

TVORIVÁ dramatika



1/99

Dramaturgie a dramatika
v divadle hraném dětmi
Divadlo na rozhraní
Další výhra Ivy Procházkové
Augusto Boal a dramatická výchova

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. X
číslo 1/99 (25)
(Divadelní výchova,
roč. XXI)
Květen 1999

Vydává IPOS–pracoviště
ARTAMA ve spolupráci se
Sdružením
pro tvořivou dramatiku
a katedrou výchovné
dramatiky DAMU

ISSN: 1211–8001
Registrační značka:
MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Roman Černík, Jakub
Hulák, Hana Kašíková,
Miloslav Klíma, Irena
Konývková, Soňa Koťátko-
vá, Eva Machková, Radek
Marušák, Eva Polzerová,
Jaroslav Provazník, Miro-
slav Slavík, Dana Svozilová,
Irina Ulrychová, Pavel
Vacek, Josef Valenta
Vedoucí redaktor:
Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA,
Křesomyslova 7, P.S. 2,
140 16 Praha 4,
tel. 02/61215683–7,
fax: 02/61215688

Ilustrace
Šimona Vepřková
Grafická úprava
Jana Roztočilová, Šimona
Vepřková
a Jakub Hulák

Tisk Nová tiskárna
Pelhřimov
Distributor
předplatného: A.L.L.
PRODUCTION s.r.o.,
P.O. BOX 732, 111 21
Praha 1,
tel. 02/66 31 06 58,
paní Vokurková

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

Obsah

DRAMATIKA–UMĚNÍ–DIVADLO

Zdena Josková: Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi	1
Kerstin Plewa–Brodamová: Dětská scéna '98 německýma očima	13
Roman Černík: Ašský Gilgameš v Sankt Pöltenu aneb Rakouský pohled na školní divadlo	14
Irena Konývková: HOP–HOP v Brixenu	15
Gudrun Zillerová: Divadlo s dětmi v Praze	16
Lukáš Horáček: Divadlo ve výchově aneb Maďarská inspirace II	18

INSPIRACE

Kateřina Bartošová: Divadlo na rozhraní	19
Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí – 9. Dynamické systémy a vývojová neuropsychobiologie	31

DRAMATIKA–VÝCHOVA–ŠKOLA

Anna Tomková: Podoby a místo dramatu v anglické škole	32
Daniela Bačová: Dráma a vyučovanie anglického jazyka v SR	33
Radka Svobodová: Návštěva v Kreativhausu	34
INTEGRÁL:	
Eva Machková: Pláčem na nepravém hrobě	35
Eva Machková–Iva Faltusová–Jitka Haklová–Zuzana Jirsová–Hana Švejdová–Věra Klechová–Jitka Teplá–Lenka Tretiagová: SPgŠ a učitelství dramatické výchovy	35

RECENZE

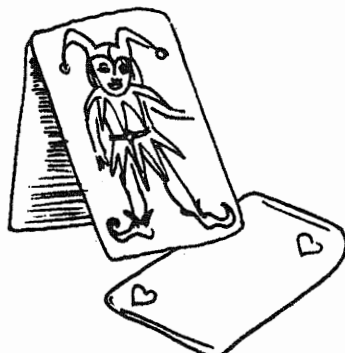
Roman Černík: Tvořivé drama na kalifornský způsob aneb Co lze najít na internetu	38
Eva Machