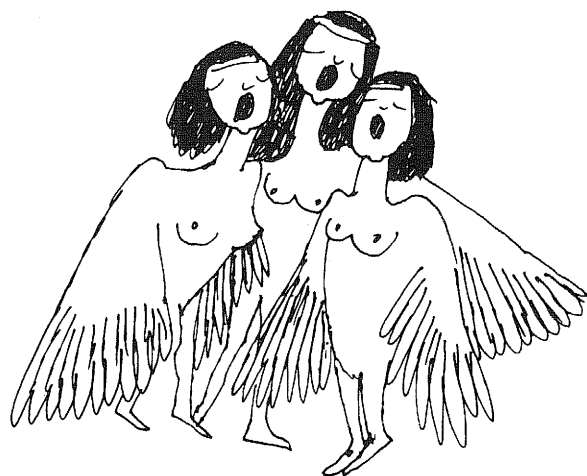


Tvořivá dramatika

98 1



Síť Dramatu Warwicka Dobsona
Tvořivost ve výchově – umění ve výchově
Neposedný mozek
Mirek Slavík: Píšťalka
4 knihy Roalda Dahla

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. IX
číslo 1/98 (23)
(Divadelní výchova,
roč. XX)
Červen 1998

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

Cena: 20,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Českou poštou s.p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21.1.1998,
zn. P-334/98

Obsah

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Dramatická výchova ve škole '97	1
Josef Valenta: Angličané (opět) v Čechách	1
Miloslava Srbová: Magické světýlko z Jičína	5
Michal Vybíral: Dramatická výchova a možnosti její výuky	5
Michal Vybíral: Planety aneb Vzhůru ke hvězdám	6
INTEGRÁL:	
Eva Machková a kol.: Současný stav uplatnění dramatické výchovy ve studiu učitelství 1. stupně ZŠ	8
Soupis diplomových prací o DV	12

INSPIRACE

Zoja Oubramová: Tvořivost ve výchově - umění ve výchově	14
Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí - 7. Neposedný mozek	17

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Mirek Slavík: Píšťalka	18
-------------------------------	----

RECENZE

Alžběta Dvořáková: Pohybová průprava jako součást dramatické výchovy	25
---	----

EXCERPTA:

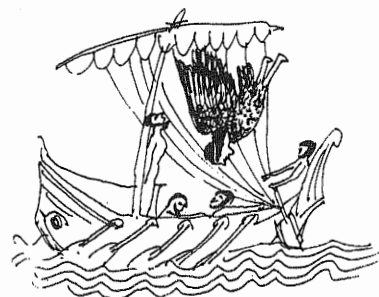
Jaroslav Provazník: Z týdeníku Nové knihy	25
--	----

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jakub Hulák: 4 knihy Roalda Dahla	26
Věra Bořkovcová: Jiří Weinberger - český Ogden Nash?	29
Denisa Sobotovičová: Keď obrázky rozprávajú	31
Petra Ondrouchová: Ivona Březinová - nové jméno české literatury pro děti	31
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek	32

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Dana Svozilová: Síť dramatu Warwicka Dobsona	I - VIII
---	----------





DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE '97

3. celostátní dílna dramatické výchovy v Jičíně

Dramatická výchova má už třetím rokem dvě klíčové akce, které jednak shrnují, co důležitého se v oboru objevilo či rýsuje, jednak otevírají nebo iniciují nové možné cesty. Předposlední červnový týden patří už tradičně národní (celostátní) přehlídce dětských divadelních a loutkářských (a v posledních letech i recitačních) souborů, která se dnes pod názvem Dětská scéna odehrává v Ústí nad Orlicí a která není jen přehlídkou, ale od samého počátku – od první poloviny 70. let – je i dílnou pro vedoucí a učitele.

V září 1995 se z iniciativy Věry Rychterové ze Školského úřadu v Jičíně a ve spolupráci s ARTAMOU a Sdružením pro tvořivou dramaturgii poprvé konala – v rámci festivalu Jičín – město pohádky – dílna dramatické výchovy pro učitele z celé republiky. Tehdy třídní dílna měla takový ohlas, že se Sdružení pro tvořivou dramaturgii na popud od-

bomé rady pro dramatickou výchovu při ARTAMĚ a ve spolupráci s jičínskými spolupracovníky (ŠÚ, Městský úřad, Okresní úřad) rozhodlo uspořádat v Jičíně v roce 1996 pětidenní celostátní dílnu pod názvem DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE, která je – na rozdíl od Dětské scény – zaměřena, jak můžeme vyčíst už z názvu, na dramatickou výchovu školní. V roce 1996 se konala od 19. – 25. září a nabídla téměř stovce účastníků z celé republiky čtyři dílny vedené českými lektory (Františkem Zborníkem – Využití postupů dramaturgie v literární výchově, Radkem Marušákem a Zuzanou Jirsovou – Dramatická výchova a literární příběh, Janou Procházkovou – Hlasová výchova a její metodika pro učitele dramatické výchovy, Annou Příkrylovou a Oldřichem Müllerem – Dramatika pro speciální pedagogy) a jednu vedenou britským lektorem

působícím v Kanadě Warwickem Dobsonem (Drama napříč osnovami).

Další ročník jičínské dílny se konal od 25. září do 1. října a měl opět pět dílen určených učitelům z celé republiky a studentům pedagogických a dalších fakult. Učili zde: Irina Ulrychová, odb. as. katedry výchovné dramaturgie DAMU (její seminární třída se jmenovala Příběhy a pověsti ze staré Prahy), Roman Černík, odb. as. katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni (třída Drama v občanské výchově), Ivana Vostáková, odb. as. katedry výchovné dramaturgie DAMU (třída Hlasová výchova a její metodika pro učitele dramatické výchovy) a také – již podruhé – Warwick Dobson z Kanady a Tony Goode, pedagog Univerzity v Newcastlu ve Velké Británii (obě anglické třídy se jmenovaly Drama napříč osnovami).

REDAKCE

ANGLIČANÉ (OPĚT) V ČECHÁCH

INFORMACE A POZNÁMKY K DÍLNĚ BRITSKÉHO DRAMATU V JIČÍNĚ V ZÁŘÍ 1997

Lze říci, že v roce devadesátém sedmém se to tu britskými odborníky na dramatickou výchovu jen hemžilo: v lednu Cecily O'Neillová, v červnu Judith Ackroydová a v září dorazil tandem vyrovnávající deficit mužského prvku osobami pánů slyšících na jména Tony Goode a Warwick Dobson (T. Goode je garantem výuky divadelních oborů na „uměleckém departamentu“ University of Northumbria, Newcastle a W. Dobson část roku učí v na univerzitě v kanadském Torontu). Záříjová akce, o níž tu píšu, se konala v Jičíně v rámci 3. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole a ve spolupráci se zdejšími komitétem festivalu Jičín – město pohádky byl týden s oběma pány pořádán Sdružením pro tvořivou dramaturgii a finančně podpořen příspěvkem Open Society Fund Praha, grantem katedry výchovné dramaturgie DAMU, grantem Ministerstva kultury ČR a ARTAMOU Praha.

Rozdělím povídání do čtyř oddílů. První budiž věnován **úplným začátečníkům**, tedy těm, kteří o britském dramatu, výrazné to formě dramatické výchovy na sever od Doveru, doposud nevědí nic. Druhý pak obecnějšímu popisu akce, který si může přečíst každý, nicméně určen bude především **zkušeným začátečníkům** v oboru dramatické výchovy, těm, kteří se zatím s žádným Angličanem šířícím zde slávu dramatické výchovy nesetkali, ale setkali se naopak již s tzv. dramaty v našem českém podání, a vědí tudíž, oč v principu jde. Třetí, kratší, bude dále určen **pokročilým kolegyním a kolegům**, kteří naopak vše výše řečené již

v té či oné podobě a s různými hosty absolvovali. Poslední budiž pak poznámkou pro **osobně postižené**, tedy pro ty, kteří se již s některým z obou uvedených lektorů měli tu čest setkat se tváří v tvář.

PRO ÚPLNÉ ZAČÁTEČNÍKY

Dámy a pánové, přijměte mou omluvu. Radím, abyste se dali zapsat na nějaké školení, kde se drama vyučuje. Rád bych podal podrobný popis všeho, co se dělo, ba velmi rád, ale jen mé heslovité (!!) strojopisné poznámky z dílny mají více než 20 stran, takže s rozvedením a s vysvětlením dalších náležitostí by to vydalo na malou brožuru.

(NEJEN) PRO ZKUŠENÉ ZAČÁTEČNÍKY

Bylo řečeno, že britská školní dramatická výchova je výrazně charakterizována tzv. dramatem, tedy více či méně rozsáhlým celkem složeným z kroků, v nichž se postupně ve třídě zejména cestou improvizací v rolích dramatizuje příběh, událost, téma, problém apod. Tony a Warwick (dále T. a W.) věnovali celý čas od pátku 26. 9. do středy 1. 10. pěti (resp. šesti) dramatům. Vesměs pracovali s cca čtyřicetičlennou skupinou společně, občas ji dělili na dvě poloviny a pracovali každý zvlášť.

V dalším textu chci ke každému dramatu přičinit stručné poznámky z hlediska tématu a cíle hry, typu dramatu, základního principu jeho výstavby a případně též použitých metod, postupů či konvencí (protože o těch se lze dočíst v naší literatuře, zmíním jen některé zajímavé techniky).



První přišlo na řadu téma v dnešní době více než aktuální – klonování, podvody ve vědě, deprivanti ve vědě, totiž zneužití vědy a vztah vědy a morálky, s cílem přimět účastníky hry k zamyšlení nad tímto problémem, který vedle řady jiných nevnímáme zpravidla zdaleka tak zřetelně. Ve hře konkretizováno experimentujícím lékařem a prošťáčkem, který se mu na vojně dostává do spárů. Pokud jde o typ dramatu, šlo o hru předem strukturovanou, kdy lektor ví předem, co budou hráči v každém kroku dělat. Drama se opíralo o text Büchnerovy divadelní hry *Vojcek*. Princip výstavby struktury se opíral o tři úryvky z textu, které se zpracovávaly a interpretovaly i technicky náročnějšími divadelními postupy (např. přesná paralelní hra dvou hráčů jako hlasů postav /dle textu/ s pantomimickou hrou dalších dvou hráčů – těl postav konajících různé úkony a vyjadřujících stavy a emoce; myslím, že orientace na kvalitu zpracování scén v krátkém čase hráčům mistry stírala povědomí o klíčovém tématu hry). Možnosti pro stylizaci a tvorbu atmosféry přinášel i fakt, že *Vojcek* ve hře de facto ztrácí zdravý rozum. Scény z textu byly doplněny ještě situacemi, které v textu *Vojcka* vůbec nejsou, ale mohly by být... Drama v obsahu hry výrazně zkoumalo a v rovině použitých postupů i podněcovalo emoce vážící se k takovému chmurnému tématu, jako využití člověka k experimentům. Tím vším ve mně jako aktérovi hry zanechalo drama spíše pocit (z jakoby fatálnosti v samé podstatě naší existence), ale ne až tak výrazně oslovilo můj postoj ke konkrétně dané problematice zneužití vědy (toť stanovisko osobní)... Dobře udělané drama, stejně jako divadelní představení, v každém z nás evokuje něco trochu či hodně jiného a u každého z nás se dotýká různě různých stránek osobnosti.

Následovalo druhé, neméně neveselé téma vlivu války na individuální životy obyčejných lidí v podobě dramatu vyprávějícího příběh dvou mladých lidí, muslima a křesťanky, žijících na území bývalé Jugoslávie, s nimiž hráči ve hře docházejí až do jejich násilné smrti. Vedle toho se tu paralelně a spíše sekundárně rozvíjí ne snad příběh, ale přes obrazy určitých situací opět téma války prostřednictvím motivu expertů OSN, kteří přijíždějí do země obnovit zbořený most, přes nějž mladí lidé přecházeli ke společnému životu na straně muže a na němž nakonec oba ztratí životy.

Opět šlo o předem připravené drama, které vycházelo tentokrát z knihy *Zlatin deník* (vyd. v Sarajevu) a novinových článků týkajících se balkánského konfliktu. Příběh milenců na pozadí dvou znesvářených stran však dovedli T. a W. ještě k hledání paralel v Shakespearově *Romeovi* a *Julii*, odkud byly použity části textu. Princip výstavby je zřejmý: lektori vedou hráče jednotlivými scénami od obrazů z dětství obou aktérů až po zobrazení problémů, které před nimi vyvstaly po vypuknutí nacionálních třenic. Do hry se dostává onen most, který oba mladí přecházejí na jednu stranu a k němuž se váže posléze ve hře i paralelní téma expertů OSN (silnou zkušenost přineslo např. užití práce s obraznou představou, kdy hráči v rámcových rolích expertů cestují autobusem zbořeným městem až k mostu, představují si, co vidí experti z okna a o čem přemýšlí a nahlas to říkají).

Obě větve hry se pak spojují v závěrečné části dramatu, kdy oba milenci na mostě umírají – ještě v rámci hry následuje de facto reflexe tématu, totiž tvorba epitafů, které by mohly být na místě mostu, kde zahynuli (skvěle vymyšleno – epitaf tu byl více než hutná forma shrnutí vesměs velmi složité reality...).

I v tomto dramatu se objevoval silný prožitek, avšak na rozdíl od *Vojcka*, kde byl předurčen již samým chmurným tajemným textem s nádechem absurdity nějakého jiného světa, zde byl aktivován běžnými, iluzi reality vytvářejícími

metodami dramatické výchovy a nutně se posouval do roviny racionálního prožitku, do nutnosti uvažovat o absurditě tohoto světa.

Třetí hra se stočila svým tématem k domácímu násilí mezi lidmi a kreslila příběh muže a ženy; muž ženu zabije a uloží její mrtvolu ve zdi domu. Složitost vztahů mezi (i jen dvěma) lidmi, (ne)řešení problémů i bezvýchodnost některých konců, to byly cílové hodnoty pro zkušenost v této hře získávanou. Drama – každá skupina téma zpracovávala tentokrát zvlášť – bylo předem nepřipravené (i když se jevílo, že lektori, měli připraveny alespoň směřující otázky pro hráče, aby došlo k "hratelné" konkretizaci tématu). Znám bylo pouze východisko, jímž byla formulace tématu lektory (domácí násilí, násilí v rodinách) a dále text jinak zpěvné písně jedné z britských skupin, který ozřejmoval, že muž slyší ze zdi nářek své mrtvé ženy (a dodával ještě další velmi kusé informace o obou). O jejich životě, jádru sporu atd. tedy text říkal přímo jen velmi, velmi málo.

Jak je u tohoto typu dramatu obvyklé, musela nejprve nastat fáze debat a sběru – vymýšlení informací, resp. vytváření jejich rámcového souboru. Drama bylo tedy rekonstrukční povahy, bylo retrodramatem, vycházelo od konce a rekonstruovalo děj až do známé tečky. Z tohoto principu pak vycházely kroky zkoumající nejprve ženu a pak muže (společně vytváření sochy/postavy z těla jednoho hráče), dále vývoj jejich vztahu v časových etapách po svatbě a nakonec hledání zlomového okamžiku v jejich vztahu. Chvilu těsně před vraždou byla rovněž pojata do hry brechtovským zcizovacím postupem, kdy hráči tělem hrají postavy, ale za postavy nejen hovoří, nýbrž řečí i popisují jejich chování („...ted' vstává..."). Tato technika a její další varianty nebývají u nás užívány často; zde jsme viděli přesnou ukázkou jejího v(y)hodného použití; technika značně tlumí úskali, která přináší v dramatické výchově hra situací typu „před vraždou – vražda“. Kdo jste to někdy zkoušeli, víte co mám na mysli, ostatní si to jistě domyslí.

Čtvrtá hra mířila do historie a reflektovala počátky průmyslové revoluce v Anglii, měnící radikálně životní poměry lidí na britském venkově. Dlouhá léta pánovi věrně sloužící dřevaři musí náhle ustoupit záměrům těžby nerostů a buď změnit výrazně svůj způsob života (stát se horníky), nebo odejít do neznáma v zemi, kde podobné procesy začínají být na denním pořádku.

Do tohoto dramatu vstupuje v jeho druhé třetině paralelní příběh, de facto **další drama**, odehrávající se v čase mnohem později (počátek 20. století), příběh dvou mužů – horníků, kteří šli svorně do stávkový a zničili železniční zařízení, aby stávkokazi nemohli dovážet jiné uhlí. Nejprve však k poškozenému kolejišti dojel rychlík, následkem jehož havárie zemřelo velké množství cestujících. Oba horníci byli jati policií, a zatímco jeden si odseděl 6 let, druhý začal spolupracovat a byl propuštěn. Po návratu prvního z vězení se setkávají...

Téma tedy jasně cílí do obtížných dilemat, která nás potkávají v našem osobním životě na pozadí de facto velkých historických pohybů. K tomu ostatně směřoval i závěr hry, kdy právě v otázce rozhodování aktérů se oba příběhy scházejí (symbolicky pak i v tom, že jedno rozhodnutí /třeba stát se horníkem/ neznamená, že člověk nebude postaven za čas opět před nové fatální rozhodování). Závěrečný motiv se týká dilematu, zda v určitém okamžiku preferovat momentální zásadní hodnoty, bezpečí rodiny atd., či například zda jít vstříc ideám, jejichž naplnění směřuje k podpoře těch, s nimiž nás pojí určitá vize budoucnosti (i za cenu ohrožení vlastní rodiny apod.).

Drama bylo hodně opřeno o debaty a vyjednávání. Pokud jde o dřevaře, nešlo ani tak o výrazně rozvíjený



příběh, jako o "obehrávání" události spojené s tím, že pán hodlá radikálně zlikvidovat své lesní hospodářství. I tady bylo tajemství, neboť nikdo ve hře dlouho nevěděl, proč vlastně mají být lesy vykáceny (tedy to, že chce založit doly), ale – na rozdíl od předchozího dramatu – odhalení tajemství tohoto „případu“ nebylo v rukou hráčů, nýbrž v rukou lektorů (přesněji: v ústech lektorů v rolích příšedších důlních expertů), resp. dáno tím, jak plynuly kroky naplánované struktury. Paralelní – kratší – drama pak zase vyžadovalo skupinové domýšlení toho, co následovalo po setkání bývalých soudruhů ve stávkovém boji.

Páté drama se vázalo k našemu roku 1968 a uvnitř k tématu dvojtvárnosti, resp. toho jejího typu, který byl spjat s charakterem bývalého režimu, té dvojtvárnosti, která žila v chování a myšlení tehdejších politiků i obyčejných lidí a kterou si v jiných formách úspěšně pěstujeme i dnes (zbavit se jí ovšem nelze docela, protože její základní báze je součástí prakticky již biologického základu lidské existence). Bylo to drama, které mělo předem připravené kroky, ale již jen zčásti byl předem připraven jejich obsah. První část hry byla věnována modelování dvou fotografií, totiž té, kde vedle vítězného Gottwalda stojí na příslušném balkóně i Vlado Clementis, a té, či téže, ovšem o pár let mladší, kde již Clementis není, neboť byl vyretušován (což lze v případě oběti procesu 50. let brát prakticky doslova). Tím lektori nastolili i téma. Následně se pracovalo s tématem (po skupinách) dále, a totiž tak, že zvidavé dítě doma objeví obě fotografie a žádá od rodičů vysvětlení. Důležitá tu byla reflexe po jednotlivých hrách skupin věnující se tomu, jaké strategie vysvětlování rodiče zvolili, ale též jaký (výchovný...) vliv každá strategie může mít na jejich potomka. Byla to věru smutně zajímavá přehlídka české pedagogicko-politické vynalézavosti v podmínkách posledních čtyř dekad...

Následující fáze dramatu si vyžadovala osobní zkušenosti se srpnovými dny roku 1968. Měli jsme je my starší a společně s mladšími jsme je pak ve skupinách sdíleli, modelovali živými obrazy a navzájem si tyto modely (mezi skupinami) vyměňovali. V závěru pak došlo k jakémusi „smontování“ různých momentů, scén a obrazů, které v průběhu hry vznikly, v závěrečné minipředstavení ve formě jakési koláže – metaforicky období do roku 1968, podpořené na jedné straně nápevem písně Skal a stepí divočinou..., na druhé písní obecně známou jako Modlitba (M. Kubišová). Působivost celé hry (dramatu i jeho konce) byla zřejmá!

Technická náročnost v koncovce nicméně podle mého názoru nesla jistý problém, neboť v této montáži byli aktéry vlastně všichni hráči a vešměs současně, bylo nutno nejen vnímat atmosféru finálních scén, ale též přesně a rychle nastupovat do hry na různých místech sálu, střídát činnosti v návaznosti na jiné skupiny atd. Stali jsme se tedy de facto všichni herci v hrané metafoře, kterou jsme ovšem sami jako divadelní tvar neviděli, takže nejvíce si podívaní užili sami lektori (a vyhlížeje ven ze své vlastní role v této koncovce, shledal jsem, že se tváří oba velmi potěšeně).

Tady mi pak vyvstala obecná otázka, podle jakých kritérií se rozhodovat jako učitel dramatu v situacích, kdy máte dvě možnosti – vést formativní, hráče ovlivňující efekt hry přes to, že všichni budou hrát (přes zkušenost a prožitek herce), nebo přes to, že se většina hráčů bude mít možnost dívat (zkušenost a prožitek divácký). To je ovšem jedna z otázek metodiky dramatické výchovy a zde na ni odpovídat nebudeme, neboť to není účelem tohoto textu.

Poznámka k metodám, konvencím, postupům dramatu: Pokud jde o použité metody, techniky, konvence, postupy atd., byl by jejich výčet velmi dlouhý (vedle výše zmíněných) – od klasických živých obrazů – momentky, pomníky (s případným rozpohybováním) a statické modely hraných

postav – přes pantomimické akce, aleje hráčů, jimiž prochází hlavní hrdinové, debatní postupy v rolích (shromáždění apod.), krátké monology jednotlivých postav, hlasité myšlenky postav–soch, plně rozehrávky situací až po montáže několika postupů dohromady paralelně (zvuk a živý obraz) či do celku postupně. Pracovalo se též s podpůrnými technikami – stavění prostoru (náves), psaní o postavách (role ne zdi), kreslení mapy, časových os dějů atd. V rovině řízení učebních procesů pak opět obvyklé metody – učitel v roli, vypravování částí děje, čtení textů, kladení otázek, tzv. privátní, oddělená instrukce pro část hráčů, kteří pak ostatním svou připravenou hrou posunují děj atd.

Po každém dramatu probíhaly reflexe spojené s teoretickými výklady (ty jsou vždy zajímavé a svědčí o vzdělanosti Angličanů v různých směrech a oborech pro výchovné drama potřebných – teorie divadla, pedagogika, psychologie, ale i historie, sociologie...). Nicméně udělat si z těchto reflexí, často se týkajících i teorie dramatické výchovy, přehled třeba právě o jejich pojetí systému dramatické výchovy jako celku, to by šlo, myslím (a listuji „knihou“ záznamů ze seminářů s Brity), dost neskadno. Výjimku tvořili praktik, ale též teoretik Jonothan Neelands a pak Francis Prendiville, který byl důsledný systematick v teorii i metodice. Ostatní, a T. a W. rovněž, jdou cestou i hlubokých či často překvapivých, nicméně spíše izolovaných analýz jednotlivých jevů (viz i dále o rolových rámcích), ale zřídka kdy mi nabídli včlenění analyzovaného jevu do širšího rámce systému výchovného dramatu. Prostě jiný způsob myšlení.

PRO POKROČILÉ

Začneme tam, kde jsme výše skončili – u **metod, postupů, konvencí**.

V tomto ohledu jsme – technologicky vzato – neviděli o mnoho více nového, než co již známe z naší praxe či literatury. Co jsme viděli, to bylo většinou výborné využití (pedagogických či divadelních) potencialit, které v sobě daná metoda či technika má ve spojení s konkrétním obsahem. Kromě již řečeného byla působivá např. i technika „zdi“, kdysi zde již užítá Neelandsem, v tomto případě mostu (hráči staví ze svých těl řadu – most porozumění mezi národy – každý kdo přichází, říká jeden výrok, jehož obsah se vztahuje k tomu, jak udržet mír (tolerance, porozumění, politika pro lidi...); když most stojí, káží však lektori rozebrat jej postupným rozchodem a vyslovováním nyní opaku předchozích myšlenek, tedy verbalizací toho, co činí války skutečností. Zajímavé bylo i titulkování živých obrazů obohacené o typologii titulků (přímo popisné, nepřímé popisné a metonymické, metaforické, s hádankou, s tajemstvím ap.). O akcentu na divadelně estetickou dimenzi řady konvencí budeme hovořit ještě níže. Zajímavá byla rovněž práce s velkou skupinou (skýtá šance tvořit velké shluky lidí, iluze davů atd.)

Stejně tak tu zůstává i akcent (viz i Ackroydová) na divadelnost dramatu. Co míním onou „divadelností“? Zejména zvýšenou míru zřetel k estetické dimenzi techniky (nejen k prosté zobrazovací dimenzi), tedy rozmanité akcenty na více stylizovanou podobu hry (např. stylizace osobních zkušeností s rokem 1968, stylizace scén nemocného Vojky), dále zřetel na divadelnější organizaci znaků (tedy i odlišnější od znakovosti běžného chování), vrstvení znaků (např. pantomima ženy držící v rukou dávný dopis od manžela a paralelně hlasem jiného hráče tento dopis čtený /v dramatu o vraždě v rodině/ či zvýraznění této dimenze v okamžicích, kdy se lektori, zvl. W. s režisérskou praxí, pouštěli do montáží či na popis složitých aktivit pře-dávaných mezi skupinami apod.). Opět k tomu ještě viz níže.



Důraz kladli oba lektori tentokrát i na **větší celky uvnitř dramatu**, tedy nejen na jednotlivé kroky, ale i na soubory kroků. Např. drama ze současné „Jugoslávie“ bylo takto segmentováno do tří celků: První vtahuje hráče do děje hraním dětství obou mladých lidí, tvorbou jejich mikrosvěta a současně expozicí vnějšího světa začínající války; druhá část – experti OSN – připravuje půdu pro tragický konec, a současně nastoluje emoce hráčů brzdící pohled do jisté míry nezajímavého člověka, racionálního odborníka, byť přítomného v místě děje; a konečně třetí část přináší vyústění hry.

Podobně **paralelní příběh** v dramatu o dřevařích, příběh stávkujících horníků, je tu zvláštním segmentem, který má některé tematické rysy shodné s primárním dějem, ale není přímo jeho součástí, spíše jej podporuje a nabízí analogické problémy k úvahám.

To, co bylo řečeno o metodách, divadelnosti i o segmentaci dramatu souvisí se soudobým vývojem dramatu v Británii. Lektori upozornili na to, že dnes opouští typ dramatu běžný v 80. letech, tzv. dramata setkávání, v nichž se v dramatické fikci více žilo v rolích přímých účastníků (viz drama vesničanů – dřevařů, jimiž hráči po většinu času byli a řešili jejich problém). Místo toho se objevuje tzv. konvenční drama, kdy se zkoumají nejen přímo klíčové problémy hlavních postav, ale rozmanité události, které s tématem, problémem či příběhem mohou též souviset (expertí OSN, horníci o pár století později než dřevaři stojící prakticky rovněž před pro ně osobně krutou historickou tendencí). Konvence, tedy obecně vzato „divadelní postup“, tu nabývá na významu – jako by zážitek ze života cizího osudu ve fikci poněkud ustupoval před zážitkem tvůrce laboratorně experimentujícího se životem prostřednictvím nástrojů, jimiž jsou právě ony divadelní postupy (viz i mé poznámky k Vojckovi apod.). Konvence, metoda dramatu tu není jen vozíčkem, který nás odveze do fikce, ale je stejně důležitá jako téma či obsah hry a jako to, co se odehrává v nás, a proto žádá o pozornost oproti dřívejšímu zvýšenou. Snad by se i dalo říci, že se oproti dramatu setkávání vyrovnává více důležitostí obsahu a formy hry, ale nevím, zda je to zcela přesné.

Mnohé se též řeklo:

– Hovořili jsme o tom, že výchovné drama stejně jako divadlo nemá za úkol problémy řešit, ale náleží mu otevírat je a předkládat.

– Hovořili jsme o významu reflexí po hrách, které koneckonců dávají smysl zkušenosti, kterou si prožijeme a uděláme během hry.

– Hovořili jsme i o tématech, neboť oněch smutných tu bylo dost a dost. Proč, to jistě není třeba zdůrazňovat. Zaznělo však i to, že před zkušeností v dramatu získanou, byť není příjemná, nemáme hráče chránit, máme však o tuto jejich zkušenost pečovat hrou i reflexí tak, aby byla hráči ku pomoci pro jeho život.

Konečně sem nepochybně patří i závěrečný teoretický odkaz, který T. a W. nabídli (věc jest z pera D. Heath-coteové a díval-li jsem se dobře do pramenů, pak ji zveřejnila pod názvem *Material for Significance* v roce 1980 v Austrálii). Pokročili jistě budou znát – rovněž zčásti díky odkazu Heathcoteová – termín „učitel v roli“, pod nímž se skrývají různé užitečné varianty toho, co učitel může v dramatu hrát (autorita, druhé housle, dáblův advokát apod. – viz český překlad Neelandsova *Strukturování dramatické práce* R. Svobodou nebo moje *Metody a techniky dramatické výchovy*).

Zde se naopak nabízí jakýsi přehled „žáka v roli“ (i když totéž může opět platit pro učitele v roli) – jde o jakési „rámcové role“ (Neelandsova, *Making Sense of Drama*). Klíčem ke klasifikaci je míra **osobní angažovanosti postavy v určitém ději**. Klasifikaci jsem si doplnil o některé mezititulky, ale počet typů rolí a pořadí jsou zachovány:

Rolové rámce uvnitř děje:

1. Účastník – tedy: hrajeme přímého aktéra události; ten je emocionálně angažován, známe to ze života, je těžší držet odstup, je tu malá distance.

2. Průvodce: má již větší odstup (1968 – zahraniční novinář v Československu), fyzicky je u toho, ale není tak vtážen.

Rámce vně děje

a) Rámce s vlivem na děj

3. Hybatel – agens, zprostředkovatel, oficiální autorita: má sílu posuzovat události, např. ÚV KSSS ve vztahu k našemu roku 1968; věnuje se tomu, může to ovlivnit, hodnotit, ale není uvnitř děje.

4. Autorita: má delegovanou moc, není to už moc vlastní, má jí tolik, kolik dostane, a zase mu ji může někdo vzít (hybatel) – má ještě větší odstup.

b) Rámce bez vlivu na děj

– V čase blízko ději

5. Zaznamenavatel – kronikář: zaznamenává současný či nedávný děj pro budoucnost.

6. Novinář – komentátor: nebyl u toho, ale poskytuje komentář, úvahu o této věci, o tom, proč to tak je – distance se zvětšuje. – V čase daleko od děje

7. Výzkumník: ohlíží se zpět a zkoumá události tak, aby je mohli pochopit ti, kteří žijí nyní v jeho době.

8. Kritik: kritizuje minulé události – distance se zvětšuje postojem!

– Mimo časový faktor

9. Umělec: transformuje, reflektuje, umělecky interpretuje – největší distance.

PRO OSOBNĚ POSTIŽENÉ

Osobní kouzlo obou pánů, Tonyho vytáhlou postavou a příslušný nos nad knírem a Warwickovu pyknickou postavíčkou s brýlemi pod vysokým inteligentním čelem připomínám jen na okraj. Letos, zdálo se, byl v tandemu Warwick agilnější složkou. Tony jako by více odpočíval. Samozřejmě pracoval, ale též jako by zjevněji nechal se vést a často pobaveně sledoval, jak jeho kolega tvoří a tvoří.

V restauraci U našich se prakticky večer co večer scházela část osazenstva semináře. Prostředí sice není vznosné (neboť je hospodské), ale ceny jsou lidové a personál „je k dohodnutí“. Cestu sem záhy a neomylně našli i oba Angličané. A debaty se netočili jen kol piva či vzpomínek na zasněžený, kluzký a Goodovi již důvěrně známý Andrlův chlum u Ústí nad Orlicí. Oba tu např. dostávali lekce českého jazyka; rozrušení byli zejména pro ně neobvyklými zdobnělinami a poučení radostné na sebe co chvíli volali „Tonyckůůů“, „Voryckůůů“. Leč často se též řeči točily právě okolo dramatu, divadla ve výchově, divadla jako zázemí výchovného dramatu vůbec či problémů té jejich i té naší společnosti. Tlachy u piva, řekne se. Ale nejen to. Příběh, který tu vyprávěla o svém setkání s ruskými vojáky 21.8.1968 jedna z kolegyň – účastnic dílny, se o den dva později objevil v dramatu, jindy zas debaty o smyslu dramatické výchovy a jejich principech rezonovaly v lektorských reflexích her a teoretických vstupech.

Ted' to může vypadat, že Češi u desítky našeptávali Angličanům, co mají dělat a říkat. Ale ne, tak to nebylo. Bylo to nicméně o tom, že ti dva pánové se dokáží kdykoliv na svět podívat prizmatem své profese a leccos z toho, co vidí, jim zapadne snadno do vizi jejich budoucí práce. Jasně, dramata přece chodí dnes a denně kolem nás. Nevím jestli jim to život usnadňuje nebo komplikuje. V Jičíně se zdálo, že to právě. Ale ať je to tak či onak, toto se mi na nich taky líbilo.

JOSEF VALENTA



MAGICKÉ SVĚTÝLKO z Jičína

Když za odjíždějícím vlakem na jičínském nádraží znělo volání JÁ VÁM MÁVÁM, bylo to jak rozloučení s partou lidí, kteří týden žili v celostátní dílně dramatické výchovy v Jičíně, tak upřímná poklona práci Ivany Vostárkové. Soupeřit s rachotem rozjíždějícího se

vlaku by snad dříve nikoho z nás ani nenapadlo. Nebo voláním MÁMO TÁTO v krajině téměř hýbat skalami. V té pohádkové atmosféře to byla skutečnost.

Už při výběru nabídky dílny měla hlasová výchova silnou konkurenci v lákavém lektorském zajištění a dos-lova dramatickém námětovém zaměření. Ti z nás, kteří jsme se drželi potřeby správně vést děti a šetřit vlastní hlasivky, dodnes určitě nelitují.

Základním přístupem Ivany Vostárkové k práci je, že každé svěřené dítě má právo na naši profesionální pozornost a zodpovědnost. A po celý týden dílny to na nás předváděla. Dnes už pro nás není abstraktním pojmem sepnutí aktivního těžiště, rozeznání obličejové masky, rozsvícení magického světýlka či posilování vlastní osobnosti a přesvědčivosti. Alespoň v přítomnosti Ivany Vostárkové se nám to dařilo, nebo jsme to tak cítili.

MILOSLAVA SRBOVÁ

DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE a možnosti její výuky

Od různých lidí z oblasti dramatické výchovy dostávám otázky typu: Jak dramatickou výchovu organizovat v rámci běžného rozvrhu školy? Jak stíhat časově náročnější projekty? A co s tématy, které potřebují k prozkoumání hodně času? Proto nabízím popis zkušeností z naší školy. Tento popis nemá být radami „chytřejší“, ale sdělením osobních zkušeností.

Učím ve škole, která je na okraji Plzně. Škola je státní, nevýběrová „alternativní“. Pracuje podle programu Obecné školy, v 1. a 2. ročníku probíhá učení dle programu Začít spolu. Tento program byl s platností od příštího školního roku akreditován pokusně na 5 let. Děti jsou „místní“ nebo od rodičů, kteří si školu vybrali pro její otevřenější způsoby výuky (tyto děti tvoří nejvýše 30% všech žáků). Škola má pouze 1. – 5. třídy, z toho 2. třídy jsou dvě, ostatní třídy jsou po jedné. Ve všech třídách je zařazena dramatická výchova v rozsahu 1 hodiny týdně. Já jsem třídní ve 2.A. Dramatickou výchovu učím ve své třídě a ve 4. a 5. třídě.

Loni jsem učil dramatickou výchovu pouze ve své třídě a tehdejší 4. třídě, kde jsem měl 1 hodinu týdně. Tento čas se ukázal jako krátký pro plynulejší a hlubší práci na vybraných tématech. Proto jsme letos přistoupili k následujícímu členění. V 5. třídě jsme hodiny spojili do čtyřhodinového bloku, který mám s dětmi jednou měsíčně v úterý odpoledne od 13 hodin asi do 16.20. Ve 4. třídě mám dvouhodinové bloky jednou za 14 dní ve čtvrtek dopoledne. Třídní učitelka 4. třídy v té době v mé 2.A učí výtvarnou výchovu. Svou 2.A mám oficiálně na dramatickou výchovu dělenou, a to ve středu 4. vyučovací hodinu a ve čtvrtek 5. vyučovací hodinu. Zbytek třídy je v té době v družině nebo na výběrovém předmětu pohybové hry. Ve své třídě mám však dosti proměnlivé členění času, pracujeme podle variabilních plánů dne, a nikoliv podle stálého rozvrhu. Důvodem je častá práce na společných projektech nebo práce dětí na vlastních individuálních projektech (např. tvorba knihy, různé výzkumy, tvorba výukových plakátů, práce na vybraných učebních tématech, ale také příprava a hraní etud, pohybové etudy na hudbu atp.). Proto máme dělenou dramatickou výchovu pouze někdy (asi tak jednou za 14 dní) a na druhou stranu využívám dramatické výchovy v projektech nebo při řešení různých problémů a konfliktů.

A jaké mám zkušenosti s různou časovou organizací v jednotlivých třídách? Začal bych 5. třídou. Základní předpoklad se splnil: Je dost času „dostat se do tématu“, hlouběji ho prozkoumat. 3 hodiny čistého času umožňují téma

nejen otevřít, ale také uzavřít, takže odpadá nutnost téma v dalších hodinách někdy dost obtížně „nahazovat“. Určitým problémem se v některých dnech ukázala větší unavitelnost dětí v pozdějších odpoledních hodinách.

Dá se říci, že každý blok byl centrován okolo nějakého tématu, kde se vždy vyjevil nějaký konkrétní sociální problém. Např. téma povodně postupně vyústilo do podtématu „rabování“, kde jsme prozkoumávali sociální kompetence „rozhodování a nesení důsledků za své rozhodnutí“. Téma „skini“ vyústilo v rozvoj dovednosti „odmítnat“. Při práci hodně využívám strukturování dramatické práce. Z nejsilnějších pro děti je přesvědčovací technika, kdy děti stojí ve dvou řadách proti sobě a mezi nimi stojí člověk v roli, který se rozhoduje v nějakém důležitém problému – např. Půjdu rabovat, nebo ne? Děti na jedné straně mohou představovat svědomí a na druhé „hlas ďáblův“, hledající důvody pro.

Ve 4. třídě jsme několik měsíců realizovali projekt „Cesta do vesmíru“. Děti byly do projektu silně vtaženy, proto nebyl ve většině lekcí problém opětovně navodit téma. Při volbě tohoto projektu, jehož rozsah byl v této třídě asi šestnáctihodinový, se ukázalo jako vhodnější, že lekce byly jednou za 14 dní a nikoliv jednou za měsíc. Po měsíci by se zřejmě hůře na přerušené téma navazovalo. Zároveň 2 hodiny času umožňovaly členit projekt do celků, které měly samostatné logickou i dramatickou strukturu (viz ukázku z projektu).

Ve „své“ 2. třídě má dramatická výchova nejvíce různých podob, což je umožněno mým třídnictvím v této třídě a především variabilní prací s rozvrhem. To také znamená, že v některém týdnu je dramatická výchova přítomna i několik hodin, a jiném týdnu vůbec.

Podoby dramatické výchovy v „mé“ třídě jsou v zásadě následující. Během „dělených“ hodin s dětmi zkoušíme různé hry, cvičení a experimenty. Připravujeme a hrajeme etudy na různá témata, skupina spojená řetězem z „céček“ experimentovala na témata „závislost a spolupráce“, zkoušeli jsme různá pohybová cvičení na hudbu i bez hudby, několikrát jsme pracovali s „řečí těla“ při hraní „na sochy“ atd. Hlavním cílem je především osobnostně sociální rozvoj. V celotřídních projektech může mít dramatická výchova v zásadě dvoji podobu. Za prvé může jít o projekt, který je postaven na metodách strukturování dramatu (např. už výše zmiňovaný a v této třídě také realizovaný projekt „Cesta do vesmíru“). Za druhé může být dramatická výchova v komplexním



projektu zastoupena jako jedna z mnoha dalších oblastí. Např. v projektu „Vánoce“ jsme mj. vytvářeli sousoší Betléma a zkoumali vztahy jednotlivých postav. V projektu „Indiánské kultury“ jsme pracovali s narativní pantomimou a vytvářeli jsme různé obřady a rituály. Další podoba dramatické výchovy je divadelní. Tuto část jsme využili např. v už zmiňovaném projektu „Vánoce“, kde jsme zdramatizovali lidovou baladu o Lazarovi ve stylu lidového divadla. A v neposlední řadě používám metod dramatické výchovy při řešení různých konfliktů mezi dětmi. V některých případech se osvědčilo např. přehrání konfliktu dětmi, které byly jeho svědky a hraní jeho možného řešení jakýmkoliv dětmi třídy. Využití přehrávání a hraní konfliktů při jejich bezprostředním řešení vyžaduje

jistou obezřetnost a zkušenost učitele, v mnoha případech však může být mnohem účinnější než pouhé mluvení. Pokud děti mají tuto zkušenost s hraním rolí druhých a s vcíťováním se do jejich situace, v mnoha konfliktech pak už stačí jen říct: „Představ si, že bys byl na jeho místě,“ a dítě začne spor řešit konstruktivněji.

V uvedeném článku jsem uvedl různé možnosti, jak v chodu školy členit hodiny dramatické výchovy a jak je možné tyto lekce naplňovat. Výše uvedené zkušenosti snad mohou být příkladem, jak je dramatickou výchovu možno různorodě a efektivně vyučovat v základní škole.

MICHAL VYBÍRAL

Projekt je možné složit z několika bloků, které lze realizovat i samostatně. Jako úvod je pak většinou možné (v bloku b nutné) použít stavbu rakety i další body uvedené v bloku Modrá planeta:

- a) Modrá (nebo Modrožlutá či Modročervená) planeta
- b) UFO jako bomba
- c) Zničená planeta

Ad a) Modrá (nebo Modrožlutá či Modročervená) planeta (Inspirováno projektem Milady Mašátové)

1. Technika (konvence) kabát experta: Všichni sedí v kruhu. Instrukce: „Byli jste vybráni jako ti nejlepší z nejlepších. V mnoha testech jste prokázali, že jste hodni úkolu, který před námi leží. Byli jste vybráni jako ti, kteří by měli uskutečnit nejdelší výzkumnou cestu v dějinách kosmonautiky – cestu na neznámou planetu, která by možná mohla být někdy v budoucnu vhodná pro lidský pobyt, a kterou bychom měli co nejdůkladněji prozkoumat.“

Abychom však nezapomněli zde na Zemi nic důležitého, pokusme se teď společně najít, co všechno budeme na tuto dlouhou cestu potřebovat.“

1a) Na velký balicí papír sepsat všechny věci, které jsou na takovou cestu potřebné. Toto je důležité zejména s menšími dětmi, aby přemýšlely nad aspekty nezbytnými pro udržení života i nad faktory důležitými pro splnění určitého typu úkolu. S dospělými tuto fázi většinou vynechávám.

1b) Technika společné malování, částečně propojená s technikami kabát experta a učitel v roli. Rozdělení účastníků dle počtu většinou do dvou skupin (při menším počtu mohou pracovat všichni společně). Instrukce: „Nyní bychom vás požádali, abyste se na tyto velké papíry pokusili namalovat plán rakety a její vybavení, jak byste si ho na vesmírnou cestu představovali. Myslete ovšem na to, že cílem naší cesty je výzkum, a také na to, že nakonec poletíme všichni jednou raketou, jelikož v našem programu jsou peníze pouze

PLANETY

aneb Vzhůru ke hvězdám

na výrobu rakety jediné! Proto při kresbě pracovních křesel, postelí atp. počítejte se všemi zde přítomnými kosmonauty.“ Následuje společné kreslení, většinou trvající 30 – 60 minut. Čas je dost ovlivnitelný velikostí balicího papíru, kteří mají účastníci k dispozici (čím menší, tím kratší doba na kreslení). Po dokreslení následuje domluva o přípravě na společnou prezentaci návrhů (tedy především domluva o tom, kteří ze skupiny navrhovatelů a jak budou návrh představovat).

2. Technika kabát experta s technikou učitel v roli. Instrukce: „Vítám vás na našem dnešním pracovním setkání, jehož cílem je prezentace vašich návrhů. Nejprve si tedy vyslechněme představení (prezentaci) plánu jedné skupiny. Poté můžeme dávat otázky. Po představení obou plánů budeme jednat o tom, který z návrhů je pro naši misi vhodnější. Případně je možné se domlouvat o doplnění jednoho návrhu prvky z návrhu druhého atd. Ale to už bude záviset na vašich názorech a návrzích.“ Při domluvě je třeba se mj. nakonec domluvit na tom, aby každý z kosmonautů měl na raketě své místo, na kterém bude v době startu.

3. Po domluvě o podobě rakety následuje výstavba (ze židlí) té části rakety, ve které se nacházejí kosmonauté v době startu a přistávání rakety (technika určení prostoru). To znamená, že každý bude mít v raketě své místo. Pro další práci je také nutné, aby raketa zabírala v prostoru co nejméně místa (max. půlku místnosti).

4. Technika obřad (s dětmi nerealizováno, s dospělými jen jednou, ale nedotaženo). Tvorba tradičního rituálu

loučení kosmonautů při odletu ze Země a při návratu na Zem. Možno připravovat ve více skupinách a po ukázkách vybrat a případně dotvořit.

5. Příprava kosmonautů na let, „zkoušky“ (techniky pantomimické aktivity a učitel v roli). Navlékání imaginárních skafandru schovaných pod židli každého kosmonauta, zpomalení vyprávěním učitele v roli kapitána. Ve vyprávění je kladen důraz na to, aby oblékání probíhalo „pomalu, opatrně, látka skafandru je tenká, mohla by se roztrhnout“. Poté zkouška startu a přistávání („Rychle, rychle...“ a „Brzdíme, brzdíme...“ – učení rytmu, pomáhá také určité ritualizaci a rytmičnosti těchto situací.) Domluva o úkolu: „Poletíme teď prozkoumat planetu, která není daleko. Bude to taková zkouška před hlavní cestou. Je to zajímavá planeta: Z jedné půlky je úplně modrá a z druhé červená (nebo žlutá nebo oranžová nebo fialová nebo jen celá jednobarevná).“

6. Technika stopování myšlenek (pouze tehdy, když nebude následovat blok b) UFO): „Naše cesta může být velmi nebezpečná. Bude záležet na odpovědnosti každého z nás, zdali se všichni v pořádku vrátíme. Abychom stále mysleli na to, že se po splnění úkolu chceme vrátit, prosím vás, abyste si zavřeli oči a zamysleli se každý z vás nad tím, proč se chcete vrátit na zem. Pokud budeme totiž vědět, proč se chceme vrátit, budeme jednat tak, abychom se opravdu vrátili. Já budu chodit mezi vámi, postupně se dotknou na rameni každého z vás a vy řekněte, proč se chcete vrátit. Pokud někdo z vás nechce odpovědět, nemusí.“ Akce.

7. Start – následuje okamžitě po předchozím kroku, důležité společné počítání před startem („Deset, devět...“) a zrychlování při startu („Rychle, rychle...“) pro plynulé opadnutí napětí.

8. Technika montáž (užita zatím pouze jednou s dospělými). Její variantou jsou etudy. Rozdělení na max. 4 skupiny po



4–6 účastníků. Připravit pantomimickou etudu na téma: „V raketě se objevil problém, který je nutné okamžitě vyřešit“. Po přípravě této etudy si skupina připraví zvukový záznam toho, co se asi v této chvíli může dít v jejich domovech. Při předvádění jedna skupina hraje situaci z rakety a jiná okolo nich tvoří zvukový záznam z dění v domovech kosmonautů.

9. Příprava na přistání na dvoubarevnou planetu. Domluva o tom, kdo chce prozkoumat jakou barevnou část – hlasování. Přistání. Dohoda o zkoumání: Zapnutí imaginárních televizorů, zavření očí, představování si toho, jak vypadá ta vaše část planety, kam se vydáváte. „Bylo by dobré, abychom každý z nás prozkoumal část planety a poté si vybral jednu věc, kterou se pokusíte co nejvíce poznat. Průzkum provádějte každý sám a bez vzájemné komunikace – na planetě se totiž podle počítačových zpráv nepřenášá mluvené slovo. Záleží na každém z vás, co uvidíte a objevíte. Až svoji „věc“ dostatečně prozkoumáte, vydejte se zpět do rakety a tam tuto věc co nejlépe zakreslete do listu výzkumného deníku (na židli připravte papíry a voskovky na malování během průzkumu) tak, aby si o ní mohl každý udělat co nejlepší představu.“ Domluva o nejasnostech, otevření rakety, výzkum, zakreslování. Jde o improvizaci v rolích.

10. Utvoření skupin po 5 – 6 kosmonautech. Vzájemná prezentace výzkumných zjištění (= plášť experta). Poté domluva asi na tomto postupu: „Dohodněte se, které dvě zkoumané objekty vám připadají nejzajímavější. Pak se rozdělte na dvě podskupiny, z nichž každá vypracuje výzkumnou zprávu (text) o vybrané věci.“

11. Pracovní vědecká konference kosmonautů – odehrává se v kruhu (u kulatého stolu). Nejprve prohlídka všech nakreslených objektů. Následuje přednesení výzkumné správy každé podskupiny o prozkoumaném objektu. Otázky, doplnění. Je možné se pokusit vypracovat teorii o tom, proč je planeta dvoubarevná. Shmutí výzkumné konference a dle dalšího vývoje další průzkum, návrat zpět na Zemi nebo cesta na další planetu.

Ad b) UFO jako bomba

1. Pokud se pracuje samostatně, předcházejí kroky 1 – 8 (dle výběru) z podprojektu Modrá planeta. Pokud navazujeme na předchozí blok, po

skončení Modré planety následuje dohoda o přijetí těžkého úkolu: Prozkoumat co nejdůkladněji neznámou planetu. Domluva (důležitě!) či i hlasování o přijetí tohoto úkolu. Pak následuje Technika stopování myšlenek a odlet.

2. Techniky vyprávění a fotografie: „Letíme už velmi dlouho, mnoho dnů a týdnů a pomalu se blížíme k neznámé planetě. Náš počítač stále sleduje povrch této planety a vše vyhodnocuje. Dosud všechna zjištění byla naprosto bez otazníků. Dnes však počítač pořídil fotografii, se kterou si vůbec neví rady, kterou vůbec neumí nijak vyhodnotit. Prosím vás všechny, abychom se sešli ve společné místnosti a prozkoumali tuto fotografii.“ Prohlídka fotografie UFO, hledání možných vysvětlení, co to je a jak to vzniklo. Nakonec je potřeba dospět k rozhodnutí, že je nutné toto UFO prozkoumat. Při velké váhavosti účastníků je možné je „tlačit“ k tomuto rozhodnutí poukazem k tomu, že se zavázali splnit úkol, případně „rádiovým rozhovorem“ se Zemí, ve kterém nás „centrála“ přesvědčuje ke splnění našeho závazku. Rozpuštění porady.

3. Vystoupení z rolí! Postavení UFO ze židli ve volném prostoru třídy dle fotografie.

4. Příprava na přistání, přistání. Od této chvíle probíhá vše v rámci technik hry pro celou skupinu a schůze. Domluva a rozhodování, kdo půjde na průzkum. Po domluvě o průzkumnících též dohoda o tom, že v rámci naší bezpečnosti nebude výzkumná skupina s ničím manipulovat, ničeho se dotýkat a bude postupovat co nejbezpečněji. Následuje upozornění: „Přístroje hlásí nějaké zvuky z planety. Zapněte si, prosím, odposlech ve svých skafandrech a poslechněte si, jaký je zvuk této planety.“ Zapnutí nahrávky (Jahre nebo K. Holub). Po chvíli zmínění a pokyn k průzkumu.

5. Průzkum. Hudba stále zní, ostatní sledují průzkum z rakety (techniky pantomimická aktivita, zvukový záznam atd.).

6. Po návratu průzkumníků vypnutí hudby. Podávání svědectví, otázky, reflexe pocitů z hudby. Nastolení situace: „Mohli bychom si ještě jednou pustit zvuky planety, abychom se více dozvěděli.“ Puštění kazety. Po chvíli prudké vypnutí a hra učitele: „Co se stalo?... Vy nic neslyšíte? Ale... chyba není v přístrojích. To zvuky venku přestaly! Ale co to je? To snad nemůže

být pravda, co přístroje říkají... To ne...“ K účastníkům: „Přístroje říkají, že v okamžiku, kdy utichl zvuk, se v UFO rozběhla nějaká bomba, která reaguje na zvuk. Co teď?“ Domluva o postupu (odletět nelze – dělá to hluk), snaha dospět k návrhu UFO rozebrat, ale potichu. Bylo by dobré zakomponovat 3 pojistky a postupné rozebírání max. 2–3 lidmi. Zneškodnění bomby.

7. Dle situace a potřeby účastníků po ukončení: Vyprávění o tom, jak ještě několik týdnů zkoumáme, pak odlet, vyprávění a přilet zpět na Zem. Nebo spuštění krásné hudby, která se ozvala po rozebrání bomby. Nebo jenom rozebírání situace stále v rolích. Toto pokračování je nutné zvláště tehdy, kdy se nedostaví spontánní pocit ukončení, když jsou účastníci v tématu a akci příliš hluboko.

8. Reflexe mimo role. Domluva o tom, co se nám dál chce. Možnost psát ve skupinách palubní deník (jako reflexe).

Ad c) Zničená planeta

Tento blok lze realizovat samostatně nebo jako 3. blok v pořadí. V tomto případě je nejlepší, když se z planety neodletí a po reflexi se pokračuje opět v rolích.

1. Instrukce: „Naše přístroje sebrali z povrchu planety několik vzorků. Protože však se v některých z nich objevilo záření, které by mohlo poškodit náš zrak, je nutné, abychom je prozkoumali poslepu.“ Následuje hmatová Kimova hra se sušenými plody, ostrými věcmi a hadrem namočeným v jaru.

2. Ve skupinách diskuse o tom, jak na nás věci působily, vytváření hypotéz o tom, co se na planetě mohlo odehrát, příprava návrhu postupu: Odletět, či zkoumat dál? Dle rozhodnutí několik variant:

a) Stavba planety ve 2 skupinách, pak „prohlídka“ této planety druhou skupinou poslepu v rolích (jen 1–2 vidí). Možnost užít hudby.

b) Po vystoupení z rolí etudy na téma: „Proč planeta dopadla tak, jak dopadla?“. Pokud účastníci dojdou k závěru, že planeta je zničená, pokusit se etudami, živými obrazy atd. hledat odpověď na otázku: „Jak se tomu dalo zabránit?“

3. Reflexe.

Ukázka projektu
MICHALA VYBÍRALA



INTEGRÁL

Rubrika pro vzájemný dialog pedagogů a lektorů škol a kurzů vzdělávajících učitele dramatické výchovy

Je zřejmě nejvyšší čas zahájit diskusi v kruhu těch, kteří učí učitele dramatické výchovy. Nejsou tu jen dvě skupinky lidí na DAMU a JAMU, ale

i na pedagogických fakultách a pak jsou tu kurzy pro učitele; jsou tu i střední pedagogické školy, z nichž některé se stávají i "dodavateli" zájemců o denní studium oboru, ale hlavně odesílají absolventy do praxe; jsou tu i další instituce, jako obě pražské konzervatoře a možná i jiné...

Těmto všem zainteresovaným nabízí Tvořivá dramatika pojítka – integrační činitel. Ve slovnících najdete, že INTEGRÁL znamená v matematice „hodnotu součtu nekonečného počtu nekonečně malých veličin“, jinde čtete, že „in-teger“, „integrální“ znamená mimo jiné scelení, celistvost, ucelení, úplnost a celkovost, souvztažnost částí živého

těla, vzájemné doplňování, ale i ob-novování a zdokonalování. A jinde zase se píše o "prvcích spojitého tělesa, které mají dosáhnout ucelené funkce". Chápejme naši oblast jako „spojité těleso“, jehož prvky jsou neoddelitelné: jaké absolventy budou produkovat divadelní fakulty, takové budou učitelé pedagogických fakult a škol, jací absolventi budou přicházet na divadelní školy ze SPgŠ na divadelní fakulty... a tak dále.

Všichni děláme totéž, hledáme, ověřujeme, získáváme dobré i špatné zkušenosti... Integrujme se na stránkách TD a hledejme a ověřujeme společně, s vědomím jiných, dalších „prvků spojitého tělesa“.

SOUČASNÝ STAV

UPLATNĚNÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE STUDIU UČITELSTVÍ 1. STUPNĚ. ZŠ

Tomuto tématu byla věnována už anketa v Deníku Dětské scény '97, později přetištěná v Tvořivé dramatice. Měla přednosti i nevýhody anket: předností bylo, že zachycovala problémy, nevýhodou to, že údaje nebyly srovnatelné, a zejména nebyly přesné a vyčerpávající. Matoucí u ankety je, že obšírnost výkladu budí dojem mimořádné péče věnované dramatické výchově, a naopak stručnost vyjádření jako by naznačovala situaci opačnou. Číslo přece jen vypovídá více, i když ne vše. Po několika letech setkávání a debat je, myslím, dobře, že se podařilo alespoň základní údaje shromáždit.

Z praktických důvodů (přehlednost, rozsah) se však tentokrát omezujeme jen na informace o studiu učitelství 1. stupně – to ostatní, tj. nabídka pro budoucí učitele některých aprobací pro 2., případně 3. stupeň a pro speciální pedagogiky, je věcí dalších informací a příspěvků. Důvod je prostý: učitelství 1. stupně je přehlednější, údaje jsou relativně srovnatelné a kromě toho fakulty nejčastěji nabízejí dramatickou výchovu právě primaristům.

Materiály jednotlivých fakult se velmi liší jak co do počtu hodin dramatické výchovy věnovaných, tak co do specifikace jejich obsahových součástí, způsobu kontroly studia, personálního obsazení pedagogů atd. atd., ale v mnoha ohledech i pokud jde o způsob zpracování podkladů. Proto následují jednak nejdůležitější informace o jednotlivých fakultách v té formě, jak je jednotliví pedagogové pro nás zpracovali, jednak souhrnná tabulka, která má kvantitativní charakter.

Vysvětlivky:

ZS – zimní semestr

LS – letní semestr

Z – zápočet

KZ – klasifikovaný zápočet

Zk – zkouška

číslice před lomítkem – počet týdenních hodin přednášky

číslice za lomítkem – počet týdenních hodin semináře nebo praktického cvičení

kurzy – zpravidla jednotýdenní.

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY, PRAHA

Celkem 403 hodin specializace dramatické výchovy + 52 hodin osobnostně sociální výchovy + praxe.

Dobrovolně účast na kurzech dramatické výchovy v Jičíně nebo v Ústí nad Orlicí.

		ZS	LS
1. ročník	Všichni studenti učitelství 1. stupně – v ZS i LS 2 hod. týdně Osobnostní a sociální výchova – celkem 52 hodin		
Specializace			
2. ročník	Průpravné hry a cvičení	1/2 Z	0/2 Z
	Dramatické hry a improvizace	1/2 Z	1/3 KZ
3. ročník	Metody a techniky DV	1/1 Z	1/2 Z
	Technika řeči	0/2 Z	1/1 Z
	Literárně dramatický seminář	1/1 Z	0/2 Z
4. ročník	Teorie DV	1/0 Z	
	Dětský přednes a divadlo	1/1 Z	
	Projektování učiva a praxe	1/2 Z	

Praxe:

Ve 3. ročníku 10 hodin náslechu v ZŠ nebo v ZUŠ a 5 hodin vlastní praxe při výuce DV.

Ve 4. ročníku v rámci předmětu Projektování učiva a praxe 2 – 3 náslechy v hodinách dramatické výchovy s rozbory a vlastní výstupy studentů při vyučování DV na 1. stupni (dvojice studentů realizují po 1 vyučovací lekci).

Uzavření studia specializace:

Státní závěrečné zkoušky obsahují zkoušku z teorie dramatické výchovy a obhajobu samostatného projektu (přípravy na lekci DV). Někteří studenti si navíc vybírají problematiku dramatické výchovy jako téma diplomové práce.

Vyučující ve specializaci DV:

Krista BLÁHOVÁ, celý úvazek (Průpravné hry a cvičení, Dramatické hry a improvizace, Metody a techniky DV, Dětský přednes a divadlo)

Radka SVOBODOVÁ, poloviční úvazek (Osobnostně sociální výchova, Technika řeči)

Soňa KOŤÁTKOVÁ, část svého úvazku (Osobnostně sociální výchova)



Anna TOMKOVÁ, polovinou svého úvazku (Literární dramatický seminář, Projektování učiva)
Jaroslav PROVAZNÍK, externě (Teorie DV)

Zpracovala ANNA TOMKOVÁ,
katedra primární pedagogiky

PEDAGOGICKÁ FAKULTA ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY, PLZEŇ

Certifikátový program

		ZS	LS
2. ročník	Základy teorie DV		1/1
	Metody a techniky DV	0/2	0/2
	Technika řeči a výrazu	0/2	
	Pedagogická exkurze		kurz
3. ročník	Základy divadelního pojmosloví	1/1	
	Tělo jako prostředek dramatického výrazu	0/2	
	Práce s předmětem a loutkou		0/2
	Základy scénické interpretace literárního textu		0/2
	Výtvarně dramatická dílna		kurz
4. ročník	Metodika DV	1/1	
	Skupinový dramatický projekt	0/2	
	Účast na přehlídce dětského nebo mladého divadla	kurz	

Po celou dobu studia samostatná práce s dětskou skupinou – individuálně.

Většina předmětů se uzavírá zápočtem, praktickou zkouškou se uzavírá skupinový dramatický projekt. První část programu, založená na praktických cvičeních, je zakončena praktickou zkouškou z předmětu Metody a techniky dramatické výchovy, který je zastřešením praktických předmětů dalších (hlasová a pohybová výchova, práce s předmětem).

Souborná zkouška z teoretických znalostí – Základy teorie dramatické výchovy a Základy divadelního pojmosloví – je přípravou na certifikačnou zkoušku, která se bude skládat z části praktické a teoretické, základním předpokladem k získání certifikátu (tj. přílohy k diplomu osvědčující absolvování specializačního programu) je získání všech zápočtů (oceňovány kredity) a složení všech dílčích zkoušek.

Zpracovali ROMAN ČERNÍK
a EVA LUKAVSKÁ,
katedra pedagogiky

PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Tvořivá dramatika je ve studijním programu učitelství pro 1. st. ZŠ povinná pro všechny studenty – 3. ročník, LS – rozsah 2 hodiny týdně – semináře, ukončeno zápočtem. Vyučuje externě Jiří POKORNÝ.

Zpracovala:
doc. LUDMILA PROKEŠOVÁ, katedra pedagogiky

PEDAGOGICKÁ FAKULTA MU BRNO

		ZS	LS
1. ročník	Úvod do specializace		0/2 Z
2. ročník	Dramatizace a interpretace	0/2 Z	0/2 Z
	Dětské divadlo	1/1 Z	1/1 Z
3. ročník	Literatura a DV	0/2 Z	1/1 Z
	Stavba lekce, komunikace s dětmi	0/2 Z	1/1 Zk
	Odborná praxe		5 dnů Z
4. ročník	Realizace projektů	0/2 Z	0/2 Z
	Odborná praxe	0/2 Z	0/2 Z

Souborná zkouška v rámci státní závěrečné zkoušky

Vyučující:

Jindra DELONGOVÁ, dlouholetá vedoucí souboru PIRKO (Úvod do specializace)

Marie PAVLOVSKÁ, vystudovala DV na FF MU – postgraduální studium (Literatura a dramatická výchova, Stavba lekce, komunikace s dětmi, Odborná praxe v 3. ročníku)

Peter STOLIČNÝ, vystudoval režii na DAMU (Dramatizace a interpretace, Dětské divadlo, Realizace projektů, Odborná praxe ve 4. ročníku)

Zpracovala: MARIE PAVLOVSKÁ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA OSTRAVSKÉ UNIVERZITY

		ZS	LS
1. ročník	Základy profesní praxe (1)	0/2 Z	0/2 Z
Specializace			
2. ročník	Dramatické hry a improvizace	0/2 Z	0/2 Z
3. ročník	Pohyb jako součást DV + Technika řeči a výrazu	0/3 Z	
	Hry s předmětem a materiálem		0/3 Z
	Průběžná pedagogická praxe	0/1 Z	0/1 Z
4. ročník	Didaktika DV	1/1 Zk	
	Kurz DV	5 dnů Z	

(1) Povinné pro všechny studenty fakulty, a to jak učitelství 1., tak i 2. stupně ZŠ, i pro posluchače učitelských specializací Přírodovědecké fakulty OU.

Ukončení studia specializace: nejméně dvacetistránková práce, téma si student volí sám a vyplývá z roční průběžné praxe s dětmi. Někteří si volí DV jako téma diplomové práce. DV je součástí ústní státní závěrečné zkoušky.

Vyučující v plném pracovním úvazku:

Eva POLZEROVÁ (DV jako předmět i metoda ve výuce na 1. stupni ZŠ, Metodika pohybu v kontextu s improvizací a dramatickou hrou, Základy profesní praxe)

Hana CISOVSKÁ (DV jako předmět i metoda na 1. stupni ZŠ, DV ve vztahu k utváření učitelských dovedností, Základy profesní praxe)

Jan KARAFFA (DV jako předmět i metoda ve výuce na 1. a 2. stupni ZŠ, DV jako metoda v občanské výchově, DV v přípravě studentského divadla, Základy profesní praxe)



Beata KREJZOVÁ (DV jako předmět i metoda ve výuce na 1. stupni školy, DV a alternativní školy)
Dále DV na ostravské PF vyučují i 1 – 2 externisté z řad učitelů 1. stupně ZŠ.

Zpracovala: BEATA KREJZOVÁ,
Ústav pro svobodné alternativní školství

Průběžná praxe z dramatické výchovy

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity již pátým rokem nabízí svým studentům učitelství 1. stupně ZŠ specializaci dramatická výchova. V rámci této specializace se studenti povinně účastní průběžné roční praxe z dramatické výchovy, a to ve 3. ročníku studia. Praxe probíhá na dvou základních školách: v centru Ostravy na ZŠ Matiční 5, která úspěšně naplňuje program projektu Obecná škola, a na ZŠ Šeříková v Ostravě-Zábřehu, kde je 1. stupeň rovněž v projektu Obecná škola, a na 2. stupni se realizuje autorský projekt, ve kterém je obsažena rozšířená dramatická výchova.

Ve 2. ročníku studia (v letním semestru) začíná příprava na průběžnou praxi. Studenti se prakticky, ale i teoreticky seznamují nejen s osnovami dramatické výchovy pro 1. stupeň ZŠ, ale i s dostupnou literaturou, která jim v praxi bude nápomocná. Rozhodují se i pro konkrétní věk a třídu dětí, kde chtějí po celý rok pracovat. Vzhledem k tomu, že se každá třída ZŠ, kde probíhá výuka dramatické výchovy, rozděluje na dvě poloviny, je nutné si zvolit pro práci s dětmi partnera či partnerku ze studijní skupiny. Řeší se úvodní problémy, jak sladit vzájemně představy o budoucí praxi, jak postavit hlavní výukový cíl roku a jakými kroky ho naplňovat. V případě, že si studenti volí 2., 3. a 4. třídu, mají za povinnost se seznámit s plány a realizačními kroky svých starších kolegů, aby jejich vlastní práce měla kontinuitu s předchozí. V závěru letního semestru předkládá vždy dvojice studentů společný rámcový plán učiva pro konkrétní vytipovanou či zvolenou třídu.

Stalo se příjemnou tradicí, že studenti přicházejí do školy již 1. září a účastní se stejně jako ostatní pedagogové slavnostního zahájení školního roku. V prvních třídách studenti předstupují i před zúčastněné rodiče, aby představili dramatickou výchovu jako předmět.

Výuka probíhá od září do června vždy 1 hodinu týdně. Tato hodina dramatické výchovy je celoročně zařazena do rozvrhu dané třídy.

Práci studentů ovlivňují i rozdílné prostorové a materiální podmínky, kterými disponuje daná škola. ZŠ Matiční v centru Ostravy sídlí v budově staršího typu. Ve většině tříd je koberec, k dispozici jsou i dvě malé učebny družiny. ZŠ Šeříková je školou pavilonového typu, má dvě vlastní učebny dramatické výchovy a sál s jevištěm.

Přijetí předmětu dramatická výchova do komplexního rozvoje dětí ovlivňují i postoje učitelů a ředitelů škol. Na Matiční 5 probíhá výuka dramatické výchovy, kterou zajišťují naši studenti, již pátým rokem a většinou se daří dále rozvíjet spolupráci s třídními učitelkami. Ředitelka 1. stupně Hana Maliková je práci velmi nakloněna a dává prostor i nám, pedagogům, abychom se dle potřeby účastnili metodického sdružení a vzájemně reflektovali práci jednotlivých studentů. Obdobná spolupráce je i na ZŠ Šeříková.

V průběhu září a října si jednotlivé dvojice studentů konkretizují plány učiva. Pravidelné pracovní setkávání s dětmi vede k hlubšímu poznávání nejen s jednotlivými dětmi, ale i s prací celé třídy, se vzájemnými vztahy, které

tam panují a v mnohém jsou i nastolovány třídními učitelkami.

Každý ze studentů si vede zápisy z praxe. Obsahem zápisů je: cíl hodiny, vlastní náplň hodiny, popis jejího průběhu a reflexe práce dětí i své vlastní. Zkušenosti a poznatky z práce s dětmi si studenti přinášejí i do výuky dramatické výchovy na fakultě. Věcně se diskutuje o problémových okamžicích ve výuce v jednotlivých třídách. Závěrem těchto diskusí je snaha dané poznatky zobecnit pro další práci s dětmi.

V průběhu celého školního roku se najde mnoho dalších aktivit, kterých se mohou studenti se svými dětmi účastnit, a to třídní schůzky, návštěva kulturních akcí, besídky pro rodiče. Záleží na studentech, s jakou chutí, zájmem a s jakým vlastním přispěním se podílejí. Zde mají možnost ještě hlouběji poznávat práci celé třídy i třídní učitelky. Praxe studentů se uzavírá v průběhu června. Téma závěrečné práce z dramatické výchovy vychází z této celoroční průběžné praxe. V ní dochází k zobecnování konkrétních poznatků z praxe v kontextu s odbornou literaturou.

A jak hodnotí význam této praxe Denisa Wein-
furterová, loňská absolventka specializace „dramatická výchova“?

„Bylo by samozřejmě mylné domnívat se, že jediné praxe z dramatické výchovy může posunout kvalitu v přípravě budoucích učitelů 1. stupně. Mám za to, že je jednou částí v systému přípravy na toto náročné povolání. Má zde však nena-hraditelný význam svou již naz-načenou vnitřní kvalitou v oblasti partnerství a lidství, na které lze stavět.“

Mgr. EVA POLZEROVÁ,

Ústav pro svobodné alternativní školství Pedagogické
fakulty Ostravské univerzity

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

		ZS	LS
1. ročník	Osobnostní a sociální rozvoj I		0/2 Z
2. ročník	Osobnostní a sociální rozvoj II	0/3 Z	
	Improvizace a hra v roli	0/2 Z - Zk (OSR+IHR)	
	Slovo, pohyb, výtvarno a hudba v DV		0/2
3. ročník	Předmět a loutka v DV	0/2 Z	
	Výstavba lekcí DV		0/1 Z
	Drama ve výchově		0/2 Z - Zk (VL+DVV)
4. ročník	Literární text jako východisko improvizace	0/2 Z	

Specializace je určena pro posluchače oborů učitelství 1. stupně, vychovatelství a speciální pedagogika. Praxe probíhá pouze v rámci průběžné nebo souvislé pedagogické praxe. Předměty Osobnostní a sociální rozvoj a Slovo, pohyb, výtvarno a hudba v DV se tč. z personálních důvodů vyučují pouze v rámci víkendových soustředění. Obě uvedené zkoušky se skládají vždy za dva předměty označené zkratkou).

Vyučující:

Jiří STRAŠÍK, částí úvazku

Dana CHLUMSKÁ, částí úvazku



Stanislav LITERA, externě
Radka JINDŘICHOVÁ, externě
Barbora PŘECHOVÁ, externě

Zpracoval: Jiří STRAŠÍK,
katedra hudební výchovy a Centrum pro další vzdělávání
učitelů

SOUHRNNÁ TABULKA POČTU HODIN SPECIALIZACE DRAMATICKÁ VÝCHOVA (Počet hodin v týdnu)

	Praha	Plzeň	Č. Bud.	Brno	Ostrava	Ústí n.L.
1. ročník ZS LS	0/2 0/2	- -	- -	- 0/2	0/2 0/2	- 0/3
2. ročník ZS LS	2/4 1/5	0/4 0/2+kurz	- -	1/3 1/3	0/2 0/2	0/3 0/4
3. ročník ZS LS	2/4 2/5	1/3 0/4+kurz	- 0/2	0/4 2/2	0/3 0/3	0/2 0/3
4. ročník ZS LS	3/3 -	0/2+kurz -	- -	0/4 0/4	1/1+kurz -	0/2 -
Součet	10/29	1/15 +3x kurz	0/2	4/22	0/16 +kurz	0/17

Tabulky těžko mohou vystihnout celou realitu, ale už z nich je patrná rozdílnost přístupu jednotlivých fakult k dramatické výchově. V Hradci Králové a v Olomouci zřejmě učitelé 1. stupně nedostávají žádnou možnost přípravy v oboru (v Olomouci je DV začleněna do studia speciální pedagogiky – ale o tom až někdy jindy), s Libercem jsme navázali kontakt až zcela nedávno, a zprávu o této fakultě otiskujeme jako dovětek ještě k oné letní anketě.

Kvantitativní rozdíly mezi fakultami v Praze, Plzni, Brně a Ostravě jsou nepříliš podstatné, a snadno si je vysvětlíme růzností podmínek. Jak však svědčí jejich příklad, lze pro tento obor najít hodiny v učebních plánech – když ne jinak, pak je to možné třeba jako v Plzni, kde DV není specializací zahrnutou do státní zkoušky a uvedenou v diplomu, ale kurzem certifikačním, a pravidelná celosemestrální výuka je doplněna třemi kurzy.

Dají se při dobré vůli najít místa v učitelských štábech fakult, i lidé se speciální kvalifikací. To nejvýrazněji dokládá fakulta ostravská: vedle čtyř osob s plným úvazkem určeným výhradně dramatické výchově učí i externisté a čtyři „celí“ pedagogové jsou vesměs plně kvalifikovaní: Eva Polzerová je dlouholetá špičková učitelka LDO ZUŠ, absolventka DV na DAMU, Hana Cisovská a Jan Karaffa tamtéž absolvovali hned první běh dálkového magisterského studia DV, Beata Krejzová je už odchovankyní specializace DV na PdF a v současné době dokončuje dvouleté rozšiřující studium DV. Dnes už opravdu není o kvalifikované pedagogii nouze: pokud by byla například na českobudějovické fakultě vůle a schopnost něco pro DV udělat, jako první se nabízí plný úvazek pro Jiřího Pokorného, jehož dosavadní působišťe zaniklo a jehož kvalifikace a schopnosti jsou proto tč. nevyužity, o dalších jihočeských zkušených i kvalifikovaných učitelích DV nemluví.

Dnes už také není třeba, vlastně začíná být neúnosným volit při obsazování pedagogických míst tohoto oboru na VŠ dřívější postupy, kdy jsme si kvalifikaci pro DV budovali

v praxi, na základě jiné, byť příbuzné specializace. Má-li mít příprava učitele pro DV opravdu vysokoškolské parametry, je nutné, aby ji učili lidé kvalitní a kvalifikovaní, se zkušenostmi z praxe i s teoretickým zázemím, schopní pracovat koncepčně a rozvíjet dál metodiku i teorii DV, vytvářet nové postupy, ne pracně pokulhávat za vývojem oboru. Dost těžko pochopitelné například je, že větší část předmětů a největší počet hodin na brněnské fakultě učí pedagog kvalifikace jen příbuzné, režisérské, bez vztahu přímo k oboru. Je přirozené, že nejen skladba pedagogů je určena koncepcí výuky, ale naopak zase i odchylky učebního plánu jsou dány osobnostmi, které na fakultě učí. Je ale něco jiného, jestliže Radka Svobodová v Praze učí techniku řeči a Eva Polzerová v Ostravě pohyb či Roman Černík v Plzni si „na tělo“ ušije předmět Základy scénické interpretace literárního textu, a něco jiného, když je na druhé straně v Brně těžiště zřejmě v dětském divadle, které na 1. stupni má v praxi poměrně malý prostor, ale uplatnění DV jako předmětu i metody ve výuce je nepochybně klíčové.

K těmto, ale zejména mnoha dalším pedagogickým problémům přípravy učitelů, se budeme v dalších číslech vracet.

LIBERECKÁ DOUŠKA K ANKETĚ

Na PdF Liberec jsem začala učit v říjnu 1993, tedy zároveň se vznikem katedry národní školy. Dva roky jsem pracovala externě, od října 1995 pak interně na čtvrt úvazku (vedle celého úvazku na základní škole).

Zařazení DV do semestrů a počty povinných hodin se však každý semestr měnily a nikdy jsem nevěděla ani půl roku dopředu, s jakou časovou dotací mohu pro určitý ročník studentů počítat. Po dvou letech se zdálo, že studijní programy dostávají pevnější podobu. Počátkem roku 1996 byli vyučující katedry NŠ vyzváni k sepsání krátké úvahy o vyučování svého předmětu. O specializaci DV zatím nemohlo být uvažováno, proto součástí mého vyjádření byl i návrh časového zařazení povinného předmětu DV do studijního programu.

Od října 1993 do června 1997 vypadalo zařazení DV takto:

1993/94 – 1. ročník – ZS – 2 hod. povinně, LS – 2 hod. volitelně
1994/95 – 1. ročník – ZS – 0, LS – 2 hod. volitelně
1995/96 a 1996/97 – 1. ročník – ZS – 0 LS – 2 hod. povinně
2. ročník – ZS – 2 hodiny povinně, LS – 0
Vše jako cvičení, ukončeno zápočtem. Vyšší ročníky – 0.

V říjnu 1996 však přišla na studenty učitelství NŠ s důraznými požadavky i katedra cizích jazyků, vzápětí došlo v rámci „balíčků úsporných opatření“ i ke snížení finančních prostředků... atd., a tak se studijní program opět předělával.

Od školního roku 1997/98 byla DV přesunuta až do 3. ročníku studia. Ovšem ti studenti, kteří ji měli v 1. či 2. ročníku, ji znovu už mít nebudou.

Takže v současné době se DV na pedagogické fakultě v Liberci nevyučuje vůbec – a to tak dlouho, dokud do 3. ročníku nedorodí letošní noví studenti, kteří dramatickou výchovou ještě neprošli. To nastane v školním roce 1999/2000, a pak má být po 1 hodině v obou semestrech..., snad, možná... Ale kdo ví, co bude v roce 2000?

Odpovídá Azalka HORÁČKOVÁ,
dlouholetá vedoucí dětského divadelního souboru
Kvítko a učitelka 2. stupně ZŠ



SOUPIS DIPLOMOVÝCH PRACÍ O DV OBHÁJENÝCH NA ČESKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH K 30. ZÁŘÍ 1997

Uvedené diplomové práce jsou (či mají být) uloženy na fakultách, kde byly obhájeny, zpravidla ve fakultní knihovně, kde si je lze vypůjčit. U pedagogických fakult jsme soupisy získali od osob, s nimiž spolupracujeme, to ovšem nevylučuje, že diplomové práce s tematikou DV byly obhájeny i na jiných katedrách. Doufáme, že časem se dopracujeme i k jejich sepsání. O zaslání názvu a roku obhájení prosíme i ty autory diplomových prací o dramatické výchově, kteří zde nejsou uvedeni.

**KATEDRA VÝCHOVNÉ DRAMATIKY
DAMU, PRAHA
Karlova 26, 110 00 Praha 1**

BLÁHOVÁ, Krista: Dramatické improvizace s dětmi školního věku, 1995
CISOVSKÁ, Hana: Podíl tvořivé dramatiky na utváření učitelských dovedností, 1994
ČERVENKOVÁ, Eva: Improvizace v dramatické výchově a herectví (Pokus o odhalení principů a zákonitostí improvizace), 1997
DLABOLA, Zdeněk: Dětská slovesná tvořivost, 1996
DVOŘÁKOVÁ, Iva: Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu, 1997
FALTUSOVÁ, Ivana: Sebepojetí pubescenta a dramatická výchova, 1997
HAKLOVÁ, Jitka: Oblast výchovné dramatiky v teorii a praxi na mateřských školách, 1996
HERDOVÁ, Eliška: Hra v roli na základě literární předlohy, 1997
HUČÍNOVÁ, Věra: Herectví v přípravě učitele dramatické výchovy, 1997
JIRSOVÁ, Zuzana: Dramatická výchova jako cesta k literatuře, 1997
KARAFFA, Jan: Konflikty v dramatických hrách, 1996
KAŠPAROVÁ, Eva: Možnosti využití tvořivé dramatiky jako výchovně vzdělávacího principu na 1. stupni ZŠ, 1997
KOLÍNOVÁ, Blanka: Problematika vztahu a výchovná dramatika.

(Srovnání přístupů k žákovi ve výchovné dramatice s přístupem ke klientovi v psychoterapii), 1997
MAŠATOVÁ, Milada: Cesty k metafoře (Náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice), 1994 (Vyd. DAMU, Praha 1996 v edici Studijní texty)
MOCKOVÁ, Hana: Dramatická výchova v kontextu waldorfské školy, 1997
MOTYČKOVÁ, Soňa: Tvořivost v dramatické výchově, 1996
PALARČÍKOVÁ, Alena: Tvorba inscenace s dětmi a mládeží, 1996 (Ukázky z diplomové práce vyšly jako příloha Deníku Dětské scény, zpravodaje Dětské scény '97, Ústí nad Orlicí 1997)
PAVLIŠTIKOVÁ, Markéta: Možnosti dramatické výchovy v prevenci nárůstu agresivity dětí, 1997
POKORNÝ, Jiří: Příprava a realizace projektu ateliéru tvořivé pedagogiky na Střední odborné škole specializační v Českých Budějovicích, 1997
POLZEROVÁ, Eva: Pohybová příprava jako součást dramatické výchovy (Příprava dětí mladšího školního věku), 1994 (Vyd. ARTAMA, Praha 1995)
SCHUBERTOVÁ, Irena: Včlenění dramatických her a improvizací do pohybové výchovy dětí předškolního věku, 1997
SLAVÍK, Miroslav: Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem, 1994 (Vyd. ARTAMA Praha 1996)
STRNADOVÁ, Olga: Cesty k ozvláštňené komunikaci (Použití metod a pracovních postupů dramatické výchovy v jiných oblastech, zejm. výuce hry na zobcovou flétnu i ve výchově v širším slova smyslu), 1996
SVĚTLÍKOVÁ, Markéta: Dramatická výchova na gymnáziu (Postupy dramatické výchovy ve vyučování základům společenských věd), 1997
SVOBODOVÁ, Eva: Možnosti dramatické výchovy v profesionální přípravě učitelů mateřské školy (Návrh nového pojetí přípravy učitelky MŠ), 1997
SVOBODOVÁ, Radmila: Základy hlasové výchovy pro učitele, 1994
ŠTRBOVÁ, Jana: Moje cesta k tvorbě hudební složky v divadle hraném dětmi, 1995
ŠVEJDOVÁ, Hana: Dramatická výchova a specifická její aplikace při práci s dětmi předškolního věku, 1997

ZÁMEČNÍKOVÁ, Emílie: Výuka přednesu na základní umělecké škole, 1994
(Ukázky z diplomové práce vyšly jako příloha Deníku Dětské scény, zpravodaje Dětské scény '97, Ústí nad Orlicí 1997)

**ATELIÉR DRAMATICKÉ VÝCHOVY
DIFA JAMU, BRNO
Mozartova 1, 600 00 Brno**

BELHÁČOVÁ, Věra: Návrh výukového programu pohybové výchovy pro středoškolský věk s využitím prvků dramatické výchovy, 1996
ČERMÁKOVÁ, Ivona: Využití technik Augusta Boala v dramatické výchově, 1997
HADAMOVÁ, Jarmila: Předmět a jeho možnosti – metodika práce na prvním stupni literárně dramatického oboru na ZUŠ, 1996
HOLEČEK, Jiří: Dialog a jeho potřeba ve vyučování (s odkazy na didaktické metody J. A. Komenského a současné alternativní výchovné směry včetně dramatické výchovy), 1996
HELBICH, Zdeněk: Vzdělávání a příprava učitelů dramatické výchovy, 1996
KOŠŤÁLOVÁ, Eva: Využití metod dramatické výchovy v práci se zrakově postiženými, 1997
KŮRKOVÁ, Květoslava: Cesta od hudebního podnětu k divadelnímu představení, 1997
MILICHOVÁ, Andrea: Kultivace prvků dramatické kultury u dítěte s těžištěm v přechodu k divadelní práci u pubescentů a adolescentů, 1996
PUTAKIDIS, Jannis: Dramatizace knihy A. Liněvského Osada pravěkých lovců a plán práce se středoškoly od vzniklé dramatizace k divadelnímu představení, 1997
SEVERINOVÁ, Petra: Návrh výukového programu dějin světového divadla metodou dramatické výchovy na SPgŠ, 1997
SVOBODNÍKOVÁ, Alice: Český jazyk a dramatická výchova ve vztazích, 1996
SVOBODOVÁ, Sylva: Práce s autistickými dětmi metodami DV, 1996
ŠTĚPÁNKOVÁ, Radka: Funkce kostýmu při práci s postavou v dramatické výchově, 1997
VELIKÁ, Alena: Dramatická výchova a její využití při práci s dospělými mentálně retardovanými, 1996
VERNER, Petr: Zařazení předmětu dramatické výchovy do výuky na 1. stupni základní školy, 1996



VESELÁ, Radovana: Využití volného času mládeže od 11 do 19 let (s využitím prostředků a metod dramatické výchovy), 1997
 VESELÝ, Jan: Zachycení procesu vzniku inscenace s dětským divadelním souborem, 1996
 VYSUŠIL, Václav: Stolní deskové hry s jejich využití v dramatické výchově, 1996
 VYSUŠILOVÁ, Diana: Osobnostní a sociální výchova na 2. stupni základních škol a v občanské škole, 1996

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY, PRAHA, M. D. Rettigové 4, 110 00 Praha 1

ČERNÁ, Markéta: Úloha hry v počátečním vyučování – uplatnění prvků dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ, 1994
 ČÍŽKOVÁ, Romana: Využití prvků dramatické výchovy v práci s dětmi s vadou řeči, 1996
 ČUHAJOVÁ, Pavla: Kultivace sociálních vztahů mezi dětmi ve třídě prostřednictvím výchovné dramatiky, 1996
 HLOŽKOVÁ, Dana: Adaptace dítěte na školní prostředí s využitím výchovné dramatiky, 1996
 HOLEMÁ, Irena: Využití tvořivé dramatiky při práci s dětmi mladšího školního věku, 1993
 KOPEČKOVÁ, Hana: Možnosti využití prvků dramatické výchovy ve vyučování na 1. stupni ZŠ, 1995
 MARTÍNKOVÁ, Lenka: Přínos dramatické výchovy k utváření vztahu chlapců a dívek v primární škole, 1997
 MĚCHÁČKOVÁ, Lenka: Možnosti využití prvků dramatické výchovy ve vyučovacím procesu, 1992
 NOVÁKOVÁ, Vladimíra: Možnosti využití prvků dramatické výchovy ve vyučování, 1992
 ROUBOVÁ, Jitka: Využití prvků tvořivé dramatiky ve vyučování na 1. stupni, 1992
 ŠIMANOVÁ, Hana: Dramatická výchova v mateřské škole, 1989
 TICHÁ, Dagmar: Dramatická výchova v 1. třídě obecné školy, 1996

KATEDRA PEDAGOGIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY JU, ČESKÉ BUDĚJOVICE Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

BODLÁK, P.: Tvořivá dramatika ve vyučování na 1. stupni ZŠ, 1993

LAVIČKA, V.: K problematice dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ, 1991
 PAVLÁSKOVÁ, M.: Tvořivá dramatika ve vyučování na 1. stupni ZŠ, 1993
 POLEDNOVÁ, I.: Tvořivá dramatika v programu Obecné školy, 1994
 VĚTROVCOVÁ–VYBÍRALOVÁ, H.: K problematice uplatňování postupů tvořivé dramatiky ve vybraných předmětech nižšího stupně ZŠ, 1992
 VOBORSKÁ, Z.: Tvořivá dramatika ve vyučování na 1. stupni ZŠ, 1993

PEDAGOGICKÁ FAKULTA MASARYKOVY UNIVERZITY, BRNO Poříčí 7, 603 00 Brno

DOLEŽAL, Tomáš: Dramatická výchova v práci pedagoga (výuka angličtiny, práce s 8. ročníkem), 1992
 GÁNOČZOVÁ, Dana: Užití umělecké literatury v dramatické výchově, 1992
 KOLÍSKOVÁ, Lenka: Alternativní výuka v první třídě (DV a waldorfská pedagogika), 1992
 (POZNÁMKA: Seznam prací obhájených po roce 1992 nedošel.)

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UP, OLOMOUC Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

AUGUSTINOVÁ, K.: Dramatická výchova v předškolním věku, 1997
 HANYKOVÁ, E.: Terapie formou dramatiky při nápravě breptavosti, 1996
 HOMOLOVÁ, H.: Uplatnění tvořivé dramatiky ve výuce na 2. stupni zvláštní školy, 1992
 KUBÁTOVÁ, X. – ROSOVÁ, A.: Dramatika v psychopedii, 1996
 MAŇUROVÁ, M.: Dramatika v psychopedii (pohybová terapie mentálně retardovaných), 1997
 MELICHAROVÁ, D.: Dramatika v mateřské škole, 1997
 NOVÁČKOVÁ, M.: Dramatika jako terapeutický prostředek mentálně retardovaných, 1997
 PASTORKOVÁ, H.: Loutka ve výchovně vzdělávacím procesu mentálně retardovaných dětí, 1995

PEDAGOGICKÁ FAKULTA OSTRAVSKÉ UNIVERZITY Dvořákova 7, 701 03 Ostrava

ČAPANDA, Přemysl: Prvky dramatické výchovy v terapii u dětí s diagnózou specifické vývojové poruchy učení, 1997

HORÁK, Jiří: Využití dramatické výchovy jako metody ve vyučování jiných předmětů, 1997
 HOVADÍKOVÁ, Simona: Možnosti využití prvků dramatické výchovy v dějepisné části vlastivědy, 1995
 KOLBÁBKOVÁ, Šárka: Využití metod dramatické výchovy ve vyučování předmětu přírodověda v Obecné škole, 1997
 MÜLLEROVÁ, Martina: Analýza stavu výuky dramatické výchovy v projektu Obecné školy, 1997
 NEJEZCHLEBOVÁ, Petra: Metody tvořivé dramatiky ve vyučování prvouce – učivo o regionální historii, 1996
 ONDRUŠKOVÁ, Soňa: Využití dramatické výchovy v českém jazyce, 1997
 SKUPNÍKOVÁ, Radana: DV a rozvoj sebevědomí u dětí mladšího školního věku, 1997
 ŠTĚPÁNOVÁ, Jiřina: Využití metod dramatické výchovy při práci s literárním textem v 3. ročníku OŠ a ZŠ, 1997
 TŘETINOVÁ, Lenka: Dramatická výchova a rozvoj tvořivosti u dětí mladšího školního věku, 1997
 VANTUCHOVÁ, Eva: Podíl dramatické výchovy na rozvoji schopností řešit konfliktní situace, 1997

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY J. E. PURKYNĚ, ÚSTÍ NAD LABEM Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem

BÄUMELTOVÁ, Romana: Tvořivá dramatika jako nová forma zájmové činnosti v mimoškolních výchovných zařízeních, 1996
 KUBEROVÁ, Jolana: Využití prvků tvořivé dramatiky v hudební výchově, 1994

Rubriku INTEGRÁL připravuje
 EVA MACHKOVÁ



TVOŘIVOST TVOŘIVOST TVOŘIVOST TVOŘIVOST TVOŘIVOST TVOŘIVOST VE VÝCHOVĚ

OWEINI! OWEINI! OWEINI! OWEINI! OWEINI! OWEINI! OWEINI! OWEINI! OWEINI!

Ve dnech 11. – 16. listopadu 1997 jsem se zúčastnila semináře pro učitele pořádaného Radou Evropy v belgickém Gentu. Téma semináře bylo formulováno do hesla: „Tvořivost ve výchově – umění ve výchově“.

Vzhledem k šíři daného tématu se v Gentu sešli učitelé různých oborů – od učitelů z mateřských školek přes učitele hudební, výtvarné a (díky mně) dramatické výchovy až po učitele angličtiny, i proto, že účast na semináři vyžadovala znalost tohoto jazyka. Zdaleka ne všechny programy byly tedy zaměřeny na výchovu dramatickou. Přesto jsem si odvezla některé podnětné nápady.

Dílňa trvala čtyři dny. Ty byly ovšem nabitě. Nebudu vyjmenovávat všechny programy, které nám byly nabídnuty. Zmíním se jen o těch, které mají nějaký vztah k výchově dramatické.

Prvním z nich byla dílna vedená **Bartem Callebautem** **Zvuková improvizace jako nástroj rozvíjení dětské fantazie**. Pracovalo se s vše-možnými zvuky, tleskáním, dupáním, s jakýmkoliv zvuky, které lze vytvořit lidským hlasem nebo jednoduchými předměty. Z toho se pak podle určitých pravidel vytvářely kompozice. Například jsme měli ve skupinách za úkol vytvořit s použitím různě vyslovovaných či opakovaných svých vlastních křestních jmen zvukovou kulisu ke scéně z filmu – k hororu, detektivce nebo k muzikálu Evita. Vyvrcholením byla takzvaná „zvuková masáž“: Jedna skupina si lehla se zavřenýma očima na zem doprostřed místnosti a druhá skupina kolem ní vytvářela pod vedením lektora podle určitých pravidel zvukovou kulisu. Používanými principy byly: gradace zvuku, jeho postupné předávání („mexická vlna“), přelévání, jednotný zvukový úder, samostatná síla na základě společného rytmu atd. Lektor byl jakýmsi dirigentem, který nám dohodnutými gesty dával pokyny ke společné akci. Pro „přijímající“ účastníky byl výsledný dojem velmi působivý.

Dalším pro mě užitečným programem bylo odpoledne vedené **Bartem Moensem**, ředitelem Centra pro hru a tvořivost. V jeho průběhu jsme si hráli různé hry zaměřené na navázání kontaktu mezi hráči a vytváření kolektivu. Byly tu hry podobné těm, co i já používám na úvod hodiny k navození atmosféry společné činnosti (a co jsem načerpala z různých příruček dramatické výchovy), ale nové nápady a nové varianty se člověku vždycky hodí.

Zajímavé bylo večerní představení Jizvy a Bergman v divadle Speeltheater De Kopergieterij. Je to divadlo pro mládež, kde jednak profesionální herci hrají představení pro děti a mládež, ale současně se tu pod vedením zkušených pedagogů, ať už z domácího souboru, nebo odjinud, připravují také představení hraná dětmi. V tomto programu je zapojeno 80 – 100 dětí v několika skupinách, které se podle různých projektů mohou měnit. Děti sem docházejí jednou týdně a na tuto činnost finančně přispívají. K přípravě inscenací mají k dispozici zázemí profesionálního divadla.

Představení, které jsme viděli, patří k jejich nejúspěšnějším. Hrálo ho osm šestnáctiletých – čtyři chlapci a čtyři dívky – v režii mladé profesionální herečky Tanyi Hermenové. V představení se prolínají jejich vlastní vzpomínky na dětství, na různé trapasy a pokoření, které se tu ale vyprávějí spíš jako „veselé historky ze života“ a kombinují se s působivě inscenovanými úryvky z autobiografických vzpomínek na dětství Ingmara Bergmana. Pozoruhodné na tomto představení bylo přesné vyvážení až anekdotičnosti při prezentování vlastních vzpomínek a vážnosti, s níž byly zpracovány vzpomínky Bergmanovy.

Největší dojem ve mně ale zanechala dílna k projektu **Mistrovská díla** (možná i proto, že jsem měla poprvé možnost pracovat s videokamerou).

Projekt Mistrovská díla je zaštitěn vlámským Ministerstvem školství a podílí se na něm řada kulturních a kulturně vzdělávacích institucí.

Oč v tomto projektu jde?

Školy obdrží reprodukci uměleckého díla – v tomto případě obrazu Franka Maieua Měsíční Pierrot – spolu s brožurou – „návodem“, jak na základě tohoto díla pracovat v pěti různých oblastech umělecké výchovy: výtvarné, hudební, pohybové, dramatické a také v oblasti médií – konkrétně jde o video. Autoři těchto „návodů“, význační odborníci v dané oblasti, pak pořádají i dílny pro učitele, při nichž jim prakticky předvádějí, jak s touto inspirací pracovat. Podobné dílny (i když z časových důvodů zkrácené) jsme se zúčastnili i my.

Mohli jsme si vybrat mezi tancem, hudbou a videem. (Vzhledem k velkému počtu zájemců o tanec jsem se dostala do skupiny Video.) Na konci práce si pak jednotlivé skupiny navzájem předvedly výsledky své práce. Bylo zajímavé pozorovat, jak jeden inspirační zdroj – Maieuův obraz – může podnítit tak rozdílné přístupy.



Ve skupině Video jsme pracovali pod vedením **Jacky Van Der Haegena**, který nám ovšem ze všeho nejdřív musel vysvětlit, jak pracovat s videokamerou. Pak jsme se rozdělili do dvojic. Každá dvojice dostala videokameru a vydali jsme se do okolí najít si vhodné prostředí pro první úkol. Tím bylo natočit patnáctivteřinovou „fotografii“ (záběr bez pohybu), která by vyjadřovala náš dojem z obrazu Měsíční Pierrot. Jeden ve dvojici byl vždy „režisérem“ a druhý „objektem“; poté jsme si prohodili role.

Když jsme si své práce navzájem předvedli a uvědomili si chyby (třeba natáčení v málo osvětleném prostoru), vypravili jsme se opět do terénu natočit krátký šot, tentokrát už s pohybem kamery nebo „herce“, který by vyjadřoval náš dojem z obrazu.

Tyto práce jsme si nejen ukázali ve skupině, ale na promítání jsme pozvali i skupiny, které se zabývaly tancem a hudbou. Mimořádně zajímavé bylo porovnávat různé přístupy jednotlivých dvojic k danému námětu.

Protože třída zaměřená na dramatickou výchovu v Gentu nepracovala, uvádím pro informaci alespoň překlad oddílu týkajícího se dramatické výchovy z brožury doprovázející reprodukci obrazu:



1. FÁZE POZOROVÁNÍ A PRVNÍ POSTŘEHY

Cíle

- Začít společnou činnost jednoduchým cvičením na vytváření skupin.
- Žáci vyjadřují první postřehy z kompozice obrazu pomocí živého obrazu.
- Žáci popisují své pocity.

1. CVIČENÍ

(Celá skupina)

Na podlaze vymezíme obdélník stejného formátu, jaký má obraz, a zadáme instrukci: Podívejte se bez slov

na obraz. Pak vytvořte na podlaze ve skupinách jednotlivé barevné plochy obrazu, ale co nejrychleji a bez domluvy. Jinými slovy – čím větší plochu zabírá určitý prvek na obraze, tím větší prostor zaujmou jednotlivé skupiny na podlaze. (Plochami rozumíme plochu, kterou zabírá hora, strom, měsíc.) Jeden žák, kterého vybere učitel, představuje Pierrota.

Pokyny

- „Na cvičení máte pět minut.“
- (V polovině cvičení): „Ještě dvě a půl minuty.“
- „Bez mluvení.“

Krátká následná diskuse

- Odpovídá to obrazu?
- Čeho jste si všimli?

Možná už první pozorování povede k závěru, že tu nejde o realistické zobrazení, že měsíc je příliš velký, má podivný tvar, podobá se lidskému obličejí a že to vše působí na diváka.

- Po skončení prvního cvičení se zeptejte, jaký dojem vyvolává rozdělení jednotlivých ploch v žácích.

Poznámka: Toto i následující cvičení bylo původně určeno pro střední školy (tedy pro 7. a vyšší ročníky naší ZŠ – pozn. ZO). Možná je lze uskutečnit i na jiných stupních.

2. CVIČENÍ

(Dvojice)

Soustředte se na postavy měsíce a muže. Při práci vyšší a nižší úrovní použijte nábytku. Ukažte vzájemný vztah obou postav.

Pokyny

- „Nespěchejte, důkladně si vše prohlédněte.“
- „Nebojte se tvořit po svém. Nenechte se ovlivnit ostatními.“

Následná diskuse

– Snažte se pojmenovat, co jste vytvořili.
V diskusi je důležité všimnout si rozdílů v provedení jednotlivých skupin a ocenit je. Když žáci vycházejí ze stejné inspirace, je dobré povšimnout si těchto rozdílů a podporovat je.

Poznámka: U menších dětí je dobré, když učitel prakticky předvede, co má na mysli. Vyhne se tím složitému vysvětlování.

3. CVIČENÍ

(Trojice sedí na židlích proti sobě)

Každý si vybere výraznou barvu na obraze. Podívá se, kde byla použita a jak. Potom začne za danou barvu mluvit: kde je, jak se tam dostala, proč je použita právě tam, jak se tam cítí atd. (Mluví vždy v 1. osobě jednotného čísla.)

Cíle

- Žáci vyjadřují své pocity z barev obrazu.
- Žáci mohou personifikovat danou barvu – dát jí hlas a schopnost cítit a své pocity vyjadřovat.
- Žáci mohou vyjádřit svůj dojem z výrazného barevného kontrastu živým obrazem.



Následná diskuse

- K jakému závěru jste došli v souvislosti s použitými barvami?

Pokyny

- „Vyjádři, jaké to je být barvou, předved' to.“
Během cvičení se učitel dívá, jestli uvidí zajímavá řešení, která by ukázal celé třídě.

4. CVIČENÍ

Soustředte se na kontrast mezi bílou a tmavými barvami. Jaké pocity tento kontrast vyvolává? Předved'te svůj dojem živým obrazem. (Po určité přípravě předved'te výsledek ostatním.)

Pokyny

- „Váš obraz může být ilustrací určité situace, ale může být i abstraktní kompozicí.“

Poznámka: Po vzájemném předvedení následuje diskuse: učitel opět zdůrazní rozdíly a podobnosti mezi prací jednotlivých skupin.

2. FÁZE IMPROVIZACE

Cíle

- Žáci se snaží vcítit se do jednotlivých rolí: muže, měsíce, hory a stromu.
- Ve své roli sdělují v několika větách pocity a myšlenky své postavy.
- Žáci hrají dialog mezi jednotlivými postavami.

5. CVIČENÍ

(Celá skupina pracuje společně)

Sedněte si tak, abyste se stali hlavní postavou. Snažte se v duchu (ne nahlas) sami najít odpovědi na mé otázky:

- Kde sedíte?
- Co je za vámi a co je před vámi?
- Jak dlouho tady sedíte?
- Co na tomto místě pociťujete?
- Co prožíváte?

Kdo se bude chtít vyjádřit ke své roli, může na závěr cvičení.

6. CVIČENÍ

(Zadání dostane polovina skupiny)

Stoupněte si k někomu, kdo představuje muže. Zaujměte pozici, jakou může mít měsíc. Zvlášť se soustředte na vztah k muži. Co k němu cítíte? Chcete-li něco říct nahlas, řekněte to.

Pokyny

- „Nenechte se rušit ostatními.“

7. CVIČENÍ

(Ve dvojicích)

Zahrajte dialog měsíce a stromu. Pokud budete chtít během dialogu změnit postoj, můžete. Vytvořte dialog tak, aby každá postava měla alespoň tři repliky. Předved'te dialog ostatním. Změnilo se něco v postoji jednoho z dvojice?

8. CVIČENÍ

(Dvojice)

Jeden žák zaujme pozici stromu. Druhý si sedne naproti němu, ptá se ho, jak vypadá, co viděl, proč nemá listy.

(Dvojice)

Totéž jako v předešlém cvičení, ale tentokrát se hra týká hory. Výsledek cvičení může být předveden ostatním v podobě monologu žáka, který představuje horu.

Ze závěrečných cvičení (kdy žáci vytvářejí etudu, v níž ztvárňují vymyšlený příběh o hlavní postavě obrazu, a předvádějí ji ostatním) si můžete vybrat jen jedno nebo zadat polovině skupiny 9. cvičení a druhé polovině 10. cvičení. Uvědomte si, že příprava a předvedení těchto cvičení bude vyžadovat víc času, než tomu bylo u cvičení předchozích.

9. CVIČENÍ

(Trojice)

Promluvte si o tom, co se asi stalo Pierrotovi, že to došlo tak daleko. V jedné nebo více scénách (etudách) předved'te to, o čem jste mluvili. Určete si místo (prostor), role, konflikt, který zahrajete. Udělejte jasný začátek a konec. Předved'te scénu ostatním.

Pokyny

Učitel může pomáhat skupinám konkrétními otázkami:

- „Kde jste?“
- „Co tam vidíte?“
- „Vyberte si výrazný začátek.“
- „Pamatujte na to, aby měla scéna určitý vývoj.“
- „Udělejte jasný závěr.“

Následná diskuse

- Poukázat na výrazné rozdíly mezi skupinami, pokud jde o obsah a zpracování.

10. CVIČENÍ

(Trojice)

Jakou situaci v každodenním životě vám pozice muže, měsíce a ostatních postav připomínají? Zahrajte tuto situaci. Určete si místo (prostor), role, konflikt, který zahrajete. Udělejte jasný začátek a konec. Předved'te scénu ostatním.

Cíle

- V hrané scéně (etudě) mohou žáci ukázat, jaké souvislosti mezi obrazem a "běžným" životem je napadají.

Poznámka: Toto je cvičení pro skupiny s jistou zkušeností a schopností myslet v abstraktních pojmech.

Pokyny

Učitel může pomáhat skupinám konkrétními otázkami podobně jako u cvičení č. 9.

Následná diskuse

- Poukázat na výrazné rozdíly mezi skupinami, pokud jde o obsah a zpracování.

Napsala a pracovní materiál z angličtiny přeložila
ZOJA OUBRAMOVÁ



mozkové
zákulisí



7. NEPOSEDNÝ MOZEK

„Potkaly jsme žáky odsouzené vyrůstat s pocity grázlu a ničemu jen proto, že se v určitém okamžiku na počátku jejich života nedostávalo jejich malému mozku kyslíku a vznikla porucha, která po několika letech většinou zcela zmizí, jež jim teď, v mladším školním věku, nedovoluje sedět tak klidně a pasivně, jako to dovedou jejich spolužáci.“

Hana Dušková a Věra Vacková (Tvořivá dramatika 3/97) přesně popsaly školní problémy spojené s lehkými mozkovými dysfunkcemi (LMD) a upozornily na to, jak těžký život mohou mít děti s touto poruchou mozku.

Podívejme se tedy, co se děje v mozgovém zákulisí, když se na školní jevišti vřítí hyperaktivní a nepozorné dítě (v zahraniční literatuře se obvykle setkává s termínem ADHD = attention deficit hyperactivity disorder).

Na první pohled se mozek dítěte s ADHD neliší od kteréhokoliv jiného. Problém není ve strukturálních změnách, ale v atypickém funkčním propojení hipokampu a mozečku s asociační mozgovou korou, v pomalejším dozrávání prefrontálního laloku a paradoxně i v nedostatečné aktivitě centrální kmenové oblasti, kde je uložen tzv. ascendentní retikulární aktivizační systém – ARAS (volně přeloženo: vzestupný síťovitý budivý systém). Tento systém je zodpovědný za probouzení celého mozku při průchodu jakékoliv smyslové informace mozgovým kmenem.

Představme si např. třetí třídu základní školy na konci velké přestávky – právě probíhá bitva s houbou. A v tom tise vrznou dveře – pro všechny ve třídě signál, že se něco děje – kromě Petra s ADHD. Zatímco u ostatních dětí zvukový signál při průchodu mozgovým kmenem vyvolá reakci vedoucí k zvýšení globální (celkové) pozornosti, Petr dál pobíhá s houbou po třídě. V další vteřině doběhne zvukový signál do devatenácti korových oblastí, kde je rozpoznán jako vrznutí – v tu chvíli se ostatní části mozku utlumují – zvyšuje se tzv. posteriorní (zadní) selektivní (výběrová) pozornost.

Ve dvacátém – dysfunkčním mozku se nic zvláštního neděje, Petr se napřahuje k pořádné ráně. Devatenáct mozků přepíná v zadních asociačních oblastech ze sluchové oblasti na zrakovou – třicet osm očí se dívá směrem ke dveřím a roz-poznává vstupující dospělou osobu. Okamžitě o tom dostává informaci nejpřednější část mozku (prefrontální lalok) a ten po poradě s celým mozkem upřesňuje. Nyní se uplatňuje tzv. přední pozornost (anterior attention). Konzultace s pamětí informuje prefrontální lalok o závažné skutečnosti – vstupující osoba je ředitel školy. Pak prefrontální laloky bleskurychle zaznamenají informaci ze zadních oblastí o významně zvednutém obočí pana ředitele a okamžitě vydávají několik povelů. Devatenáct žáků usedá na svá místa a tváří se naprosto nevinně.

Petrův mozek už sice zjistil, že se něco děje, ale signál z mozkového kmene je příliš slabý, v zadních částech mozku je zmatek, současně se zapojují i jiné než pro tuto chvíli potřebné oblasti a nedostatečně vyvinutý prefrontální lalok už nedokáže zastavit rozmáchnuté tělo a mokrá houba zasahuje ředitelské brýle.

O několik minut později, kdy všechny děti pozorně opisují z tabule zadaný úkol, Petrův mozek se nedokáže soustředit a udržet pozornost tak, aby nevnímal nic jiného než psaný text. Jeho zájem vyvolávají na okamžik zvuky z ulice, pak vůně sousedovy svačiny, nakonec začíná pozorovat poletující mouchu. Problém tentokrát není v aktivaci pozornosti, ale v jejím zacílení potřebným směrem a udržení po dostatečně dlouhou dobu.

První modelová situace ukazuje, jak dochází u dětí s LMD k poruchám chování, z druhé je zřejmé, jak vynikají poruchy učení.

Z “přestávkového” příběhu vyplývá, že existují tři hlavní typy pozornosti:

1. z mozkového kmene vycházející a celý mozek probouzející tzv. globální,
2. v zadních částech mozku probíhající selektivní pozornost (posteriorní),
3. přední (anteriorní) jemná – “dolaďující” pozornost, související s předními čelními (prefrontálními) oblastmi.

U dětí s poruchami pozornosti v rámci LMD jsou obvykle dysfunkční všechny tři systémy.

Je dobře vědět, že některé léky (hypnotika, zejména phenobarbital) doporučené ke zklidnění nesoustředěných dětí mohou stav paradoxně zhoršit – ještě více utlumí aktivizační retikulární systém a problémy dítěte se zvýrazní.

Porucha pozornosti se často kombinuje s hyperaktivitou, která může mít dvojí příčinu. Jednak vzniká v důsledku oslabené pozornosti (dítě přechází z podnětu na podnět), jednak z nerovnováhy mezi podkorovým dopaminergním systémem (ten zvyšuje pohybovou aktivitu a vede k impulzivitě) a prefrontálními inhibičními (tlumivými), které dávají povel k zmrzení pohybu („štronzo“) a k případnému přeladění – přizpůsobení celého organismu nově vznikající situaci.

U dětí s LMD/ADHD převažuje dopaminergní systém a některé vyslovené překypující pohybovou energii, bohužel obvykle neúčelně využitou.

Naopak existují děti s LMD bez hyperaktivity, které mají velmi pomalé tempo („kde je postavíte, tam je najdete“).

Pro ty, kdo o LMD vědí méně než Hana a Věra, připomínám, že děti takto postižené mají zcela normální inteligenci a jejich špatné školní výsledky pramení z toho, že ji nemohou v běžné škole uplatnit. Autorky výše citovaného článku mají pravdu i v tom, že postupně dozrávající mozek dokáže v dospělosti zakrýt nepřesnosti a nedokonalosti a laik, mnohdy i odborník, nepozná, že dotyčný v dětství trpěl mozkovou dysfunkcí.

Bohužel však není vzácná situace, kdy jak pedagogové, tak rodiče či jiní dospělí nebo vrstevníci mohou nevhodným přístupem udělat dítěti s LMD

ze života peklo a zahnat ho do situace, kdy si připadá jako méněcenný jedinec, zbytečný a nenapravitelný.

Na to mohou jedni reagovat neurozou, depresí, úzkostností a uzavřením se do sebe, druzí se stávají agresivní a mohou pak vstupovat do dospělosti jako delikventi, narkomané či lepším případem jako obtížná, těžko zvladatelná a neoblíbená osobnost.

Může dramatická výchova pomoci zmírnit rizika provázející děti s mozkovou dysfunkcí?

Děti s typickou LMD jsou sice nestabilní – emotivně labilní, ale současně lze jejich impulzivitu využít právě rámci dramatické hry. Je však třeba velmi trpělivě trénovat schopnost se soustředit, pracovat s dětmi jen v kratších, maximálně desetiminutových blocích a počítat s tím, že tyto děti potřebují sice důslednou kontrolu, ale zároveň co nejvíce odměňování formou pochval a ocenění.

Nakonec ještě několik slov k tomu, jaké jsou příčiny LMD a jaké jiné formy dysfunkcí ještě existují.

LMD se řadí mezi tzv. neurovývojová onemocnění. Tím je míněno, že jde o poruchy vznikající v mozku během jeho časného vývoje, tedy již nitroděložně a kolem porodu; častou příčinou může být přechodný, zejména opakovaný nedostatek kyslíku, dále chyby ve výživě těhotné ženy, užívání některých léků nebo jiné noxy (škodliviny). Je prokázán i familiární výskyt, to znamená, že v některých rodinách se LMD objevuje častěji a tendence k hyperaktivitě se přenáší na další generaci.

Kromě popsanych poruch pozornosti s hyperaktivitou nebo bez ní patří mezi LMD i poruchy typu dyslexie, dyskalkulie, dysgrafie, dysfázie či dyspraxie, u některých dětí může dominovat neobratnost a nešikovnost.

Jak již bylo zmíněno, zobrazení mozku a jiná vyšetření jsou u těchto dětí obvykle normální, inteligence nebývá postižena a vždy je velká naděje na postupné vymizení potíží.

Na závěr přejme společně s autorkami článku, který mě k dnešnímu zákulisí inspiroval, aby děti s LMD měly to štěstí, že se ve škole i doma budou setkávat spíše s trpělivostí, otevřeností a hravostí než s nepochopením či zlostnatostí a že se občas najde někdo, kdo jim pomůže pomocí výchovných dramat zvládat zbytečná dramata zaviněná nevhodnou výchovou.

VLADIMÍR KOMÁREK



PÍŠTALKA

OSOBY:

Inscenace počítá s asi 13 hrajícími členkami souboru (1 – 13), klukem (Jankem) a skupinou hudebníků. V "druhém plánu" inscenace je rozehrán žertovný "boj" starších (1., 2. a 3. víla) s mladšími členkami souboru. Předmětem tohoto souboje je nejen problém obsazení hlavní role příběhu...

PROLOG: TRUHLA S POKLADY

Pomalu se rozsvěcuje bodové světlo, zaměřené do středu scény. Na tomto místě stojí truhla.

Ze tmy přichází 1. víla (v kostýmu 1. víly), otevírá truhlu, nabere hrst prachu, který je v ní, nechává jej volně sypat z rukou na zem a přitom recituje text písně. Při jejích slovech začíná hudba tiše improvizovat melodie písní.

1. VÍLA: Bijou, bijou zvony nad tím našim krajem,
aby si lidé vzpomněli,
že jsme si zpívali, rádi se mívali,
kde že to je...?
A ty staré časy, ach,
změnily se dávno v prach...

Po 1. víle přicházejí za sebou 2. a 3. víla. I ony berou do rukou prach z truhly a "rozsévají" jej po zemi, recitující své texty.

2. VÍLA: Až pojeděš kolem, zastav se,
já ti dám kytičku laskavce...
Já ti dám kytičku, můj zlatej Honzíčku,
já ti dám kytičku zelenou, nepůjdeš za jinou...

3. VÍLA: 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...

1. VÍLA: Už se Krumlovskej
zámeček bourá:
že se můj milej
za jinou toulá.

Toulá se toulá,
řekli mi lidé –
až se vytoulá,
však von zas přijde...

2. VÍLA: Či jsou to koničky
na tom našem ouhoře?
oni se tam pasou
od samého poledne.

Kdybych já věděla,
že jsou mého milého,
já bych je zahнала
do jetele bílého...

3. VÍLA: Jedna cestička je k Táboru,
druhá je od Táboru:
já tam tou cestičkou nepudu,
já bych tam zabloudila...

Víly se zarazí, něco není v pořádku. V tuto chvíli už mají být na scéně i ostatní účinkující. Všechny tři víly se otočí směrem, odkud měli účinkující přijít, a chvilku čekají, pak 1. víla nevydrží a jde pro ně.

Za scénou je slyšet vzrušený šepot i hluk zápasu, potom na scénu zase přichází 1. víla a za ní ostatní. Mají nepřístupné, kamenné obličej. Je vidět, že jsou tentokrát rozhodnutí stávkovat...

2. VÍLA (nenápadně): Co je...?

Žádná odezva, jen kamenné, nehybné obličej.

3. VÍLA (nenápadně): Hrajte!

Opět žádná odezva. 2. víla jde k jedné z dívek a zkouší ji strhnout k hraní tím, že recituje její text.

2. VÍLA: Sluníčko za hory zachází, pusťte nás
z roboty, rychtáři...
Pusťte nás, ach, prosím vás, však my vám
přijdeme zítra zas...

Opět žádná odezva, stávkující nepolevují. 1. víla proto z bezradnosti začíná úvodní větu pohádky.

1. VÍLA: To byl jednou jeden... hoch...

Než stačí 1. víla svou repliku dořici, ozve se z úst ostatních nesouhlasné zasyčení. 1. víla se zarazí a rozhlíží se po ostatních. Vidí ale opět jen kamenné tváře. Zkusí svou repliku zopakovat.

1. VÍLA: To byl jednou jeden hoch a ten se jmenoval...

Opět se ozve zasyčení, tentokrát už ale stávkující promluví.

6: Proč zrovna "hoch"?

5: Proč zase "hoch"?

4: Proč vždycky "hoch"?

8: To je samej hloupej Honza, chytřej Honza, silnej Honza..., ale aby byla taky jednou pohádka: (K divákům) To byla jedna milá a hezká dívka...

Všechny dívky reagují velmi negativně, je vidět, že ani zdaleka nejsou jednotné.

4 (k publiku): To byla jedna skromná, sympatická...

5 (k publiku): To byla jedna dívka, která velmi hezky zpívala...

9 (k publiku): To byla jedna statečná dívka, která se nebála ani...



10 (*k publiku*): To byla jedna jedna pracovitá, šikovná dívka, která měla ráda...

11 (*k publiku*): To byla jedna chudá holka, která se narodila stejně chudým...

7 (*překřčí všechny*): To byla jedna milá, skromná, hezká a sympatická dívka, která...

2. VÍLA: Tak dost! Ticho!

3. VÍLA: Divadlo má velkou moc a představitost diváků ještě větší, ale takovou zase ne...!

1. VÍLA: Přece typická česká pohádková postava...

4: No a co, žádnýho pořádnýho kluka stejně nemáme, tak jak to chcete hrát?

2. víla *dojde dozadu k muzikantům pro kluka a přivede ho mezi ostatní.*

2. VÍLA: Tady máte kluka... Jak vyšitýho...

Dívky vyprsknou smíchy. 6 jde soucitně kluka pohlédit.

6: Divadlo má... velkou moc...

5: Typická česká pohádková postava...

1. víla *přichází ke klukovi s laskavým úsměvem.*

1. VÍLA: To byla jednou jedna matka...

Mezi dívkami nastane všeobecná spokojenost.

4: No, aspoň to...

5: Vidíte, že to jde...

6: Je to lepší než...

8: Bude hrát maminku...

1. VÍLA: ...a ta měla syna!

Dívky se "nasupí", a zatímco 1. víla vypráví dál, "rojí" se kolem kluka jako čarodějnice s výhrůzkami typu "No, počkej!", "To si vypiješ..." atd.

1. VÍLA: A byla u ní bída veliká, protože když padal ten zlatý déšť, oni také zůstali pod střechem. A tak ho vystrojila do světa. Ten hoch se jmenoval Janek...

1. víla *pokyne muzice, která zahraje první skladbu. Janek se začne oblékat do kostýmu:*

Už se Krumlovské
zámeček bourá:
že se můj milej
za jinou toulá.

Toulá se toulá,
řekli mi lidé –
až se vytoulá,
však von zas přijde!

Můj milej jede
vod Prahy domů,
já pužu zejtra
naproti němu.

Ach jede, jede,
čtyrmi koníčky:
vzadu má vrané,
napřed šimlíčky.

(Z Budějovicka)



1. OBRAZ: JANEK

Všichni se odcházejí převléci, mladší s trucovitým výrazem. Na scéně zůstává pouze Janek, který se už dooblékl. Dívá do světla reflektoru – jako na svou matku – a po chvíli na ně promluví:

JANEK: No co, matičko, snad najdu štěstí pro nás pro oba.
A jestli se v pořádku vrátím, budeme se mít už jenom dobře...

Jakmile Janek dořekne svou repliku, zazní zvukový efekt a přesvíti se scéna. Prostor je prázdný, jen na opačném konci stojí 1 s pláštěm, přehozeným přes ramena jako stařenka, a dívá se do hlediště.

1: Matka dala Jankovi na cestu do uzlíčku kus chleba, políbení na čelo a Janek šel... Šel přes hory a přes doly, přes sedmero řek, hluboké lesy, až jednou takhle brzy po ránu potkal u cesty stařenku... (*Usadí se u cesty*)

JANEK (*přichází*): Dobrý den, stařenko...

1: Dobrý, chlapče, dobrý...! Kampak máš namířeno?

JANEK: Ale..., sám nevím... Jdu... tak..., do světa... Hledat štěstí...

1: To budeš hledat dlouho, chlapče...

Janek vytáhne z ranečku chleba a pustí se do něj, stařenka nápadně–nenápadně kouká. Když se Janek otočí, dělá stařenka jakoby nic, ale když se Janek odvrátí, zase ho dychtivě pozoruje. Oba tuto hru několikrát zopakují. Janek to po chvíli nevydrží a stařence nabídne půlku svého chleba.

JANEK: Vezmete si se mnou?

1: Celý den jsem neměla v ústech...

Oba chvíli spokojeně přezvykují chleba, Janek po chvíli zbytek svého chleba schová zpět do uzlíčku, vstane a začne se loučit.



JANEK: Tak se tu mějte hezky a já půjdu zase dál.

1: I ty se měj hezky, chlapče, a dobře v tom světě poříd'...
Se štěstím...

Janek jde přes scénu, 1 se zvedá, aby uvolnila místo 2. Ta vstoupí do postavy druhé stařenky, 1 se schová za praktikábl. Ostatní dívky, již převlečené, se vzadu shlukují u muzikantů.

2 (k divákům): A Janek šel dál a šel celý den. A takhle k poledni zase potká stařenku. Seděla u cesty, jako by na něj čekala...

Začne hrát improvizovaná hudba, rozhovor mezi stařenkou a Jankem se odehrává polohlasem, stejný jako v prvním případě.

JANEK (přichází): Dobrý den, stařenko...

2: Dobrý, chlapče, dobrý...! Kampak máš namířeno?

JANEK: Ale..., sám nevím... Jdu... tak..., do světa... Hledat štěstí...

2: To budeš hledat dlouho, chlapče...

Janek vytáhne z ranečku chleba a pustí se do něj, stařenka nápadně–nenápadně kouká. Když se Janek otočí, dělá stařenka jakoby nic, ale když se Janek odvrátí, zase ho dychtivě pozoruje. Oba tuto hru několikrát zopakují. Janek to po chvíli nevydrží a stařence nabídne půlku svého chleba.

JANEK: Vezmete si se mnou?

2: Celý den jsem neměla v ústech...

Oba chvíli spokojeně přezývají chleba, Janek po chvíli zbytek svého chleba schová zpět do uzlíčku, vstane a začne se loučit.

JANEK: Tak se tu mějte hezky a já půjdu zase dál.

2: I ty se měj hezky, chlapče, a dobře v tom světě poříd'...
Se štěstím...

Janek jde přes scénu, 2 se zvedá, aby předala "štafetu"
3. *Ta vstoupí do postavy třetí stařenky.*

3: A tak...

2 (skočí 3 do řeči): ...a tak šel Janek dál...

1: ... a šel celý den, když takhle k večeru...

2 (upravuje 3): ...zase potkal u cesty stařenku...

3 se snaží hrát a mluvit svůj text sama, ale 1 a 2 ji nechťejí nechat, všechno mluví a jednají za ni. 3 vypadá, že vybuchne, ale nemůže s tím nic dělat. Přichází Janek a trochu mechanicky vykonává, co 1 a 2 říkají.

1: A když se s ní rozdělil o zbytek chleba, co mu hodná matička dala na cestu, oba pojedli...

2: ...a Janek pak povídá: "Tak se tu mějte hezky..." (Pokyne Jankovi)

JANEK: Tak se tu mějte hezky...

1: ...a stařenka povídá: "I ty se měj..."

3 (skočí 1 do řeči): Stařenka povídá: Máš, chlapče, dobré srdce! Třikrát ses rozdělil o to málo, co máš, a teď je zase řada na mně. Tři věci si můžeš přát a já ti je dám darem. Jen si ale dobře rozmysli, co si vybereš...!

Zatímco Janek přemýšlí, dívky si za ním "vyřizují účty". Hádají se nejdříve polohlasně, pak je to slyšet hlasitěji. Samy se umlčí, popojdou dopředu a "pro dívky" si šeptají.

2: To jsem zvědavá, co si bude přát...

3: Třeba něco k jídlu, když jste mu snědly skoro celej chleba...

1: Já jsem byla první, takže první přání bude ode mne.

Ostatní dvě nesouhlasně zasyčí.

2: Ale druhý přání bude ode mne!

3: A třetí ode mne...!

JANEK: No... já bych si teda přál... První přání... Měsíc plnej zlatáků...!

Divky se po sobě podívají – není to špatné, ale taky čekaly víc. 1 postaví měsíc na praktikábl, za kterým se schovává. 3 jej vezme.

3: Je–li to tvoje přání..., budiž... (Podá Jankovi měsíc) Je v něm rovných sto zlatých. A ty další dvě přání...

JANEK: Potom bych si přál... pušku! Flintu! Takovou flintu, abych s ní strefil všechno, na co zaměřím...

2 se chytí za hlavu, rozhodně to není přání, které by ji potěšilo. 1 položí pušku na praktikábl místo ní. 3 pušku vezme a trochu štítivě jí podává Jankovi.

3: Je–li to tvé přání, budiž... Tady je puška. Ale máš už jen poslední možnost... Janku, dobře si to rozmysli! Opravdu dobře...!

JANEK: No a... nakonec..., nakonec bych si přál takovou... píšťalku..., která když zahraje..., která když zahraje – musí všichni tancovat!

3 (potěšeně): No, je–li to tvé přání...

JANEK: Ale... nejenom aby lidi tancovali. Když zahraje hezky, od srdce...

3 (vytáhne ze západě píšťalku): Tady je píšťalka. Když na ní budeš hrát zvesela, všichni kdo ji uslyší, budou tancovat.

2 (přitočí se): Když na ni zahraješ mírně, každého potěšíš...

Janek si teprve teď všiml a je z toho celý překvapený.

JANEK: Jé, vás já znám, vy jste přece...

1 (přitočí se): A když spustíš smutnou, budou s tváří kanout slzy...



JANEK: Vás já taky... Vy jste přece... Všechny tři jste... ty starý...

1: Cože...!?!?

2: Cože...!?!?

3: Cože...!?!?

JANEK: Ty paní, co jsem potkal...

1: No proto...! A co se věku týče...

Začíná hrát hudba. 3 své kolegyně 1 a 2 od Janka odtažuje, je čas odejít. Všechny tři se rozplývají jako dým a mizí v zadní části scény.

3: Buď zdrav, Janku!

2: Buď zdrav, Janku!

1: Buď zdrav, Janku!

JANEK (volá do prázdna): Tak vám pěkně děkuju...!

Janek zůstane sám, flétnu si zavěsí kolem krku, měsíc dá do ranečku, flintu si zavěsí přes rameno a chvíli bezradně postává. Pak ujde několik kroků a posadí se na zem. Chvilku si dary prohlíží, pak se unaven položí na zem a usne. Mladší dívky zpívají ukolébavku a pomalu, ze žertu, překryjí Janka modrou plachtou:

Či jsou to koničky
na tom našem ouhoře?
oni se tam pasou
od samého poledne.

Kdybych já věděla,
že jsou mého milého,
já bych je zahnala
do jetele bílého...

(Z Klatovska)

Moderato.

Či jsou to ko - ni - čky, či jsou, či jsou

na tom na - šem ou - ho - ře? o - ni se tam pa - sou, o - ni se

tam pa - sou od sa - mé - ho po - lo - dne.

MEZIHRA

Janek zůstává na místě a spí, obklopen mladšími dívkami. Přicházejí starší dívky.

4: Spí jako nemluvně...

6: Bodejť by ne, když se tolik naběhal...

8 (k starším): Vy jste mu splnily tři přání, že jo?

Starší dívky se jenom "uculují".

12: Jak to víš?

5 (k 12): Četla jsi někdy nějakou pohádku? Vždycky se plní tři přání!

4: Copak jste mu splnily za přání?

7: Něco mu daly. Hele! (*Ukazuje pod plachtu*) To vypadá jako...

6 (k starším): Však my si to zjistíme...!

8 (k starším): My s tím vaším "hochem" zatočíme!

1: To jsem teda zvědavá...

2: Už se celá třesu...!

3: Divadlo má... velkou moc...

Mladší dívky udělají na starší výhrůžné gesto a naznačí jim, aby šly stranou, stáhnou s Janka plachtu a připravují se jej oloupit o dary.

2. OBRAZ: U RYBNÍKA

4 si vezme přes ramena znak mladíka z města a pokouší se Jankovi sebrat pušku a raneček. Ostatní dívky zvědavě přihlížejí, přikrčeny na místě, kde je na zemi položená plachta. Janek si však svoje věci dobře zabezpečil a není snadné mu je ve spánku vzít. Tak se stane, že 4 Janka probudí. Ten se chvilku rozhlíží, mžourá očima. 4 dělá jakoby nic, ostatní dělají kachny na rybníce.

4: No to je dost, mládenče, už jsem si myslela, že seš mrtvej...

JANEK: Dobrý den...

4: Copak tady děláš?

JANEK: Ale tak..., ležím...

4 (medově): A kampak máš namířeno?

JANEK: Teď zrovna tamhle do toho města.

4: My do našeho města nepustíme jen tak každého! Copak bys tam chtěl dělat?

JANEK: Nevin. Jdu do světa hledat štěstí!

4: A jestlipak už jsi nějaké to štěstí potkal?

JANEK: A víte že jo? Potkal jsem tři takový strašně hodný paní, který...

4 (skočí Jankovi do řeči): A co vůbec umíš? (*Signalizuje 5, aby jí šla na pomoc*)

JANEK: Tak... Všechno... Co bude třeba, to se naučím.

Janek si všimne gestikulace 4 a domnívá se, že to patří oněm skrčeným postavám u plachty.

JANEK: Koukám... Pěkně rybník... To na něm – to jsou slepice, ne...?



4: Psch! Slepice... To jsou ty..., kachny, kachničky!!!

5 vezme na sebe znak mladíka z města a přichází k Jankovi také, stojí na druhé straně, takže Janek neví, na koho se dřív obrátit.

5: No, koukám že sis na tu cestu do světa pořídil i flintu...
Na co jí máš?

JANEK: Tu jsem právě..., ty tři paní, co jsem potkal...

5 (bere flintu do ruky a prohlíží si ji): Na co takovej chudák, jako seš ty, potřebuje flintu!? Nejseš ty náhodou nějaký lupič nebo dokonce vrah...?

JANEK: Heleďte, opatrně s tou flintou...

Janek jde k 5 a snaží se jí vzít flintu. Mezitím 4 prohledává Jankův raneček a najde v něm měšec.

4: Kdo ví, co je zač... A to se podívejme copak to tady máme?

JANEK (neví, na koho se dřív obrátit): Povídám, opatrně s tou flintou, to není obyčejná flinta – vyjde rána a...

V tu chvíli, jak se o flintu tahají, rána skutečně vyjde – flinta vystřelí a trefí 6 do zadku. Ta zařve a padne na zem a drží se za zadek.

JANEK: No, co jsem říkal? Vyjde rána a neštěstí je hotové. Ještě že jsme trefili jen slepici...

Všechny "kachny" se v tu chvíli naštvou a vystoupí z role, Janek to naštěstí nevidí, protože má plné ruce práce s bráněním svého majetku.

6 (zasténá, drží se za zadek): Kachnu!!!

8: No počkej, to ti přijde draho!

Kachny uraženě odcházejí, odnášejíce zraněnou 6 a dělají ještě výhrůžná gesta

Připojuje se k nim i 5, přitom nenápadně odnáší Jankovu flintu. Janek jim v tu chvíli nevěnuje pozornost, protože se dohaduje se 4.

JANEK: A vy se mi přestaňte hrabat ve věcech! To je teda vychování! (Všimne si ztráty flinty) Jé, moje flinta! Ukradli mi moji flintu!

4 (zahodí Jankův raneček a pohazuje si s měšcem):
A zlaťáky jsou taky pryč...!

Janek se chvíli snaží 4 chytit, ale mamě, 4 vždycky uskočí. Janek dopáleně nadává. Hraje hudba.

JANEK: To jsou teda způsoby. Dáš to sem? To jsem se dostal do pěknýho kraje. Než se jeden otočí, oberou ho o všechno! Počkej, stůj! Povídám, dej sem ten měšec!

1 se dobře baví, Janka to ale bavit přestává. Vytáhne ze záhradky píšťalku a chystá se na ní hrát.

4: No, to je nápad! Jen hraj! Zahrát mi můžeš! Trocha hudby neuškodí!

JANEK: Můžu, jo? Smutně, nebo vesele?

4: Vesele, máme takovej hezkej den...

JANEK : Tak jo.

Janek začne hrát a kouzlo píšťalky začne fungovat. 4 i když nechce, začíná tancovat. Zpočátku jen tak mímě, jak se zrychluje tempo hudby, zrychluje se i tanec. Za chvíli 4 dochází síly.

4: Dost! Dost! Přestaň!

JANEK (přestane): Vrátiš mi ten měšec?

4 se k tomu hned nemá, Janek zase zahráje pár tónů na píšťalku a s 4 to začne opět "šít".

4: Jo! Vrátim ti ho! Vrátim! Přestaň!

1 nerada, ale se strachem vrátí Jankovi měšec; ten jej vezme a píšťalku si zase zastrčí za košili.

V tu chvíli začne 4 řvát, jako by jí na nože brali.

4: Pomóóóc! Pomóóóc!!!

Přibíhají všichni, mladší i starší, starší se drží vzadu.

4 (škodolibě): Pomoc! Tenhle lupič mě právě oloupil o měšec zlaťáků.

4 udělá teatrální gesto omdlení, ostatní dívky jí položí na zem a vrhnou se na Janka jako čarodějnice. Začne hrát třetí píseň – jen melodie.

MEZIHRA

Janek je povelan a spoután, leží na zemi a kolem něj se sejdou mladší se staršími.
Hudba trochu ztlší.

Mladší dívky se na starší vyzývavě usmívají.

5: Tak, co tomu říkáte?

2: No, to se teda máte čím chlubit...

7: Účel světí prostředky...

12: Cože...?

7 (k 12): Buď zticha...!

6: A to ještě není všechno.

8: To nejzajímavější teprve přijde...

3: Taky si myslím...

1 (k 2 a 3): Pojdte, chce se mi tančit... (Odcházejí)

12: Co to říkala...?



5, 6, 7: Mlč!!!

8: Uvidíme, kdo s koho...

*Starší dívky odcházejí, mladší připravují scénu pro 3. obraz.
Hudba zase na chvíli zesílí.*

3. OBRAZ: SOUD

Během hudby se scéna přestaví na veřejné prostranství kdesi ve městě. Je to živý, až trochu agresivní rej lidí. 6 kulhavě usedá jako soudce na vyvýšené místo, má u sebe Jankovu flintu. 5 představuje vrchního žalobce, 4 hraje pořád ještě napůl bezvědomí.

*Janek se sám vzbudí a spoután poklekne. Do davu se nenápadně vmísí i 1, 2 a 3.
Teprve v té chvíli přestává hrát hudba. Žalobce jakoby pokračoval v plamenném projevu.*

5: ... A má jistě na svědomí i celou řadu dalších těžkých zločinů. Například... *(položí si ruku na zadek)* ...zranění naší významné... A našly by se i další...!!!

8: To je ten, co mi loni ukradl prase...!

9: A mě taky oloupil! Předevčírem u kostela...!

10: Prosím tě, co by ti ukrad, vždyť nic nemáš!

11: To nevádí, ale je to zločinec! Fuj! Hanba!

Vypukne vřava, všichni křičí jeden přes druhého a hrozí pěstmi. Někteří si vymýšlí další, úplně absurdní obvinění. 5 a 6 se snaží vřavu přerušit, po chvíli se jim to povede.

5: Věc je jasná. Povstaňte a poslyšte rozhodnutí soudu!

6 *(s obtížemi povstane)*: Podle zákonů našeho města byl tento... cizinec... uznán vinným. Jeho puška i zlaťáky od této chvíle patří... městu...

4 *(probere se)*: Ty zlaťáky patří mně! Já jsem je přece...!

6: Podle práva patří puška i zlato městu – a jeho nejvyšším představitelům.... Chceš se protivit zákonům?

4 *(otráveně)*: Nechci...

6: No proto... Tak si sedni a mlč. A ty... *(K Jankovi s jízlivým úsměvem)* Propadl jsi hrdlem, budeš popraven!

Nastane škodolibé ticho, jako by všechny přítomné stěžily zakrývaly radost.

6 *(po chvíli k Jankovi)*: Chceš snad – naposledy – něco říct?

JANEK *(váhavě)*: Chtěl bych splnit poslední přání.

6: A jaké máš poslední přání?

JANEK: Chtěl bych si naposledy zahrát na svoji píšťalku.

Všichni se začnou ulehčeně smát, 4 se uraženě ozve.

4: Jestli vám můžu radit – nedovolte mu to! Nenechte ho hrát!

6 *(ke 4)*: Ty máš sedět a mlčet!

4: Jestli ho necháte zahrát, tak něco uvidíte!

6 *(opovrzhlivě)*: ...snad: "Uslyšíme", ne...? *(K Jankovi)* No, takové přání ti snadno splníme. Kde máš tu píšťalku?

6 dá pokyn 7 a 8, aby Jankovi rozvázaly ruce.

JANEK *(sáhne do západky)*: Tady!

5: Hraj!

Janek začne hrát. Přidá se hudba a sbor:

Jedna je cestička k Táboru,
druhá je od Tábora,
já tam tou cestičkou nepudu,
já bych tam zabloudila.

Já tam tou cestičkou nepudu,
já bych tam zabloudila:
pase tam můj milej koníčky,
já bych ho zarmoutila.

(Z Prachenska)



Hudba je pomalá a tesklivá, všichni jakoby roztají, a pomalu "zjiňnou". Stulí se jeden druhému do náručí, někteří zpívají, někteří pro slzy ani nemohou.

6 *(objímající 5)*: Tu píšťalku mu taky seberem...

5 *beze slova přitaká. Hudba pomalu dohraje.*

5 *(jde uplakaná k Jankovi)*: To bylo moc hezký. Zahraj ještě něco veselého...

JANEK: Můžu, jo? *(Obrací se na 6)*

6 se místo odpovědi hlasitě vysmrká. Janek zahraje trylek a se všemi přítomnými to začne šukat. 4 ještě zařve: "Neeeee!!!", ale vtom hudba spustí naplno. Za chvíli se na scéně odehrávají doslova taneční orgie. Výkřiky jen stěží přehluší hlasitou muziku.

4: Já vám to říkala! Já vás varovala! Tady to máte...!

6: Zastavte ho někdo! Dost!

Všichni křičí, nařikají, ale i když upadnou na zem, nohy sebou trhají jako očarované. Jediné tři bytosti, které jsou



zjevně spokojené, jsou 1, 2 a 3. Tančí s půvabem a elegancí, jako by se vznášely nad tím rejem. Janek přestane naráz hrát a všichni upadnou. Strčí píšťalku za košili, pomalu a v klidu si vezme zpátky flintu a měsíc, chvílku je potězkává v ruce, pak oba tyto dary zahodí a pomalu odchází z města. Nikdo z obyvatel města se nezmůže na odpor.

MEZIHRA

1, 2 a 3 procházejí mezi ležícími "zříceninami" se škodolibými a "jako" soucitnými poznámkami.

2: Ale copak copak? Vy už nemůžete?

1: Nám se to teprve teď začalo líbit...!

3 (k jedné z ležících postav): Ty jsi hezky tancovala...
Nedáme si ještě?

1: Janku...!

Všechny ležící vylekaně zasténají: "Neéééé!" Janek přesto zahraje trylek, není to ale rychlá, ale volná, příjemná píseň. Do úvodu této písně vypravěči ukončí pohádku.

ZÁVĚR

1: A tak to s Jankem dobře dopadlo. Vrátil se domů, žili s matkou šťastně a spokojeně...

2: ... A jestli neumřeli...

Zpívá se poslední písnička:

Kdybys měla, má panenko,
sto ovec,
a já jenom za kloboukem
jalovec,

nebudeš má,
není možná,
ani ti to, má panenko,
pán Bůh nedá.

Kdybys měla, má panenko,
celý lán,
a já jenom zahrádečku
jako dlaň,
nebudeš má,
není možná,
ani ti to, má panenko,
pán Bůh nedá.

Kdybys měla, má panenko,
sto dvorů,
a já jenom roztrhanou
stodolu,
nebudeš má,
není možná,
ani ti to, má panenko,
pán Bůh nedá.

(Z Bydžovska)



V mezihrách mezi slokami je odkryta truhla a s pietou jsou do ní vloženy součásti kostýmu a věci Jankových. Po poslední sloce je do ní vložena i píšťalka. Každý z účinkujících se zase sklání k zemi a bere do rukou něco z prachu, který na ní zbyl. S ním v ruce se při potlesku ukloní a odchází.

(Pozn., red.: Texty písniček a nápěvy upraveny podle Erbenovy sbírky Prostonárodní české písně a říkadla, Alois Hynek, Praha 1886)





POHYBOVÁ PRŮPRAVA jako součást dramatické výchovy

Tato příručka je zkrácenou verzí diplomové práce. Jednou z jejích předností je to, že je velice přehledná, takže se s ní dá dobře pracovat. Autorka dělí knížku na oblasti, které se týkají pohybu v prostoru a orientace v něm, správného držení těla, rozvoje rytmické a dynamické složky pohybu, využití rekvizit v pohybu, skupinových pohybových dovedností, literatury, hudby a výtvarného umění jako inspirace.

Každá část obsahuje kratší teoretické shrnutí. Toto shrnutí má ale spíše podobu seznamu různých aspektů a otázek, které je třeba vzít v dané oblasti v potaz a o nichž je dobré vědět. Jen je škoda, že tato shrnutí jsou dosti obecná a stručná, takže nezasvěcenému čtenáři většinou nemohou sloužit jako spolehlivá opora.

Po teorii vždy následuje soubor her a cvičení, která jsou metodicky velmi dobře utříděna, odpovídají předpokládanému věku dětí, navazují na sebe a zachovávají pravidlo „od jednoduššího ke složitějšímu“. Jak vyplývá už z názvu, převážná většina her a cvičení Evy Polzerové se pohybuje spíše v oblasti průpravných a průzkumných her. Hra v roli, která obsahuje dramatický konflikt, se objevuje pouze u některých hromadných pohybových improvizací (např. polovina dětí je les bez cest, druhá polovina jsou zbloudilci).

Po hrách navrhuje autorka řadu otázek jako námětů k rozpravě. Náměty na rozpravu tvoří většinou otázky typu: „Co mne zaujalo, co mne překvapilo, jakou konkrétní představu jsem v průběhu hry měl?“ Na učitelé je pak, aby

zvažil, jak výsledky těchto rozprav využije – zda půjde o shrnující reflexi či shromažďování materiálu pro další hry. Otázek, které se týkají představ objevujících se během hry, by bylo možné využít v průběhu dalších činností, kdy by se daly využít např. k vytvoření dramatické situace.

Většina tanečních a pohybových výchov dostupných v češtině se zaměřuje na metodiku vedení ke správnému držení těla (obsahuje přesně rozpracované série cviků) a na technické zvládnutí pohybu v prostoru v souvislosti s rytmem. I tady najdeme kapitolu s názvem „Správné držení těla“, u každého cvičení jsou však uvedené různé možnosti motivace, které napomáhají přesnému provedení, podporují představivost dětí a zabraňují tomu, aby byly cviky pojímány jako nezábavná dřina. Nesetkala jsem se s žádnou pohybovou výchovou, která by byla přímo určena dětem mladšího školního věku. Toto konkrétní zaměření je velkým plus, protože metodika vedení menších dětí se samozřejmě liší od metodiky pro starší.

Navíc je Pohybová průprava Evy Polzerové nová a přínosná tím, že způsobem zadání zdůrazňuje důležitost duševní účasti dětí na pohybu a propojenost pohybových dovedností (rytmus, držení těla a koordinace pohybu, zvládnutí prostoru) s komunikačními a s rozvojem obrazotvornosti, takže se skutečně dá použít jako součást hodin dramatické výchovy.

ALŽBĚTA DVOŘÁKOVÁ

Eva Polzerová: Pohybová průprava jako součást dramatické výchovy. Průprava dětí mladšího školního věku. Ilustrace a grafická úprava Jana Roztočilová. Odp. red. Jaroslav Provažník. ARTAMA, Praha 1995

Z týdeníku NOVÉ KNIHY

V Tvořivé dramatice jsme se už v této rubrice zmínili o dvou periodikách, která se týkají literatury pro děti: o dnes už bohužel zaniklém Zlatém máji (letos jeho redakce ohlásila, že vydá pouze jednorázový sborník) a o brněnském Ladění. Nové knihy jsou třetím časopisem, který pro mapování nové produkce dětské literatury dělá kus poctivé práce. Zejména díky zástupci šéfredaktora Petrovi Matouškoví mají Nové knihy pravidelnou rubriku Knížky pro naše děti, od letošního 20. čísla, kterým NK změnily svou tvář, přejmenovanou na přesnější Literatura pro děti a mládež. Dilem se tu, pravda, objevují, materiály spíše anotačního charakteru (ostatně Nové knihy mají v první řadě informační funkci), ale najdeme tu i zasvěcené recenze Blanky Stehlíkové (především o ilustracích dětských knih), Růženy Hamanové, Ireny Zítkové, Petra Matouška a dalších. S obdivuhodnou uprtností se tu příběhům s dívčí hrdinkou – těm kvalitním i těm méně zdařilým – věnuje René Ditmar. A více či méně soustavnou pozornost věnují NK také portálovským publikacím s pedagogickou tematikou, i když v tomto případě by byla leckdy na místě větší míra kritičnosti.

Na Nové knihy však upozorňuji dnes také proto, že v nich na jaře (v čísle 10) vyšel mimořádně zajímavý rozhovor s jedním z nejsobitějších současných

českých spisovatelů – s Michalem Ajvazem. V rozhovoru, případně nazvaném Fantazie a řád světa, čteme mj. takovéto úvahy o hranicích imaginace, které ba neměl přehlédnout nikdo, komu jde o rozvíjení fantazie a o hru, tedy učitelé dramatické výchovy v první řadě.

Na otázku Jana Nejedlého „Existují hranice imaginace?“ odpovídá Michal Ajvaz takto: „Co je bez hranic, je rozplizlé a amorfní. Rozplizlost a amorfnost neznamenaají svobodu – svobodní

EXCERPTA

jsem ve hře.

Hra však naopak vyžaduje přísné dodržování pravidel, skutečnost, že při Člověče, nezlob se můžeme začít postupovat s figurkou, až když padne šestka, nechápeme jako narušení své svobody. V případě imaginární tvorby jde o pravidla, která neznáme předem, která se utvářejí a mění až v průběhu tvorby a která si ani potom explicitně neuvědomujeme – a přece tato pravidla nejsou o nic méně závazná. (...) Hranice, které stanoví imaginace, jsou (...) vnitřní, nejde o nátlak reality prosazující se jako vzor a limitující svými tvary práci imaginace. Jsou to hranice, které vyvstávají přímo z rozvíjení obrazu jako jeho součást, patří k jeho životu, je to vnitřní forma, kterou ze sebe klade sama látka.”

Na rozhovor s Michalem Ajvazem však upozorňuji na tomto místě nejen proto, že se týká literatury. Zdá se mi, že by ho neměli přehlédnout ani učitelé dramatické výchovy.

Za posledních pět šest let, co organizuji nebo spoluorganizuji celoroční kurzy dramatické výchovy pro učitele z praxe, jsem viděl nebo na vlastní kůži zažil několik desítek hodin či ukázek metodiky práce frekventantů těchto kurzů. Problémem většiny z nich nebyl nedostatek nápadů a invence při vymýšlení námětů a her, ba i školních dramat. Zato stále znovu a znovu se vracějícím kamenem úrazu jsou problémy vyplývající z nepřesné, mňhavé, málo konkrétní nebo nedomyšlené motivace, a hlavně z neujasněných nebo nedůsledně uplatňovaných pravidel hry. Protože má-li jakákoliv hra (včetně té dramatické) fungovat se vším všudy a chci-li, aby ji všichni hráči přijali a cítili se v ní svobodní, musí mít jasné mantinely, tedy jasná a zřetelná pravidla.

Jinými slovy mám čím dál tím intenzivnější pocit, že dramatické výchově by dnes moc prospělo, kdybychom se začali systematictější poučovat u teoretiků a psychologů hry a začali si ujasňovat, co mohou jejich poznatky přinést užitečného dramatiky a její teorii a didaktice. Myslím, že bychom se mohli vyvarovat leccakému objevování Amerik.

JAROSLAV PROVAŽNÍK



4 KNIHY ROALDA DAHLA

(K poetice Dahlových dětských knih)

Je zřejmé, že pro Roalda Dahla (1916 – 1990), dnes už celosvětově proslulého zejména svou osobitou povídkovou tvorbou pro dospělé (u nás vyšly např. výbory *Libej mě, líbej*, *Milostné rošády* či *Jedenadvacet polibků*), nebyla literatura pro děti ničím okrajovým, ale naopak byla a stále je plnohodnotnou součástí jeho celoživotního díla. Ostatně do literatury v roce 1943 vstoupil Dahl právě textem pro děti *Gremlinové* určeným pro nakonec nedokončený animovaný film Walta Disneyho. I když si pak svůj spisovatelský um téměř dvacet následujících let tříbil pouze na knihách pro dospělé, k dětské literatuře se zase v šedesátých letech vrátil, aby ji až do konce života neopustil. Paralelně s dalšími tituly pro dospělé potom vznikla celá řada půvabných knížek pro děti, z nichž některé brzy právem získaly velkou popularitu a vydávají se dodnes. U nás dosud vyšly knižně pouze čtyři z nich, všechny po roce 1989: *Danny, mistr světa* (1975, česky 1990), potom *Karlík a továrna na čokoládu* (1964, upraveno 1973, česky 1992), *Jakub a obří broskev* (1961, česky 1993) a *Čarodějnice* (1983, cena za dětskou knihu roku Whitbread Award, česky 1993). S *Karlíkem* se ale mohli čtenáři seznámit už dřív – v roce 1971 vycházel na pokračování jako příloha časopisu *Mateřídouška*. Další Dahlovy dětské knížky na české vydání zatím stále čekají (např. *Kouzelný prst*, 1966, *Úžasný mistr Fox*, 1970, *Karlík a velký skleněný výtah*, 1973, *Jirkův záračný lék*, 1981, nebo *Matilda*, 1988).

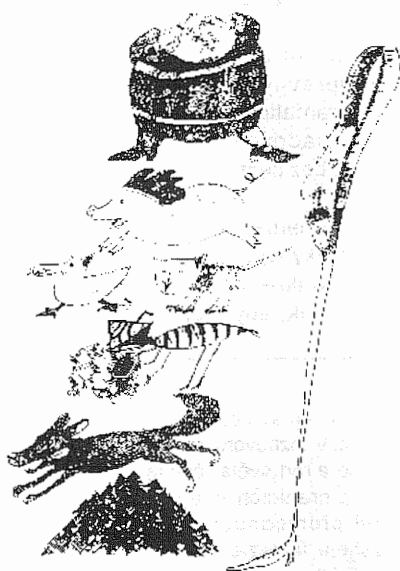
Přestože zde tedy zatím nemáme Dahlovo dílo ani zdaleka ucelené, pokládám čtyři u nás vyšlé dětské knihy za dostatečně reprezentativní vzorek k tomu, abychom se na ně mohli zevrubněji podívat a pokusit se vypořádat s základními rysy charakterizující tvůrčí metodu jednoho z velmi osobitých autorů literatury pro děti a mládež. Nejvíce shodných či podobných znaků nalezneme asi v knihách *Jakub a obří broskev*, *Karlík a továrna na čokoládu* a *Čarodějnice*, které obsahují fantastické prvky. Budu ale odkazovat i na text, který v češtině vyšel knižně vůbec jako první, a sice *Danny, mistr světa*.

To, co je především a na první pohled společné všem čtyřem knížkám, je klukovský hrdina. Malý chlapec, který budí sympatie tím, že je docela „obyčejný“, z pohledu dětského čtenáře „jako kdokoliv z nás“. Coby na ústředního hrdinu na něj s výjimkou *Čarodějnic* upozorňuje už samotný název knížky, seznamujeme se s ním vždy navíc už v prvních větách příběhu (je to tak i u *Čarodějnic*, pomineme-li Úvodní slovo o čarodějnicích). Od samého počátku se s tímto hrdinou přirozeně ztotožňujeme a celý příběh sledujeme víceméně jeho očima – i když jen u *Dannyho* a *Čarodějnic* je k vyprávění použito ich-formy. Úvodní seznámení s chlapcem–hrdinou u nás navíc vyvolá soucit.

Už zde se dostáváme k jednomu z úhelných kamenů Dahlovy kompoziční výstavby: vše se odvíjí od základní situace, která je pro hrdinu tísnivá, nebo přímo tragická. V *Karlíkovi* způsobuje tuto tíseň neudržitelná chudoba a bidná bytová situace celé rodiny, v *Dannym* je to rodinná situace po náhlé smrti matky, v dalších dvou knihách se vše odvíjí od tragické smrti obou rodičů (!). V *Čarodějnicích* je to událost reálná a pravděpodobná – autonehoda, kterou malý chlapec přežije díky bezpečnostní sedačce v automobilu, v *Jakubovi* a *obří broskvi* má ovšem tato smrt

výrazně groteskní podobu – rodiče jsou nešťastnou náhodou při nákupu na rušné londýnské ulici sežráni ohromným zuřivým nosorožcem, uprchlým ze zoo. Smrti ani v jednom případě skutečně nic nekončí, ale naopak začíná. Událost jako by hrdinu vyvazovala ze zajetí běžného, konvenčního života a stala se předznamenáním neobvyklých dobrodružství. Na počátku je vždy reálný stav tísně, z kterého hrdina uniká do nereálného, fantastického světa – do obyčejného světa proniká neobyčejný prvek (Heldová, str. 49 – 53). Vztah počátečního tísnivého stavu a fantastického dobrodružství, jež se odehraje, má ovšem svou logiku. Malý *Jakub* je po smrti rodičů svěřen do opatrování tety Bečkové a tety Brčkové, které ho týrají ve zchátralém domě na pustém vysokém kopci v jižní Anglii,

odkud se nakonec dostane díky tajemnému dědečkovi a jeho zeleným krystalkům v giganticky přerostlé broskvi. Získá přitom náhle celou skupinu přátel z říše rovněž přerostlého hmyzu. Útlak a nesvoboda jsou vystřídány útekem do radostného fantastického světa a nabytou svobodou, osamělost přátelstvím. *Karlík* zase uniká z prostředí chudoby, hladu a těsného prostoru do neskutečně rozlehlého úchvatného světa plného pohádkových lahůdek skrývajících se ve *Wonkově* továrně na čokoládu, kterou chlapec nakonec dostane. A do třetice: malému hrdinovi z *Čarodějnic* hrozí po smrti rodičů poklidný, ale smutný život v obavách o zdraví staré babičky, se kterou žije v Norsku. Místo toho nastane setkání s čarodějnicemi, a tedy neočekávané dobrodružství. Na konci příběhu zůstává chlapec proměněný v myš, s babičkou si však slíbují vzrušující společný život při plnění závažného poslání – likvidace čarodějnic na celém světě. Ve všech třech případech chlapec projde příběhem a jeho život je tím zcela změněn. – Počáteční tísnivá situace malého hrdiny je dobrodružstvím zcela překonána a obrácena nakonec v pravý opak. Stejně tak i *Danny*, byť psaný jako příběh víceméně realistický, je postaven podobným způsobem: hned v prvních větách knihy se dozvídáme, že chlapec náhle zemřela matka, když mu byly čtyři měsíce, a že bydlí se svým tátou ve staré maringotce.





Opět se ale nedočkáme pochmurného líčení osamělosti a chudoby. Táta nejenže dokáže Dannymu maminku vynahradiť, ale postará se i o to, aby jeho dětství bylo plné vzrušujících dobrodružství – vtáhne ho do „nejkolosálnější a nejpodivuhodnější pytlácké expedice, jaká byla v historii tohoto světa podniknuta“.

Určitě zde ale nejen je o pouhou kompoziční vychytralost – myslím, že je zde skryto přímo poselství o tom, že i přes tragickou událost, jakou je smrt nejbližších, se musíme umět přenést, že nám nesmí zabránit v tom, abychom v tom nejlepší slova smyslu užívali radosti života. Autor nám tak nejspíš zprostředkovává svou vlastní zkušenost (Dahlovi zemřel otec, když mu byly čtyři roky, v roce 1962 mu zemřela osmiletá dcera).

Sledujeme-li osudy hlavního hrdiny v jednotlivých knihách, snadno pochopíme, v čem jsou vlastně tato díla pro dítě zajímavá a přitažlivá. Kdo z nás v dětských letech, zvláště v nudných či nepříjemných okamžicích, neunikal v myšlenkách do neskutečných fantastických světů? Který z chlapců někdy netoužil po dobrodružství a konání hrdinských činů? Pro koho by nebylo lákavé dostat se do kraje, kde koryty řek teče teplá čokoláda a okolo jsou stromy a tráva z mentolového cukru? (J. Heldová upozorňuje na stáří a osvědčenost tohoto námětu a jmenuje v této souvislosti mj. i Perníkovou chaloupku; Heldová, str. 107.) Stejně vzrušující je pro dítě proměna v myš a výhody, které z malých rozměrů mohou plynout (námět v dětské literatuře rovněž častý; Heldová, str. 112 – 114). Autor navíc v dětech takové lákavé představy vydatně živí, např.: „(...) Malí chlapci musí chodit do školy. Myši ne. Myši nemusí dělat zkoušky. Nemusí si dělat hlavu s penězi. (...) Když myši dospějí, nikdy nemusí jít do války a bojovat proti jiným myším...“ (z úvahy chlapce brzy po nedobrovolné proměně do myši podoby v Čarodějnicích). V Dannym je tím svůdným lákadlem zase chlapcovo a tátovo společné tajemství: „Připojil jsem se k nim, ale mlčel jsem. Byl jsem strážce hlubokého tajemství a jediné neopatrné slovo mohlo odhalit největší pytláckou expedici, jakou kdy viděl svět.“ Dahl ve všech těchto případech prokazuje mimořádné porozumění pro dětské potřeby a touhy. Nechává čtenáře, aby se svým hrdinou prožil svůj vlastní sen, umožňuje mu splnění jeho tajných tužeb.

Stejně citlivě volí autor i postavy příběhu. V prarodičích nachází malý hrdina své spojení – Karlík především v staříčkém dědečku Pepovi, chlapec z Čarodějnic zase ve své prastaré babičce. Jakub takový lidský kontakt postrádá, ze svízelné situace mu ovšem pomůže tajemný maličký dědeček – zde jde ovšem spíš o obdobu standardní pohádkové postavy dárce. Kromě kamarádky tatínka v Dannym to jsou především stařečkové, kteří mají pro dítě mnohem větší porozumění než upracovaní dospělí (např. v Karlíkovi), jsou navíc vykresleni jako osoby neobyčejně svérázné – vzpomeňme jen v Čarodějnicích babičku, která vypráví své neuvěřitelné příběhy a ztrácí se přitom v dýmu svého páchnoucího doutníku, nebo v Karlíkovi skoro stoletého vyzáblého dědečka Pepu, který po nález Zlatého kupónu začne divoce křepčit po místnosti po té, co celých dvacet let nevyšel z postele.

I všechny své další postavy líčí Dahl s humorem a s dětem velmi blízkým smyslem pro detail (Heldová, str. 157). Naprosto cizí je mu sentiment, dívá se na svět vždy s lehkostí a humorem, i když jde o věci závažné, jako je chudoba, nebo dokonce smrt. Jako směšné a bizarní líčí postavy vnášející do příběhu zlo, ať už jde o šišlající a odpornou hlavní nejvyšší čarodějnici, nebo v Jakubovi tlustou, praseti se podobající tetu Bečkovou a vysokou kostnatou tetu Brčkovou, která vřeští a prská kolem sebe

kapičky slin. V Karlíkovi plní tuto roli „antihrdinů“ další děti, které tak jako Karlík Bucket také najdou Zlatý kupón a jsou pozváni k prohlídce továrny: obtlouklý fracek August Gdoule, rozmazlená a hysterická Veruka Saltini, pro kterou hledají Zlatý kupón všechny dělnice otcovy továrny, neustále přežvykující Fialka Garderobová a nakonec „televizní maniak“ Miky Telekuk. Postavu podobného protivného fracka Bruna Jenkinse a stejně nepříjemného tatínka nalezneme v Čarodějnicích. V Dannym je to zase povýšený a nafoukaný pan Viktor Hazel s „lesklou vypasenou tváří, růžovou jako šunka, rozbředlou a odolou z hektolitřů vypitého piva“, nebo učitel – ryšavý tyran kapitán Lancaster. Dahl vede čtenáře humornou formou k nalézání skutečných hodnot – je to právě obyčejný, citlivý kluk, který má nakonec navrch, zatímco negativním povahovým rysům dětí i rodičů a konzumní společnosti a kultuře nastavuje autor křivé zrcadlo. Přitom nepůsobí nikdy jako mravokárce – leckterým rodičům by mohl naopak mnohdy připadat jako „nevychovný“, například když ústy moudré babičky zazní rada, že „pro rozumné dítě je (koupání) jednou za měsíc až dost“, čisté dítě se snadno dostane do spárů čarodějnic, neboť jim páchne „po psích hovínkách“.

Při četbě Dahlových knih nemůžeme pochybovat o tom, že se sám spisovatel při psaní dobře bavil. Základní princip úniku do fantazijního světa mu totiž umožňuje rozvíjet pro děti velmi přitažlivou a nakažlivou hru. Čím jiným než vynalézavou fantazijní hrou jsou v Karlíkovi popisy sálů, neuvěřitelných strojů, nejnovějších vynálezů v oblasti cukrovinek? Nebo nejrůznější situace odehrávající se mezi hmyzími obyvateli obří broskve a pramenící z jejich vzájemné odlišnosti, právě tak jako detailně rozebírané bizarní tělesné zvláštnosti a specifické chování čarodějnic? Za dětským čtenářem blízkou hru je možno označit rovněž hledání optimálních pytláckých technik k lovení bažantů v Dannym. Dahl navíc neustále vstupuje do provokativní hry přímo se čtenářem, kterého nikdy neváhá zaskočit či trochu obelstít. Kupříkladu v Karlíkovi jsme svědky dvojího





opakování momentu rozbalení Wonkovy čokolády, kdy díky sugestivní gradaci pokaždé čekáme, že zpod obalu vypadne kýžený Zlatý kupón: „Strhl obal jediným škrubnutím.“ (Nová řádka.) „Vytřeštili oči na to, co se z něj vylouplo.“ (Nová řádka.) „Tabulka čokolády – nic víc.“ Jistěže Karlík nakonec kupón opravdu najde, je to ale ve chvíli, kdy má zkrátka hlad, a na hledání onoho zlatého papírku vůbec nepomyslí. Sugestivní líčení a prohlubování kontaktu se čtenářem prostřednictvím zvyšování napětí a vyvolávání pocitu očekávání je součástí Dahlovy hry také v Jakubovi, např.: „A tahle příhoda, kterou nazývám podivnou, vyvolala další, která už byla prapodivnou. A tahle prapodivná příhoda vedla posléze k příhodě fantasticky prapodivné.“ Ve chvílích, kdy ale čtenář už čeká, že jeho očekávání bude splněno, autor neváhá situaci ještě pozdržet, například když v Čarodějnicích už je nám jasné, že se malý hrdina nedopatřením dostal na čarodějnický sjezd, protože všechny identifikační znaky, které mu babička předtím svěřila, souhlasí, on si to stále neuvědomuje a „zdržuje“ příběh neplodnými úvahami o vších a o drbání se ve vlasech (čarodějnice jsou plešaté a nosí paruky, pod nimiž je ukrutně svědí hlava).

Svébytnou a důležitou součástí Dahlových knih jsou verše. Leckdy úmyslně neumělé a naivní, když jsou vkládány do úst čarodějnicím, nebo v Karlíkovi africkým trpaslíkům Umpa–Lumpům, zajišťujícím provoz továrny. Ve všech třech knihách ovšem, nejvýrazněji snad v Jakubovi, dodávají autorově fantazijní hře ještě další dimenzi – rozpustile a s jazykovou vynalézavostí rozehrávají některé výrazné momenty příběhu a oživují už tak velmi živé a hravé knížky poetikou nonsensu. Za všechny snad krátkou Stonožníkovu píseň právě z Jakuba a obří broskve:

„To bývalo v tom čase,
kdy kokrhalo prase,
to bývalo kdysi,
kdy mňoukaly krysy,
a kachny a husy
že to taky zkusí,
a vosy med snášely
pro trubce a pro včely
a pes skákal přes oves,
přes louku a černý les,
to bylo v tom čase –
a bude to zase.“

Roald Dahl je ve světovém měřítku autor mimořádných kvalit. Ke kompozici textu i k volbě postav a práci s nimi přistupuje s velkou zodpovědností (což není bohužel v dětské literatuře zdaleka tak samozřejmé). Nejenže dokáže volit prostředky dětem velice blízké, aniž by se dalo mluvit o jakémkoli podbízení se, ale zachovává si schopnost dívat se na svět přímo očima dítěte. Tento rys vyniká zvláště v Dannym a v Čarodějnicích, kde je příběh vyprávěn z pozice malého chlapce. Autor zde dokáže s přirozeností a neokázalostí zachytit nejen vnímání událostí očima dětského hrdiny, ale i chlapcovy vnitřní pochody, např.: „Byl jsem rudý až za ušima, že o mně takhle mluví dva lidé, které jsem ze všech lidí na světě obdivoval nejvíce. Stál jsem jako dřevo a přemýšlel, co se na takové pochvaly říká...“ (Danny, mistr světa).

Dahl dosáhl ve světě u dospělých i dětí veliké obliby. Svědčí o tom nejen opakovaná vydání jeho knih v různých jazycích, ale i jejich filmové verze: Karlík a továrna na čokoládu (hudební film USA, 1971), Čarodějnice (VB, 1990) (oba byly v nedávné době uvedeny v naší televizi), Jakub

a obří broskev (loutkový animovaný film USA, 1996), Matilda (USA, 1996).

Za výborné a invenční překlady u nás vyšlých knih Roalda Dahla vděčíme Jaroslavu Kořánovi a Pavlu Šrutovi (překlad veršů), v případě Čarodějnic pak Haně Parkánové. Existuje ještě překlad dalších dvou textů, Velikánského krokodýla a Kouzelného prstu, tentokrát od Rudolfa a Luby Pellarových, ty ovšem zatím vyšly pouze v čtené podobě na audiokazetě vydavatelství AudioStory. Doufejme, že se brzy dočkáme českého vydání dalších z téměř dvou desítek Dahlových knih určených dětem.

JAKUB HULÁK

PRAMENY:

Dahl, Roald: Karlík a továrna na čokoládu. Přel. Jaroslav Kořán, verše Pavel Šrut. Příloha časopisu Mateřídouška, Praha 1971

Dahl, Roald: Danny, mistr světa. Přel. Jaroslav Kořán. Albatros, Praha 1990

Dahl, Roald: Karlík a továrna na čokoládu.* Přel. Jaroslav Kořán, verše Pavel Šrut. Winston Smith, Praha 1992

Dahl, Roald: Jakub a obří broskev. Přel. Jaroslav Kořán a Pavel Šrut. Albatros, Praha 1993

Dahl, Roald: Čarodějnice. Přel. Hana Parkánová. JK, Praha 1993



POUŽITÁ LITERATURA:

Heldová, Jacqueline: V říši obrazotvornosti. Albatros, Praha 1985

* Pozn.: Karlíka uvádím v obou českých vydáních, protože jsem až v průběhu práce zjistil, že pro nové vydání autoři překladu text značně pozměnili a upravili (přičemž dle údajů uvedených v knize v obou případech vycházejí z původního anglického vydání z roku 1964). V textu vždy cituji české vydání z roku 1992.

ILUSTRACE:

Makéta Prachatická, Adolf Born, Lubomír Anlauf



JIŘÍ WEINBERGER

český Ogden Nash?

Knihy veršů Jiřího Weinbergera s názvy Povídá pondělí úterku (1995) a Ach ty plachty, kde je mám? (1996) s hudebními nahrávkami na kazetách představují moderní českou nonsensovou poezii.

K. G. Chesterton (1874–1936) ve své obhajobě nonsensu A Defence of Nonsense (1901) tvrdí, že nonsensová poezie je výlučně anglickou tvorbou. Je pravda, že za praotce nonsensové poezie všeobecně počítáme tvorbu Lewise Carrolla (1838–1892) a Edwarda Leara (1812–1888). Ve své Alence v říši divů Lewis Carroll uvádí básničku Jabberwocky, sestavenou ze slov, které si autor sám vymyslel:

„Twas brillig and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.“

Na druhé straně Edward Lear používá obyčejná slova k tomu, aby zábavně vyjádřil absurdní myšlenky. V básničce The Pobble Who Has No Toes čteme:

„And his aunt Jobiska made him drink
Lavender water tinged with pink,
For she said °The world generally knows
There's nothing so good for a Pobble's toes°...“

Velká část Learovy tvorby jsou tzv. limericky – pětiřádkové, vtipné, nesmyslné rýmováčky. Jako příklad cituji jednu ze slavné Book of Nonsense (1846):

„There was an Old Person of Prague
Who was suddenly seized with the plague,
But they gave him some butter,
Which caused him to mutter,
And cured that Old Person of Prague.“

V této knize také najdeme Nonsense Songs, ke kterým Lear psal melodie, a knížka obsahuje i noty – stejně jako uvedené knížky Jiřího Weinbergera, kde hudební doprovod složil Michal Vích.

Jaroslav Provazník, tvrdí, že kořeny Weinbergerovy poezie sahají především k těmto dvěma otcům nonsensové poezie. Pavel Klusák v Mladé Frontě Dnes (8. 3. 1996) vzpomíná jeho českého předchůdce Emanuela Fryntu. K tomu já bych chtěla připomenout fantastické nonsensové BALTY neboli Kobaltické pohádky Františka Rachlíka (1945).

Je jasné, že nonsensová poezie dnes už není jen doménou anglické tvorby, jak tvrdil Chesterton. Při čtení Weinbergerových veršů mne napadli také dva ruští autoři básní pro děti, píšíci také nonsens, Samuil Maršak a Kornej Čukovskij. Srovnajte Weinbergerovu básničku Telefon.

„Telefon
bílý slon
od něj drát
jako had
z hada hádka
do sluchátka“

A stejnojmennou báseň, kterou napsal Čukovskij:

„U meňa zazvonil tělefon.
Kto govorit?
Slon.
Otkuda? ÓOt verbljuda.
Što vam nado?
Šokoláda.“

Ale přece jen se mi zdá, že Weinbergerova tvorba se nejvíc podobá novodobé nonsensové poezii anglické. Například jeho roztržené rýmy

„Leze leze Tereza
Tereza Tereza
Stará láska nereza–
nerezaví

Pějme píseň o Tereze
be fe le me pes se veze
pějme píseň o Tere–
víme o které

připomínají podobný rýmový princip u Eve Merriam v básni There is No Rhyme for Silver (1962):

„There is no rhyme for silver
But if you climb a hill ver–
y very slowly
You can almost make it go... See?“

nebo její Soup's On:

„A grown-up
May eat sup–
per
But when the children breeze in
There's so much noise
From girls and boys
There's a reason
For calling it
DIN–
ner.“

Nakonec, svým moderním zaměřením mně Weinbergerovy verše nejvíce připomínají amerického Ogdena Nashe (1902–1971). V jeho sbírce Custard and Company (1980) jsou básně o zvířátkách podobné Weinbergerovým veršům Lištička Ryška, Vodovodní pták a Byl jednou jeden červotoč.

Z jiné sbírky Ogdena Nashe chci citovat tyto verše:

„There's a Cyprus citrus surplus,
Citrus surplus Cypriotic...
...
Says the Soviet to Cyprus
°Send us all your surplus citrus
This is just a simple sample



Of Socialist assistance.
Should you show a similar surplus
In the simmering summer solstice
Send a summons to the Soviet
For surplus citrus solace."

Srovnejte to s úryvkem mé oblíbené básně Weinbergerovy
Na plotně v kastrolu:

„Neblahý	choboty
bláhový	chobotnic
blátivý	chatrné
chamtivý	chodníky
chrchlavý	Chuchvalce
Vrchlabí	pohlednic
chechtavý	Afrika
chlor	z trafiky"

Čím jsou si ty dvě básně podobné? Je to ta hra se slovíčky, se zvuky, s asonancemi, neobvyklými kombinacemi, která vyvolá úsměv a jakousi zvláštní radost z podařené lingvistické akrobacie.

Ale vraťme se k rýmu. Rým je vlastně podstatou všeho nonsensového veršování. Weinbergerova stejně jako Ogden Nashova nonsensová poezie se vyznačuje originalitou rýmů a moderností. Například rýmy „na svetry / na džíny / na všechny množiny / na štěstí / Václavské náměstí“ nebo tyto verše:

„Jak se dělá strašidlo?
Na to není pravidlo.
Bez pravidel zpravidla
Dělají se strašidla.“

Nebo nakonec celá tato básnička zvaná Poštovní schránka:

„Schovávám doma
poštovní schránku
do které ukládám
sám sebe k spánku.“

A když chci večer
udělat hají
tak tu svou schránku
nemohu najít.“

Skvělé jsou jeho limericky (s rýmovým principem aabba), jako Dlouhý letní den nebo Plesky, třesky; z té poslední básně uvedu jen jeden limerick:

„Divil se chodec po Praze
Divil se vlastní odvaze.
Šel se svou ženou
Šli na červenou
Osaměl chodec po Praze.“

Tady už trochu přestává básnička pro děti, ale začíná tu černý humor a „nahořklá příchut“ básní a jakási „melancholie“, jak o tom píše Jaroslav Provazník. Mezi takové verše patří:

„Dříve než místečko v hrobečku,
Dostal jsem cestovní horečku....“

„Až vyjdou pécéčka
z módy jak šušťáky,
.....
Najdeme s přáteli
lokál či stodolu
hřebíky vod rakví
zatlučem do stolu.“

„Víte co leželo za městem?
Víte vy co tam leželo?
Chlap jako železo
Ležel tam v trávě
a rezavěl mu revolver.“

A jedna z posledních, přímo morbidních:

„Chechtal ses mi ve vaně dneska už se nechechtej
Nepospíchej od snídaně káva byla s utrejem.“

Možná že tyto poslední se moc nehodí pro dítko školou povinná. Jinak mne zaujal fakt, že Weinbergerovy knížky s nahrávkami jsou s oblibou používány v Obvodní pedagogicko-psychologické poradně v Praze převážně při nápravě dyslexie u dětí. Připomnělo mi to, jak s velkým úspěchem jsem používala na střední škole v Americe Carrollovu Jabberwocky při učení větného rozboru a později jsem sama skládala ruské nonsensové věty a verše pro univerzitní aspiranty studující lingvistiku.

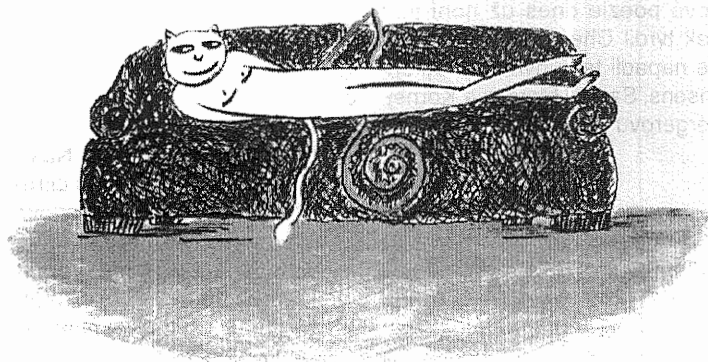
Četla jsem obě Weinbergerovy knížky s velkým potěšením a předpovídám mu úspěšnou budoucnost.

VĚRA BOŘKOVCOVÁ, Washington, DC
(Psáno pro Americké listy, New York)

Ilustrace Barbara Šalamounová

AKTUÁLNÍ POZNÁMKA: Vydavatelství DOPOLEDNE & ODOPOLEDNE právě vydalo audiokazetu a CD s názvem Ach ty plachty, kde je mám? Texty a písničky Jiřího Weinbergera na ní můžete slyšet v podání autora, Lenky Vychodilové a dalších spolupracovníků a v překvapivých, vynalézavých aranžmá „dvorního muzikanta“ Jiřího Weinbergera Michala Vícha. Objednat si ji můžete na adrese: Vydavatelství DOPOLEDNE & ODOPOLEDNE, Heřmanova 30, 170 00 Praha 7.

Redakce TD





Keď obrázky rozprávajú

V posledných rokoch sme stále viac obklopení množstvom vizuálnych efektov a informácií v najrozmanitejších formách. Žijeme vo svete mediálnej a intermediálnej kultúry, keď zrak bežného človeka je už vyčerpaný triedením a hodnotením najrôznejších informácií – či už v bežnom živote alebo v umení. Niekedy mám pocit, akoby sa veci zbláznil (s tým prirodzene súvisí aj príslušný stav ich tvorcov). Takmer na každom kroku sa stretávame s dokonale efektnými a komerčnými filmami či knihami, ktoré sa nám samé ponúkajú, ba priam vnucujú do pozornosti. Špecifickou kategóriou, pre ktorú častokrát býva lacný efekt príznačný, je literatúra a knižná tvorba pre deti, ktorej sa v posledných rokoch venujú niektoré vydavateľstvá, ako napr. Egmont Neografia alebo Slovart Junior. Aj ich zásluhou sa tešia značnej popularite príbehy o Popoluške, Levom kráľovi, Aladinovi, Bambim atď. Detského čitateľa si získavajú prostredníctvom gýčových ilustrácií a stručným textom, ktorý je, žiaľ, často iba akýmsi slaboduchým doplnkom obrázku. Primárnosť textu ustupuje do úzadia, magická postava rozprávača príbehu sa kamsi vytráca. Tak sa koniec-koncov vytratila z týchto kníh aj postava „majstra“ ilustrátora, ktorého nahrádza tím zručných kresličov, prekresľovačov a „kolorovačov“, podobne ako vo filmových ateliéroch W. Disneyho. Tu si pravdepodobne treba položiť otázku, prečo teda tieto knižky vznikajú a prečo sa u nás vydávajú?!

Osobnosť a jedinečnosť ilustrátora je v detskej knihe rovnako dôležitá ako samotný autor. Práve ilustrátor dáva knihe – niekoľkým potlačeným archom papiera – jedinečnú podobu. On je ten, prostredníctvom koho sa dá ďalej snívať, alebo viac zabávať... Text sa mení na slová, tie postupne pri čítaní nadobúdajú význam a menia sa na myšlienky. Ale vizuálny obraz zostáva obrazom i v našich spomienkach. Preto vďačím Ľudovítovi Fullovi za farebné spomienky na Dobšinského slovenské ľudové rozprávky a Adolfovi Bornovi za neutichajúci humor v jeho nekonvenčných svojsky štylizovaných kresbách (Mach a Šebestová, Cour a Courek atď.), Dušanovi Kállayovi za „roztodivné slizkopružké jazvrtky“ žijúce v podivne nadreálnom svete Alice v krajine zázrakov od Lewisa Carrolla a Albinovi Brunovskému za sladkasto strašidelný Medovníkový

domček (1977). Len ťažko si možno predstaviť odpudivejšiu a strašidelnejšiu ježibabu, aká sa tu zrodila pod jeho rukami, a taktiež by sme márne hľadali podobnú snovo-rozprávkovú krajinu, ako bola tá, ktorú nosil v sebe. Krajinu s vysokými horami a hlbokými dolinami, štíhlými stromami a kľukatými cestičkami, po ktorých by sa človek najradšej ihneď vydal do tajomných kútov a území za horami a dolami. Jeho

krajiny sú totiž tým, čo tak dôverne poznáme, a pritom sme to ešte skutočne nevideli. Sú to krajiny ľudských snov... Sám autor o nich hovorí: „Chcem namaľovať oblačky letiace nad riedkymi borovicami, ale tak, aby aj vôňa kraja bola prítomná, to teplo, chvenie vzduchu, malátnosť v interiéri lesa, aby bolo počuť bzukot hmyzu a žaby v barinách; namaľovať pocit, že je tam dobre.“

Albín Brunovský ilustroval množstvo kníh pre deti u nás i v zahraničí. Za všetky spomeniem aspoň rozprávky H. Ch. Andersena, E. T. A. Hoffmanna, L. Feldeka, Francúzsku knihu rozprávok Madame d'Aulnoy a iné. Pred nedávnom, na jeseň roku 1997 vyšla pri príležitosti 16. ročníka Bienále ilustrácií Bratislava vo vydavateľstve Buvik kniha Zlaté jabĺčka ako pocta A. Brunovskému in memoriam. Zaujímavé je, že ilustrácie k rozprávke o zlatých jabĺčkach vznikli už v roku 1980 na objednávku japonského vydavateľstva Fukuinkan-Shoten. Kniha vyšla v Tokiu v roku 1982. Text k slovenskému vydaniu napísala na motívy slovenskej ľudovej rozprávky Hana Ferková v minulom roku. Aj vďaka tejto skutočnosti nie je ťažké rozoznať, že primárnu úlohu v knihe zohráva predovšetkým ilustrácia a text tu plní funkciu len akéhosi doplnkového vodiaceho kľúča k interpretácii jednotlivých obrazov. Typickým príznakom Brunovského ilustrátorskej tvorby je vysoká umelecká úroveň spracovania, ktorá sa neobmedzuje len na jednoduchý popis deja, ale otvára akési tajomné vrátky a príbeh naplňa stále novými asociáciami. Keď sa k tomu pridá aj bravúrne zvládnutá technika akvarelovej maľby, tak treba povedať, že nejde o typickú ilustráciu pre deti, hoci je detskému čitateľovi zrozumiteľná a plne prístupná.

Väčšina ilustrácií v tejto knihe je akoby zahalená tou najjemnejšou

pavučinou sna. Dalo by sa povedať, že z nich vyžaruje až akýsi mystický pokoj. Aj napriek studeným farbám, ktoré majster vo veľkej miere s takou obľubou používal, cítiť v tom vzdialenom chlade prúdenie pozitívnej energie.

Opozíciu k stoickému pokoji tvorí séria obrázkov v agresívnych živých farebných kompozíciách, ktorých dráždivosť umocňuje i použitie kontrastných komplementárnych farieb, ako sú napr. červená so zelenou alebo žltá s modrou pri výjave z pekla. Tu sa dokonca pri postavách čertov prejavil i Brunovského imaginatívny surrealizmus, známy z jeho rozsiahlej grafickej i maliarskej tvorby. Jeho čerti sú skutočne čertovskí. Na druhej strane však kladní hrdinovia majú charakter ideálu existujúceho len vo svetoch, kde čierne je čierne a biele biele.

Pokiaľ vznikol dojem, že sa vo svojej recenzii venujem výlučne ilustračnej zložke, je to tak jednoducho preto, že práve ona je dominantná. Jej prevahu viac znásobuje fakt, že samotný literárny text, žiaľ, neprekračuje hranice obvyklého priemeru v oblasti svojho žánru. Preto sa nazdávam, že rozprávka na dnešných moderných deťoch nezanechá hlbší a trvalejší dojem. Kniha však po výtvarnej stránke (v porovnaní s ponukou na pulkoch kníhkupectiev) patrí rozhodne medzi elitu. To však detský čitateľ, ktorému je predovšetkým určená, zatiaľ v podstate oceniť nevie.

DENISA SOBOTOVIČOVÁ

Zlaté jabĺčka. Na motívy ľudovej rozprávky Zlaté jabĺčka (Súpis slovenských ľudových rozprávok, Matica slovenská 1923) napísala Hana Ferková. Il. Albín Brunovský. Editor Mária Števková. 1. vyd. vo vydavateľstve Fukuinkan-Shoten, Tokio 1982, 2. vyd. vo vydavateľstve Buvik, Bratislava 1997

Ivona Březinová
– nové jméno české literatury pro děti

V poslední době se v nabídce knih pro mladší čtenáře objevily knihy Ivony Březinové. Jde zejména o příběhy s divčí hrdinkou Zrcátko pro Markétu (Petra, Praha 1996), Madona v kabátě (Petra, Praha 1997), Panenka z ebenového dřeva (Petra, Praha 1997) či Věra, Nika a sedm babiček.



V knize Věra, Nika a sedm babiček se vypráví příběh dvou žákyň třetí třídy, dvou dobrých kamarádek. Nika žije jen s maminkou Černou a Věra jen s tatínkem Havránkem, který sice špatně vaří, ale o svou dceru se po smrti své manželky stará s úsilím vlastním jen opravdu milujícím otcům. A tak Nika a Věra začnou podnikat všechno pro to, aby se oba rodiče poznali, protože obě děvčata ze všeho nejvíce touží po tom mít úplnou rodinu. Nakonec se jim to skutečně podaří a ještě k tomu získají hned šest babiček a ještě jednu navíc. Je jen v logice tohoto příběhu, že pod vánoční stromeček získají jako nejlepší dárek – opravdického dědečka.

Věra, Nika a sedm babiček je poetický příběh, který autorka nekomplikovaně, ale zručně vede ke šťastnému konci. Daří se jí zachytit dětský způsob myšlení a daří se jí vytvořit hrdiny, s nimiž se čtenáři

mohou dobře ztotožnit, protože jsou to postavy živé, neschematické.

Nelze se na tomto místě neubránit srovnání s knihou s podobným námětem – Počkej na mě, Radko, kterou napsala jiná současná autorka divčích příběhů, Lenka Lanczová (vydal ART PROPAG, Praha 1992, jako první svazek edice Divčí román). Jaci jsou hrdinové Lenky Lanczové? Jsou to bytosti úžasně krásné, inteligentní a ve všech oblastech svého života úspěšné. Rodiče jejich hrdinů jsou obdařeni velkým množstvím peněz a neuvěřitelnou dávkou chápavosti pro pubertální výpadky svých potomků. A nebýt problémů s láskou, snad by tato kniha ani neměla důvod vzniknout. Kniha L. Lanczové se nápadně podobá nejbanálnějšímu americkému seriálu, kde je vše také tak úžasné a skvělé. Její děj se plytce ubírá ke konci a šance čtenáře ztotožnit se s hlavními hrdiny mizí s každou přečtenou stránkou.

Naproti tomu Ivona Březinová nabízí čtenáři ve svých knihách nejen možnost identifikovat se s hrdiny, ale i kultivovaný jazyk. Její zdrobněliny nepůsobí směšně, protože podporují dětské vidění světa („Venku už byla tma. Černá. Jako havran. Jako havránek...“, str. 28). Dalším kladem, který zvyšuje čtivost jejích knížek, je členění na krátké kapitoly, jež i svými názvy vzbuzují zvědavost čtenáře.

V knize Ivony Březinové vidím návaznost na dnes lehce opomíjenou tradici – na povídky O. Hejné a prózy s dětskými hrdiny „všedního dne“ dalších českých autorů.

PETRA ONDROUCHOVÁ

Ivona Březinová: Věra, Nika a sedm babiček. Petra, Praha 1996. Ed. Divčí román. 101 stran.

Z dalších recenzí této knihy: Jana Klokočnicková v Nových knihách 1996, č. 44, str. 4.

Šel psotník po humnech aneb Zařikání, (s)prosté pohádky, potěšitelné studie a vyprávění z českého venkova i města minulého století. Z rukopisů, které Čeněk Zibrt odložil do hloubi redakčního stolu časopisu Český lid, vybrali a edičně připravili Jana Štursová a Miloš Sládek. Nakladatelství Petr Nový, České Budějovice 1997. 500 výtisků. 212 stran. – Ed. Knižnice Rmenu, sv. 2 a zároveň 4. číslo revue Rmen Masivní etno vlna zaplavila také knižní trh a přinesla – vedle teoretických publikací nových i reedice starších – několik beletristických knih, které vzrušujícím způsobem rozšiřují tradici často velmi zúžený pohled na folklór.

Z kategorie krásných kuriozit je unikátní sborník Šel psotník po humnech. Ale v tomto případě nám nejde o to podělit se o potěšení z jakékoliv zvláštnosti či malebné podivnosti. Jana Štursová a Miloš Sládek zprostředkovávají čtenáři pohled do bohaté pozůstalosti našeho předního etnografa Čenka Zibrt (která je uložena v literárním archivu Památníku národního písemnictví). Materiál, který byl sesbírán v 19. století a zaslán do Českého lidu, ale který se nedostal na stránky tohoto časopisu, rozdělili editoři do tří kapitol. První (Toto je vše pravda aneb Bájná vyprávění starců (a stařenek)) obsahuje vyprávění stařecků z konce 19. století, v druhé

NAHLÍŽENÍ do nových knížek

(Žili, žili, až se jim v rukou strhaly žily aneb Sesbírání lidová zařikávání, vyprávění, pohádky a pověsti) zařikání pohádky, pověsti, pověrečné povídky a vyprávění ze života, „které sebrali a mnohdy upravili přispěvatelé Českého lidu“, jak upozorňuje předmluva, a třetí kapitola (To psal jen člověk jako my, jenom hádá, taky neví aneb Články o rukopisech na papíře a tiscích na perníku) – neméně zajímavá – přináší články o rukopisech z lidového prostředí.

Díky tomuto edičnímu počínu můžeme nahlédnout do folklorních útvarů ve více méně syrovém stavu, které ještě nejsou přičisnuty pro potřeby čtenáře „umělecké literatury“ (o pedagogickém záměru ani nemluvě). A tak tu najdeme řadu roztomilých motivických i jazykových neobratností, které k improvizaci (jež je podstatou folkloru) patří, ale především fascinující potěšení z fabulační hry a variací známých i méně známých motivů.

Ale důvodů, pro které Psotník stojí za pozornost, bychom našli daleko víc. V třetím oddíle připomínají editoři, že existuje i poněkud zapominaný tzv. písemný folklór, tedy nápisy na domech, na náhrobcích, pernicích, šátcích atd.

A divadelníci ocení ukázkou ze Zpěvohry nazvané Lidožrouti na ostrově Finisteria, dokumentující, že „na počátku tohoto století (rozuměj devatenáctého – pozn. JP) byl ruch divadelní v městě Žamberce nad Orlicí velmi čilý, který zdatně ode všech vrstev obyvatelstva zdejšího podporován byl“.

Alexandr Nikolajevič Afanasjev: Zakázané pohádky. Z ruského originálu vybrala, přeložila předmluvu napsala Marcela Pittermnová. Obálka a kresby Boris Jirků. Odp. red. Magdalena Wagnerová. VOLVOX GLOBATOR, Praha 1998. 152 str. – Ed. Kameny, sv. 6
Goromomo gorolo. Vyprávění sibiřskéjch Evenků. Posbírala, přeložila a ilustrovala Pavlína Brzáková. Odp. red. I. F. Dokoupil. Citadela, Praha 1996. 200 str. – Ed. řada Z druhého břehu Jamtana.
Vyprávění sibiřskéjch Něnců. Posbírala přeložila Pavlína Brzáková. Il. Jan Blahož. Odp. red. I. F. Dokoupil. Citadela, Radim 1997. 200 str. – Ed. řada Z druhého břehu

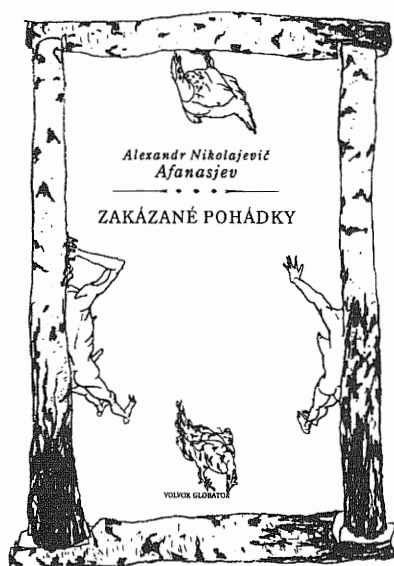
Ani tyhle knihy pohádek a dalších folklorních textů nejsou určeny dětem.

První z nich se dokonce prodává zavařená v igelitu a opatřená výstražným nápisem „Mládeži do 18 let neprodejné“.



Ne, nejde o žádnou mystifikaci, ale skutečně o pohádky sesbírané a zaznamenané známým ruským klasi-
kem Afanasjevem. Respektive jím a jeho starším kolegou, rovněž sbě-
ratelem lidové slovesnosti a dialektolo-
gem, Vladimírem Ivanovičem Dalem.

Všechny tyto sbírky folklorních
útvarů (a platí to ovšem i pro výše
zminěný Psotník) jsou hmatatelnými
doklady, že pohádka není ani
náhodou žánr primárně dětský. Hra,
která je podstatou pohádky, a to i té,
která se označuje zpravidla jako
novelistická, ba i zvířecí, se může
zmocnit třeba i motivů – jak vidíme
u Afanasjeva – peprně erotických,
aniž přestanou fungovat pohádkové
zákonitosti (včetně kumulativního
principu). Je zajímavé, jak často se
tyto pohádky dostávají do bezpro-
střední blízkosti dalšího folklorního
žánru, anekdoty anebo by bylo možné
je za anekdoty s úspěchem označit
(Veš a blecha, Rozpálená chůl).
Není to nic překvapivého, protože
princip, motor obou těchto žánrů je



tyž – okouzlení vypravěčským aktem,
tedy hrou – u pohádky především
s příběhem a postavami, u anekdoty
často se situací.

Zakázané pohádky mají ovšem
ještě jeden půvab – jsou přeložené

s obdivuhodným smyslem pro
šťavnatost jazyka. Ostatně ne
náhodou připomíná Miroslav
Červenka v doslovu Françoise
Rabelaise a Alfreda Jarryho...

Obě knížky Pavliny Brzákové
jsou zdánlivě úplně jiné, a přece
mají se Zakázanými pohádkami (a
Psotníkem) mnoho společného.
Zejména v autentických zápisech se
tu P. Brzákové daří dotknout se také
"živoucího" folklóru. Kromě několika
málo kouzelných pohádek (Tři
sestry, Gončaul a Olongmuk
v Goromomo gorolo nebo Tuldeča
a Valdeča v Jamtana) se to týká
zejména přízračných pověrečných
povědek a příběhů ze života.

Nemyslím si, že by všechny tyhle
"kuriozity" byly jen projevem jakési
efemérní módy. Berme je i jako výzvu:
Folklór není věc muzeální nebo
čítanková, a už vůbec ne sterilní, ale
živá. A je samozřejmě součástí
našeho života.

JAROSLAV PROVAZNÍK

The column Drama - Education - School, as well as the appendix to this issue of the Creative Dramatics called Guide through Drama in Education, is devoted mainly to the 3rd National Workshop Drama in Education which took place in September 1997 in Jičín in Eastern Bohemia. The largest event of this national event were two workshops led by famous tutors and drama teachers Tony Good from the University of Newcastle upon Tyne and his colleague Warwick Dobson who currently works in Canada. Josef Valenta in the article **The Englishmen (again) in Bohemia** reminds us that the year 1997 was extremely rich thanks to the Creative Dramatics Association and ARTAMA with respect to meetings of Czech drama teachers with British tutors (besides the September workshop, in January 1997 Cecily O'Neill taught in Prague for one week and in June one workshop at the National Festival Dětská scéna/Children's Scene was led again by Judith Ackroyd from Nene College, Northampton). The article of J. Valenta focuses on the description of the most important mean in the British drama - so called structuring drama work.

Dana Svozilová in the appendix to the Creative Dramatics discloses detailed study **Drama Network of Warwick Dobson** and focuses on mechanisms based on which his dramas work. Dobson's work is characteristic by the following aspects: 1. Interconnection of historical and current topics, personal and group topics with the reference to different literature genres supporting and intensifying these cross lines. 2. High degree of freedom in searching for importance of offered topics typical for metaphorical overlaps from general terms to the specific situations and vice versa. 3. The exact degree of "director's" work of the tutor who interconnects everything offered by the group through theatre and director's means so as to achieve the strongest aesthetic and dramatic effect and lead the work of the whole group to its culmination point.

Michal Vybíral informs us in the article **Drama in Education at the Basic School and Opportunities for Its Teaching** about the experience, he has as a teacher at the basic school, with this new subject in the Czech educational system. This article is supplemented by the sample of the project **Planets or Up to Starts** implemented by Michal Vybíral in his class.

In this issue of the Creative Dramatics we open a new column "for the mutual dialogue of teachers and tutors of schools and courses focusing on training of drama teachers" called **Integral**. Eva Machková, who founded more than five years ago the department of drama-in-education at the Prague Theatre Academy, summarises the current status of the drama in education in the curricula for teachers of the 1st degree (elementary school) and in clear charts she gives us the picture of the progress in teaching this subject in Czech Teachers' Training Institutes (we will inform about both specialised drama-in-education departments at Prague DAMU and Brno JAMU next time) - in the Teacher's Training Faculty of the Charles University in Prague, Western

Bohemia University in Pilsen, South Bohemia University in České Budějovice, Masaryk's University in Brno, Ostrava University, University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem and Teacher's Training Faculty in Liberec. The valuable supplement of this report is the List of Diploma Works defended at Czech universities as of 30 September 1997.

The column Inspiration offers the readers an article about the workshop for teachers organised by the Council of Europe in Gent (Belgium) in November 1997. The topic of the workshop was summarised in the logo: **Creativity in Education - Art in Education**. Zoja Oubramová, the author of the article, was most impressed by the project Masters' Works which has been implemented by the Belgium Ministry of Education and focused on all teachers who want to creatively introduce the works of world fine arts to children.

Restless Brain - this is the name given to the free cycle of neurological views on drama in education by its author **Vladimír Komárek**, head of children's neurological clinic in Prague and teacher at the Medial Faculty of the Charles University and Department of Drama-in-Education at the Theatre Academy in Prague. The today's topic is the minimal brain dysfunction.

In the column Drama-Art-Theatre we publish one of the best plays of the last season **Small Flute** written by **Mirek Slavík** and performed by his group of children called HUDRADLO. (The performance belonged to the most successful performances also at the 5th World Festival of Children's Theatre held in Lingen in 1998.)

An important book **Movement Training as a Part of Drama in Education**, written by Eva Polzerová, teacher at Ostrava University, published by ARTAMA Praha, is reviewed by **Alžběta Dvořáková**.

The section Excerpts introduces one of few contemporary Czech magazines writing about the new literature for children **New Books**.

In the column Literature for Children and Youth you can find the study written by **Marta Žilková** from the Teachers' Training Faculty in Nitra (Slovakia) **Postmodern Transformation of the Child Hero** and focuses on new Slovak radio plays for children and youth.

Jakub Hulák in his study **Four Books of Roald Dahl (To the Poetics of Dahl's Books for Children)** analyses the works for children of one of the most interesting author whose books belong to the most frequently published in the Czech Republic.

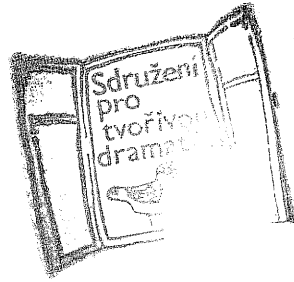
The Czech journalist living in the USA **Věra Bořkovcová** in her study **Jiří Weinberger - Czech Ogden Nash?** deals with an interesting work of the modern Czech poet Jiří Weinberger and compares him with British, American and Russian non-sense poets (Edward Lear, Lewis Carroll, Kornej Čukovskij, Ogden Nash...).

Finally the Creative Dramatics publishes reviews of new books for children and youth.

SUMMARY

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvár pro profesionální 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
Českou poštou s.p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21.1.1998, zn. P-334/98



SÍŤ DRAMATU

Warwicka Dobsona

Warwick Dobson – další ze zahraničních lektorů, které jsme měli možnost sledovat při práci v seminářích pořádaných v rámci zářijových pracovních dílen v Jičíně. Navštívil naši republiku již dvakrát. V roce 1996 vedl seminář sám, v roce 1997 ve spolupráci s Tonym Goodem. Doplnuje plejádu pedagogů dramatu a autorů odborných publikací (viz Jim Clark–Warwick Dobson–Tony Goode–Jonathan Neelands: *Lessons for the Living. Drama and the Integrated Curriculum*, Mayfair Cornestone Limited, Newmarket, Ontario 1997). Jonathan Neelands i Tony Goode u nás samostatně pracovali v předcházejících letech. Protože u všech těchto lektorů jde o společné výchozí filozofické zázemí oboru a společně utvářenou odbornou i pedagogickou bázi dramatu, odkazují na články, které se rozborům jejich práce věnovaly v předcházejících číslech *Tvořivé dramatiky* (Jaroslav Provazník: Nadešel čas konstruktivních otřesů – setkání s dramatikou Jonothana Neelandse, TD 1994, č. 2; Hana Kasíková: Příběh je zdí, TD 1996, č. 2). Uvádím také příklady dramát z obou seminářů Warwicka Dobsona. Byť s odstupem roku, dokumentují pro mě charakteristické znaky jeho pracovního stylu.

Je téměř nemožné popsat, charakterizovat, srovnat nebo odlišit způsob práce jednoho lektora od druhého, aniž bychom pronikli do velmi jemných nuancí dramaticko-pedagogické práce nebo plně porozuměli principům tvořivého dramatu, který k nám jeho reprezentanti přinášejí. Pouhý popis, záznam jednotlivých dramatických lekcí nic nevypoví o drobných odlišnostech ve strategiích a postupech či přístupech lektorů k tématům nebo k účastníkům. Je to, jako kdybych se snažila vysvětlit, proč jeden učitel matematiky mi dokáže látku vysvětlit tak, že svět čísel se pro mě stane světem dobrodružných objevů, a druhý mě od této vědy odradí, přestože na tabuli píše oba stejné vzorce. (Podotýkám, že druhý případ se nevztahuje k žádné z mých dosavadních zkušeností se zahraničními lektory.)

„Každé ohodnocení je vždy zjednodušení,“ pravil W. Dobson při jedné zauzlené situaci v dramatu. I já sahám při hodnocení jeho semináře k zjednodušenému příměru. Když jsem během let sledovala a srovnávala týdenní projekty našich

hostů (a byli mezi nimi ještě např. Kevin Dowsett, Eva Russelová, Judith Ackroydová, Cecily O’Neillová), vytvořila jsem si jakési přirovnání k síti. Rybářské a záchranné, jak chcete. Záleží na tom, jaká vyhovuje účastníkům seminářů velikost ok, z kterých jsou síť lektora spleteny. A to podle účelu – jak velké ryby chce učitel lovit (z moře významů), jak široce a obecně pojímaná sousta témat nám nabízí k ochutnávání. Nebo jak volně, či utaženě splétá záchrannou síť svých pokynů, zadání, přísunu informací, nabídky konvencí a míry zodpovědnosti, kterou přebírá v rozhodnutích na sebe nebo ponechává na skupině.

Warwick Dobson má (z mého čistě subjektivního pohledu) síť dramatu spletené z ok velkých tak akorát. Loví velké ryby a zatáhne v pravý čas, abych se neutopila.

Tedy: Dobsonova práce je pro mě charakteristická především těmito aspekty:

1. Propojováním témat historických a aktuálních, osobních i skupinových, vždy s odkazem na nejružnější literární žánry podporující a umocňující tyto přesahy.
2. Velkou mírou svobody v hledání a naplňování významů nabízených témat, vyznačující se metaforickými přesahy od obecných pojmů ke konkrétním situacím a naopak.
3. Přesnou mírou „režijní“ práce lektora, který divadelně–režijními prostředky propojuje vše, co skupina nabídne tak, aby bylo dosaženo co nejsilnějšího esteticko–dramatického efektu, účinku a zúročení celoskupinové práce.





Ad 1. Propojování témat

Svůj první pracovní blok v září 1996 zahájil Warwick Dobson mottem: „To, co je minulé, není mrtvé, není to dokonce ani minulé.“ Pracovali jsme dva dny s tématem Odysseova putování, s jednotlivými příběhy o Kirké, Nausikae, Kalypsó, Skylle a Charybdě, Héliových stádech, Lótofazích, podsvětí. Už to samo o sobě by stačilo jako významný pohled na řeckého bájného hrdinu dnešními očima, jako přiblížení hrdinského eposu, hledání tématu domova, vztahů, touhy, čekání, odvahy a naděje. Celá práce byla rámována jako spleť obrazů – nástrah a nebezpečí, která vetkává čekající Penelopé do své tapiserie. Lektor však směřoval svůj záměr dál. S otázkou – proč jsou mýty a legendy tak silné, co mají společného s dnešními lidmi, nabídl možné propojení. Zpracovat příběh vztahu současného muže a ženy jako paralelu k jednotlivým etapám Odysseovy cesty. „Citový vztah dvou lidí může být také jakousi Odysseou, vytvořte tyto životní příběhy na základě inzerátu, který svede dva lidi k sobě. Na jakou pouť se společně vydávají? Zmapujte tento vztah ve čtyřech fázích, hledejte k nim metaforické významy jednotlivých odysseovských dobrodružství.“ To byl úkol pro skupiny.

Přesahy do minulosti, odkazy ke krásné literatuře, k literatuře faktu, k tragédiím či komediím, k novinovým zprávám, osobním deníkům, propojování a dávání do nových vztahů událostí minulých se současnými, reálných s fiktivními – tento princip se v práci W. Dobsona opakoval velmi často.

Uvedu ještě některé další příklady takových přesahů.

– V téměř pohádkovém příběhu, který se začal odvíjet budováním vesnice, jež „...byla kdysi dávno před mnoha a mnoha lety postavena a zabydlena...“, vykrystalizoval problém dřevorubců, kteří by mohli přijít o práci, neboť jejich pán dal vykácet všechny lesy v širokém okolí. Během dramatu zjišťují účastníci v rolích obyvatelů důvody, které k takovému rozhodnutí vedly, a předjímají důsledky,

kteří by to mohlo pro osud vesnice mít. A než si stačíme všimnout, přesouváme se do konkrétní historické události – stávka horníků v Anglii v roce 1926 (fakta, dobová fotografie, osobní výpověď účastníka). Tento rámec nabízel vzhled do individuálních činů a motivací dvou hlavních protagonistů stávky a jejich dalších osobních i životních dilemat, vyplývajících z konkrétních rozhodnutí v krizových situacích.

– Současný příběh dívky Kelly Turnerové, který byl převzat z kanadského tisku (fotografie, zpráva), byl inspirací k práci na tématu rasismu, osobní angažovanosti a odvaze tomuto problému čelit. V okamžiku, kdy jsme měli pocit, že se práce uzavírá, vykročil lektor k dalšímu příběhu. Odkrýváme události spojené s osudem Anny Frankové, dívky, která léta 1942 – 1943 přežívá se svou rodinou v úkrytu před nacisty (texty z knihy). V průběhu dramatu se obě postavy setkávají, aby si přes hranice desetiletí předaly svá poselství, své obavy a bázeň, své představy o svobodě a volnosti, o možnostech, které měly při překročení vnitřních i vnějších hranic vězení vlastní duše i okolního světa.

– Osud Admiry a Boska, současný příběh o lásce muslima a křesťanky, zasazený do reality bosensko-chorvatského konfliktu (zpráva z novin, deník sarajevského dítěte), byl modelem shakespearovského tématu Romea a Julie (monology z tragédie). Konflikt znepřátelených stran, v našem příběhu obyvatel, kteří vedle sebe léta žili v sousedních vesnicích, se stává nepřekonatelnou překážkou ve společném životě dvou mladých lidí, vyrůstajících od dětství společně. Jejich život končí uprostřed mostu mezi oběma vesnicemi. Mostu, který jako symbol odděluje nebo spojuje jednotlivce, skupiny, národy a společenství v prostoru i čase.

– Téma Pražského jara 1968 bylo otevřeno Kunderovým textem: „V únoru 1948 komunistický vůdce Klement Gottwald vystoupil na balkón barokního paláce v Praze, aby oslovil stovky tisíců svých spoluobčanů, namačkaných na Staroměstském náměstí. Byl to rozhodující moment české historie – osudný moment, jaký se objevuje jen jednou nebo dvakrát za tisíciletí...“ Přes rekonstrukci veleznámé fotografie Gottwalda na balkóně s Clementisem a bez něj v pozadí se otevřela cesta k retrospektivnímu mapování vývoje událostí v naší zemi. A to prostřednictvím velmi osobních vzpomínek „pamětníků“ srpna 1968. Pod heslem „Nejdůležitější zdroj historických informací je pro současníky ústní odkaz a předávání subjektivních zpráv o průběhu událostí“ rozvíjely se některé zcela konkrétní detaily emocionálních vzpomínek do metaforických obrazů. Klíčem k propojení možných významů byla otázka – jaký vliv na dítě by mohl mít různý rodičovský výklad faktů?



Na tomto místě je třeba zmínit Dobsonův vztah k tzv. závažným – obtížným tématům. Někteří seminaristé otevřeli v obavách otázku, zda takto silná a vážná témata krutosti, smrti, války, politiky atd. s dětmi vůbec probírat. Pochopitelně kromě vazby na věk a vyspělost žáků, s kterými učitel pracuje, je pro lektora určující následující kód. Jak si každý individuální pedagog pro sebe zodpoví otázku osobní zodpovědnosti ke svým žákům. Od toho se pak odvíjí jeho postoj – povinnost informovat je o realitě, která je bezesporu denně obklopuje a dává o sobě prostřednictvím médií a tisku velmi silně znát, nebo tuto realitu obcházet. Žádný problém není nikdy rychle a snadno vyřešen a odstraněn. Také v dramatu problém nemizí, je na něj jen upozorněno v bezpečném prostoru hry. Lektor odpověděl otázkou: „Považujete za zodpovědný přístup učitele takový, který se této povinnosti nezříká, ale pomáhá svým žákům vyrovnávat se s těmito bolestnými fakty tím, že jim otvírá cestu pojmenovávat je, zviditelňovat a možná tak hledat cestu, jak jim čelit? Nebo ten, který se snaží je uchránit a odříznout od reality?“ A dodává: „Největší ochrana je porozumění, pochopení skutečného světa. Svět nelze zjednodušovat. Každé dítě potřebuje mapu světa a drama mu pomáhá ten svět mapovat.“

Při objasňování svých postupů při přípravě lekcí a výběru témat odkazoval Warwick Dobson také na pedagogovu intuici. Když jsme se jako zvědaví seminaristé vyptávali na klíč výběru témat, rámcový nápad, výběr textů, které v hodinách používá, pevnost či flexibilitu kostry dramatu a vůbec další jeho strategické „figle“, odpovídal upřímně: „Něco nelze vysvětlit slovy, tak ani zpětně nedokážu vysvětlit, proč jsem něco spojil. Dávám příběhy dohromady, jen tak lze využít univerzálního lidského potenciálu, historicky prověřené zkušenosti s přesahem k dnešnímu člověku. Drama chápu jako způsob výzkumu toho společného, co nás jako lidské bytosti spojuje.“

To mi evokovalo vztah k pedagogickému směru, o kterém se zmiňuje J. Skalková (Tradice hermeneutické pedagogiky a jejího vývoje v druhé polovině 20. století, 1993). Ten čerpal v 70. letech ze zdrojů duchovnědné pedagogiky (W. Dilthey) a zaměřoval se především na zřetel mezilidských vztahů a interakcí. Jde o komunikativní pedagogiku (K. Schaller, O. Bollnow, J. Habermas, H. Gadamer). Ta je rozvíjena především jako určitá koncepce a chápání člověka jako aktivního tvůrce sebe sama v komunikaci s druhými. Orientuje se především na ty momenty, kdy je nutno v jednání odhalit nový smysl, a to z hlediska zlepšení našeho lidského světa. Podle názorů K. Schallera jde o racionální orientaci jednání, kdy partneři aktivně participují na komunikaci. Nejde tedy o pouhou akci a reakci. Taková participace se děje v rámci

určitého historicko–společenského kontextu našeho životního světa, kde se setkáváme s jinými lidmi, a který podmiňuje intencionalitu našeho jednání. Porozumění je např. u O. Bollnowa spojeno s výkladem pojmu „setkání“. Skutečné porozumění je možné pouze v situaci setkání, čímž je chápán vnitřní kontakt člověka v hlubině jeho duševní skutečnosti se skutečností jiného člověka. Pojem setkání je zde pojímán v širokém smyslu. Jde o setkání s minulými časy a cizími národy, jejich kulturami, s historickými postavami a jejich odkazy. A zde se nabízí přímé srovnání s filozofií dramatu D. Heathcoteové. Připomeňme její termín „bratrství“ (Brotherhood Code). Propojení obecnějších významů, které se vyjevují při rozehrávání a prozkoumávání zvolených námětů, překračování hranic času, prostoru, podobnost a příbuznost lidské zkušenosti v historickém a sociálním kontextu. To vše vytváří podmínky pro přesah zkušenosti z konkrétního prožitku dítěte do oblasti poznání širšího významu.



Ad 2. Míra svobody

Míra svobody je pro mě spjata s ustavením vzájemných vkladů a očekávání, které jsou na začátku spolupráce lektora a skupiny co nejvíce ujasněny. Najít recept na rovnováhu vazeb mezi oběma stranami je záležitost velmi dlouhého sžívání a spolupráce. Jonathan Neelands (Making Sense of Drama, 1989) věnuje celou kapitolu formulování a vymezování vzájemného postavení učitele a jeho žáků. Využívá pro posílení vstupního předpokladu přijetí hry v dramatu ustavení vnitřních společných pravidel (Learning Contract). Náplní tohoto závazku by měla být pravidla usnadňující pochopení osobní angažovanosti obou zúčastněných stran. Dohoda má plnit tyto účely: – ustavuje partnerství a oboustrannou investici i druh nároků učitele i žáků;



- demaskuje drama zároveň jako učební proces i jako uměleckou formu – základem tohoto pochopení je vědomí, že učitel s žáky záměrně nemanipuluje;
- zajišťuje podmínky pro vyrovnávání se s problémy, které mohou vzniknout během hodiny, zjištěním, který ze závazků byl porušen;
- iniciuje dialog, který zavazuje oba partnery komentovat a reflektovat produktivním a pozitivním způsobem ty aktuální události, které se v hodinách staly.

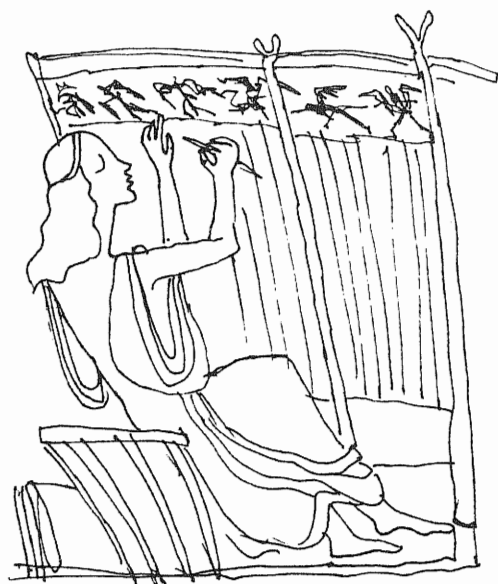
Zmapování a společné pojmenování těchto podmínek vede všechny žáky k uvědomění osobního podílu na všem, co se v dramatické hře stalo, děje i v příštím okamžiku stane. Tak je učí přebírat zodpovědnost za sebe, skupinu i výsledek společné práce nejen v hodinách dramatu, ale i s přesahem do reálného života.

Podívejme se ještě blíže na jednotlivé články dohody, kterými lze zmapovat, co J. Neelands a jeho spolupracovníci považují za podmínky pozitivně fungujícího procesu vzhledem k stanoveným cílům a jakými formulacemi je nabízejí dětem.

1. Naším společným záměrem je prozkoumat, jaký je význam toho, co se v dramatu událo (odhalit vnitřní významy lidského chování a jednání). Měli bychom proto:

- objevit pro sebe to, co nese významy (co nebylo řečeno v instrukcích učitele),
- akceptovat téma jako přínosné a odpovídající zájmům celé skupiny,
- zapojit fyzickou i psychickou aktivitu,
- myslet dřív, než začneme mluvit (impulzivní řeč nebo akce může být zmatená a znemožní nám pochopit význam,
- všechno, co bylo řečeno nebo vykonáno, brát vážně.

2. Potřebujeme aktivizovat a využít všechny dosavadní lidské zkušenosti (a prostřednictvím



představ doplnit tyto zkušenosti o nové). Měli bychom vědět, že:

- učitel neví všechno a je stejně zainteresován na objevování nových pohledů a pronikání k podstatě problému jako skupina,
- každý z nás má zkušenost, která je pro skupinu cenná,
- otázky, na které se ptáme, nemají správné ani špatné odpovědi,
- budeme mít různé způsoby vidění světa, musíme respektovat individuální pohledy
- předkládáme-li individuální zkušenost ke skupinovému sdílení, je zapotřebí citlivého a jasného vnímání, trpělivosti a koncentrace (musíme respektovat dostatek času pro slovní sdílení všech členů skupiny),
- nikdo by neměl být povyšován, kritizován nebo potlačován kvůli svým osobním možnostem a schopnostem.

3. Ve všem, co děláme, bychom se měli cítit bezpečně. Měli bychom proto:

- o tom, co je pro nás důležité, rozhodovat společně,
- každý osobní příspěvek přijímat bez ironie a posměšků,
- zastavit práci, která nás jítří, dojíká nebo nám jde příliš na tělo,
- sdílet předem svůj zájem a ochotu zúčastnit se na řešení úkolů, které se nám zdají příliš náročné (je to lepší, než ztratit zájem o problém při negativním či apatickém chování),
- respektovat učitele jako osobnost, je-li on ochoten respektovat své žáky jako individuality (nezneužívat drama k zpochybnění jeho pozice a role pedagoga).

4. Máme-li se rozvíjet, potřebujeme cítit důvěru a respekt. Měli bychom:

- osobní spory a předpojatosti odsunout v dramatu stranou (dát lidem šanci stát se někým jiným),
- poskytnout své síly a pomáhat si navzájem při projevech slabosti,
- všechny dotazy a požadavky spíše citlivě sondovat než ignorovat,
- zaznamenávat své úspěchy i neúspěchy (není ale možné pracovat svobodně, půjde-li o soutěžení, hodnocení nebo známkování technik),
- nedávat automaticky povolení jednotlivcům stávat se hvězdami a vynikat nad ostatní (může to být pouze součástí dohody s publikem).

5. Je zapotřebí ustavit i rozdílné vztahy mezi učitelem a žáky. Měli bychom respektovat, že:

- učitel má zkušenosti (s divadlem), které může využít k obohacení a rozvíjení naší hry,
- učitel nemusí být tak úzce spjat s imaginativními způsoby učení jako jeho skupina (zabezpečuje a kontroluje naši práci vně hry),
- ztotožnit se s potřebami dramatu je pro všechny důležitější a přednější než to, aby byl učitel nucen chovat se jako dozorce a hlídač,



– učení v dramatu bude spojeno mnohem více s pronikavými otázkami než v případě učení z učebnic,

– potřebujeme přijmout zodpovědnost za vlastní rozhodování (neměli bychom chtít od učitele, aby rozhodoval za nás, nebo jej musíme pověřit, jak mnoho těchto rozhodnutí má udělat).

Zmiňuji se o tomto kontraktu tak ze široka proto, že v přístupu Tonyho Goodea i Warwicka Dobsona jsem cítila velmi volný prostor právě pro individuální i skupinové naplňování významů a přebírání zodpovědnosti – tedy to, co Hana Kasíková ve svém článku pojmenovala svobodou podílet se a odpovědností za spolupodílení. Jenže víme, jak právě tato svoboda nás pronásleduje a zaskakuje nejen v dramatech.

D. Heathcoteová charakterizuje možnosti učitele dramatu mimo jiné i stanovením vlastního prahu tolerance, a to především v těchto oblastech:

- v proporcích a druhu rozhodování, které učitel může ponechat v rukou žáků;
- v distanci, kterou učitel od svých žáků udržuje fyzicky i emocionálně;
- v rejstříku pedagogických i herních rolí;
- v míře aktivit skupiny v zájmu účelnosti učebního procesu.

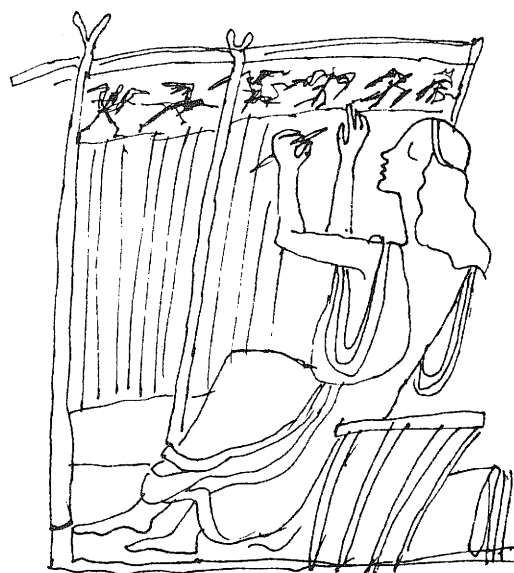
Opět dávám do souvislosti tento termín se sítěmi, o kterých jsem se zmiňovala v úvodu. Práh tolerance obou lektorů, především v proporcích a druhu rozhodování ponechaných skupině, byl někdy příčinou počáteční bezradnosti. Zdálo se mi, že propadnu obrovským okem sítě právě proto, že si zadání úkolu mohu vysvětlit příliš po svém. A jak teprve ti ostatní? A jak společně?

Příkladem může být fáze dramatu o Anně Frankové. Veškeré podněty, kterých se nám od lektora dostalo, byly tyto instrukce: „Teď vám řeknu něco, co se těžko vysvětluje a těžko chápé. Dám vám všechny informace, které mám, víc nevím. V každé společnosti jsou lidé, autority a hranice. Na hranici vidíme umělecké představy tvořené lidmi o světě. Dejte si tomuto sdělení význam, jaký chcete. Vytvořte 'obrazy na hranici' (zdech uzavřeného světa Anny?).“

Dalším příkladem velmi individuálního výkladu zadání byla situace, kdy nebylo lektorem záměrně jednoznačně určeno, zda oslovuje v určité akci účastníky v rolích, nebo mimo role. Nazýval to tzv. ambivalentní rolí, která ponechává jednotlivcům možnost vstoupit do akce a reagovat v široké škále já – role podle vlastního uvážení.

Téměř vždy se nakonec ukázalo, že tolerance a trpělivost vedení a intuice, kterou jsme se měli nechat vést, vykonaly své ve prospěch výsledku našeho snažení. V této souvislosti jsme hovořili o "tvořivé práci s disciplinovanou intuicí" nebo také o "informovaném srdci". Lektor přirovnával práci

učitele k fázím tvořivého procesu a za trpělivost se přimlouval především v okamžicích, kdy žáci ještě nejsou s to vyjádřit, co a proč zrovna daným způsobem dělají. Poskytneme-li jim dostatek času, mohou vyplynout na povrch nové a nečekané souvislosti, oddělí se podstatné od nepodstatného a důležité může být pojmenováno. Komplikací je, že různé formy tohoto poznání (aha efekt) se dostávají u každého jednotlivého účastníka v různých fázích lekce. Průběžná analýza významů je pak nutnou součástí skupinové reflexe, kterou by měl iniciovat učitel. V pravý čas vhadzuje záchrannou síť s přesnými a jednoduchými instrukcemi.



Ad 3. Režijní práce

Již při prvním setkání nám Warwick Dobson poskytl část připravovaného materiálu, na kterém spolupracovali s J. Neelandsem a T. Goodem. Touto prací chtěli autoři reagovat na volání učitelů po „návodcích“, jak skládat nabízené techniky v smysluplné struktury tak, aby učební materiály (obsahy) a formy zpracování (konvence) tvořily kompaktní, propojený a na sebe organicky navazující bloky nesoucí nové významy. Lektor se zmiňoval o všech úskalích, které jakékoliv návody nesou. Přesto se pokusil vysvětlit svou práci při přípravě i v průběhu hodiny na modelu pěti základních fází dramatu:

Návnada (The Lure)

Učitel potřebuje získat pozornost žáků a zaujmout je pro téma. Začátek hodiny by měl být velice konkrétní a plný pokušení, iniciujícího potřebu dozvídat se víc, pracovat na nabídnutém problému. Hlavním záměrem učitele je produktivně rozčeřit



hladinu jejich mysli. Navnadit je a připravit tak, aby byli ochotni přijímat nabízené podněty, vyjadřovat své myšlenky včetně pocitů a emocí. Důležitou součástí vstupní fáze je zvědavost a touha vědět víc. Nabídka ze strany učitele (ať už jde o část příběhu, popis, informaci, akci, živý obraz, setkání se zajímavou postavou, záznam z deníku, dokument, fotografii, obraz, hudbu, zajímavý předmět atd.) by měla skrývat jistý druh tajemství, které bude chtít skupina odhalit, a proto bude ochotna pokračovat dál.



Budování víry (Building Belief)

Dalšími aktivitami by měl učitel v této fázi pracovat na tom, aby žáci odložili své případné zábrany a nedůvěru. Aby byli ochotni vstoupit do světa fikce a začali věřit ve „skutečnost“ světa jejich hry – dramatu. Velkou část této práce lze postavit právě na konkrétní činnosti. V okamžiku, kdy je skupina ochotna vstoupit poprvé do akce svým jednáním, kdy se žáci začnou chovat, jednat a mluvit jako někdo, komu se něco za nějakých okolností děje, tehdy se stávají sami součástí tohoto fiktivního světa a skrze sebe se začínají dozvídat více. Získávají konkrétní materiál k další práci a první osobní zkušenost, o kterou se lze podělit s ostatními. Je o čem mluvit a nad čím přemýšlet. Posiluje se víra v „pravdivost“ toho, co se odehrává.

Akce (Into Action)

Postupné odhalování dalších souvislostí nastoleného problému. Jde o tu část lekce, kdy se sérií akcí rozvíjí příběh. Následnost událostí spojených časově a příčinně mohou žáci pod vedením učitele odhalovat stejnými způsoby, jaké nabízí dramatické umění. Jde o odhalování událostí, které jsou východiskem pro naši vstupní situaci a podmiňují její další možný vývoj. Pátrat po potřebných okolnostech, příčinných vazbách událostí a z nich vyplývajících vztazích mezi postavami je možné v logice časově příčinného

sledu událostí nebo lze naopak pracovat s principem montážním, který staví do kontrastu různé části situací a možných pohledů a vytváří mozaiku vyplňující vnější rámec hry.

Na tomto místě použil Warwick Dobson příklady s dálkovou jízdou tiráku po dálnici nebo hloubkovým potápěním pod hladinu. Podle jeho zkušeností chtějí žáci často jít v dramatu rychle kupředu, přejí si prožívat vzrušující příběh, plný zvratů, spěchají, protože je zajímavá, co se bude dít dál. Učitel se naopak snaží uhlídat, aby naplňoval své učební záměry, a přitom žákům dal prostor pro hru, kterou vnášejí do dramatu sami. Snaží se vhodnými prostředky jejich práci zpomalit, držet na oprátce, aby se zdržely u jednotlivostí, prozkoumávaly významy akcí do větší hloubky a přemýšlely o nich. Spouští se s nimi pod hladinu příběhu k podstatě nastolených obsahů. K tomu slouží další fáze.

Vývoj (Development)

Zatímco předcházející postupy jsou zaměřeny na vývoj událostí, v této fázi jde o hlubší prozkoumávání souvislostí, které byly v akční fázi odhaleny. Detailnější pohled na některé prvky (okolnosti, postavy, situace, vztahy, příčiny, emoce atd.) může přinést hlubší pochopení souvislostí mezi fiktivním příběhem a autentickou zkušeností žáků. Je zde prostor pro ty konvence, které umožňují vidět situace z různých stran. Jejich vztah k událostem je určován pozicí, z jaké na tuto událost nahlíží. Je vhodné poskytnout všem více pohledů z různých vzdáleností a různých perspektiv. Také v případě, že skupina pracuje s událostmi, které by se účastníků mohly týkat velice osobně, hledá učitel formy, jak drama „odosobnit“. Za tím účelem předložil W. Dobson spektrum rolí – pozic, ze kterých lze danou událost mapovat. Role, do kterých žáci mohou vstupovat, pak nabízí určitou míru angažovanosti nebo odstupu od dramatické situace. Jde o postoje aktéra či pozorovatele uvnitř nebo vně děje, o míru mocenského vlivu na události, o odstup v čase, o účel a formu zpracování událostí atd. (viz škálu účastník – umělec).

Reflexe

Takto budovaná dramata / lekce nastolují možnost rozkrývání situací, na které neexistuje jediná správná odpověď. Proto problémy, které učitel nabízí žákům, mohou mít a potřebují mít otevřený konec. Bez ohledu na to, že děti mnohdy stráví čas a energii tím, že učiteli odpovědi nabízejí, protože se domnívají, že je potřebuje slyšet. Cílem učitele v této fázi není výroba happyendů za každou cenu. Spíše se zaměřuje na uzavření hodiny společným hledáním a pojmenováním vlastního smyslu a výkladu toho, co skupina právě



dělala. Snaží se navést žáky na to, aby si uměli propojit získanou zkušenost s vlastním životem a svými dosavadními zkušenostmi, nebo otevřít otázky, které se mohou stát východiskem k práci v následujících hodinách. Nabízené konvence by měly umožnit propojení minulého s budoucím, známého s novým. Měly by nabídnout nové souvislosti. Závěrečná otázka, kterou si učitel pokládá, zní: „Jak drama pomohlo porozumět tomu, co to znamená být člověkem?“ Warwick Dobson se odvolával na Gavina Boltona: „Na zážitku není nic dobrého ani špatného. Teprve reflexe zážitku mu dá hodnotu.“

Také zdůrazňoval, že dobře vybudované drama by mělo mít svou vnitřní soudržnost. Jednotlivé části by měly harmonicky navazovat a prolínat se. Učitel by měl tuto soudržnost budovat a žáci by měli cítit, že jedno organicky vyplývá z druhého a vnitřní logiku vývoje hodiny by měli být schopni zpětně odhalit.

V každé hodině probíhají současně dvě úrovně hry. Lektor je nazýval hrou pro učitele a hrou pro žáky. Dovedností učitele je udržet rovnováhu mezi oběma rovinami, neboť již dohoda stanovuje, že jde o proces partnerské spolupráce. Převažuje-li hra pro učitele, protože se příliš drží svého plánu, ztrácejí žáci zájem, protože se dostatečně nevyužívá jejich nápadů. Příliš sevřený plán hodiny může způsobit, že děti sice plní jednotlivá zadání a postupují podle představ učitele, ale samy do hry nabízejí jen málo. Jsou lekci pouze prováděny krok za krokem. Převažuje-li hra pro děti, může se stát, že se nenaplní pedagogický záměr učitele. Při absolutní improvizaci hrozí nebezpečí, že skupina sice absolvuje řadu podnětných aktivit, vyhraje se a vystřídá náměty podle momentálních nápadů dětí, ale po hodině hledají žáci s učitelem odpověď na otázku, „o čem to vlastně bylo“, marně.

V této souvislosti zmiňoval lektor také dva pojmy: „šetřivost“ a „rozhazovačnost“. Učitel někdy z obav o průběh hodiny poskytuje žákům přemíru podnětů, informací a materiálu ke zpracování. Zapomíná, že méně je mnohdy více. Čím větší množství informací sám dává, tím více omezuje význam a možnosti jejich vlastního výkladu, uchopení a zpracování tématu. Stačí málo k tomu, aby se drama mohlo začít odvíjet. Ústředním úkolem učitele by měla být pomoc skupině orientovat se v tom, co právě v daném okamžiku dělá a za jakým účelem. Aby žáci neztratili orientaci v dramatické hře a nepozbyli smysluplnost svých akcí. W. Dobson se v této otázce přiklání k větší volnosti, nabízí prostor spíše k uplatnění intuice než logiky při hledání významu zdánlivě nepropojitelného a trpělivě čeká. Často povzbuzoval skupiny, které si zpočátku nedokázaly poradit s příliš volným

zadáním práce: „Don't worry! Následujte svou intuici a nezastraďte se předem.“ Lámali jsme si právě hlavu nad „hranicemi světa“. Připomněl, že „podvědomí je strukturováno jako jazyk, neexistuje pouze v nás, ale i mezi námi“ – a čekal, až kolektivní intuice a imaginace začne vyplňovat vakuum neobvyklými interpretacemi. A pak zatáhl síť a vylovil nás. Jak?

Warwick Dobson podle mého názoru velmi promyšleně v průběhu práce využíval svých divadelních a režijních schopností ve prospěch zesílení účinku veškeré práce, která byla skupinou nabídnuta. Jednak předem plánuje, jak silně využít k motivaci nějakou dramatickou akci, kterou záměrně zrežisuje. V pravý čas, po přemíře svobody, přebírá zviditelněnou roli učitele–režiséra, který pověří, úkoluje skupinu tak, aby ztvárnila v nějaké nové, nezvyklé, zajímavé kombinaci, posloupnosti, propojení vybrané úseky akce, dialogy, pohybové sekvence. Propojuje tyto skupinové akce četbou předem připraveného textu a zesiluje tak jejich účinek. Totéž je schopen rozhodnout a zorganizovat během vteřiny v průběhu hodiny, je-li inspirován tím, co právě vzniká v daném čase a prostoru. Je obdařen silným divadelním vnímáním a využívá divadelních prvků k posílení účinnosti dramatu. Nenechá nezúročen žádný výsledek skupinové práce, aby dokázal, že vše souvisí se vším a poskytl účastníkům prožitek dramatického efektu. Snaží se těmito prostředky maximálně koncentrovat vše podstatné, co bylo v dramatu doposud vytvořeno. Nalézt umělecky účinnou esenci dramatu.

Takto se lektor zapojoval především v závěrečné fázi práce na ústředním tématu (lze to pojmenovat také např. jako formu divadelní reflexe) nebo v přechodových částech od jednoho tematického celku k druhému.



**Například:**

– **Odyseův návrat:** Rekapitulace Odyseových cesty, na které skupina celý den pracovala, byla zrealizována jako oživení postav jednotlivých epizod na pozadí Penelopiny tapiserie. Pomalou změnou pozic v sousoší se proměňují aktéři postupně v Penelopiny nápadníky, ti se pak vstupem postavy Odyseea stávají prostorem obklopujícím jejich setkání. Vše je doplněno polyfonií hlasů, útržků z textů, které byly v průběhu hodiny tvořeny jako haiku (esence nejen v akci, ale i ve slově), reflektující Penelopinu i Odyseův pohled na události během jejich odloučení. Lektor věnoval přípravě této krátké akce velkou pečlivost. Formou instrukcí a výměnou nápadů spoluvytvářel se skupinou konečnou podobu závěrečné rekapitulace. Pojmenoval tuto reflexi jako „drama na jeden zátaž“ a kladl důraz na to, že touto formou se efektivně shrne a uzavře určitý celek, aby skupina měla pocit zúročené práce.

– **Setkání Anny a Kelly:** Při přechodu od Kellyina příběhu k příběhu Anny Frankové je skupina dovedena do situace, kdy si Kelly vyndává ze svého dětského kufříku, schovávaného pod postelí, nejrůznější hračky a fetiše z dětství a probírá se jimi. Současně vstupuje do stejného prostoru postava Anny (předem instruovaná seminaristka) a beze slova si postupně na sebe obléká nejrůznější svršky, svetry a kabáty. Celá pantomimická akce začíná dostávat dramatický význam v okamžiku, kdy lektor doprovází akci četbou textu z Anina deníku: „...Otec řekl, abychom si zabalili nejnnutnější věci, že budeme dlouho mimo domov. Žádné zbytečnosti, žádné hračky. Měla jsem si obléct všechno, co jsem mohla, abychom nebyli nápadní s kufry.“ Po tomto „minipředstavení“, kterého jsme byli účastní jako diváci, otvírá otázku, startující další úsek práce: Co víme o Anně Frankové? O jejím osudu?

– **Pražské jaro:** Forma práce nám má dát také představu o „disciplíně“ divadla. Proto jsou často skupiny vedeny těmito režijními postupy k efektivní akci spíše než k sáhodlouhému diskutování.

Jednoduchými limity (omezení času, stylizovaný projev, zpomalený pohyb, statické obrazy s titulky, zcizovací efekt komentovanou akcí, výběr podstatných sentencí a jejich mozaikovitý zvukový plán atd.) dosahoval lektor silného účinku. Také se téměř nikdy nediskutuje o tom, co jednotlivé skupiny chtěly svou akcí nebo etudou vyjádřit; co bylo soukromým vkladem a inspirací, ale pracuje se s obecnějšími výklady pozorovatelů. Výcho-diskem k práci byly v tomto případě velmi osobní a citlivé zážitky účastníků. W. Dobson zdůrazňoval nutnost odstupu. Od vyprávění příběhů byly skupiny vedeny k fyzickému převedení do krátké pohybové etudy. Přes toto soustředění na techniku zpracování se stáváme objektivnějšími v tvorbě a zvizualizováním poskytujeme svůj osobní zážitek všem. Ten se tak stává „majetkem“ celé skupiny, která jej uchopuje k dalšímu ztvárnění a významovému posunu. Tím se zvětšuje odstup jednotlivce a jakoukoliv společnou akcí může být nastartován proces sdílení a porozumění. Lektor pak zvenku „hlídá“ sílu jednotlivých obrazů a rozhodoval, které akce se spojí s kterými přes zvukový plán, které splynou pohybem, které opakováním. Korigoval a pomáhal fixovat, doplňoval komentářem, zakomponoval náhodně vytrysklou častušku, žádal o další písně, rámoval vstupními fotografiemi. Po chvíli příprav se rozehrála celoskupinová akce. Vše, co jsme doposud udělali, tam je. Zkoncentrováno do několika minut, vzájemně propojeno, umocňuje zážitek ze spoluzodpovědnosti – za všechno. Znovu jsme prošli svým individuálním i celospolečenským marasmem doby a podělili jsme se o to. Byla v tom ironie, recese, smích, ale i mrazení v zádech a slzy.

Velikost ok síť Warwicka Dobsona mi při mapování světa vyhovuje tak akorát. Nevyhýbá se „těžkým“ tématům, přistupuje k nim s největší možnou zodpovědností, respektuje a zhodnocuje práci, kterou skupina vkládá. Tak nějak si lze představit „tvořivou práci s disciplinovanou intuící“.

DANA SVOZILOVÁ

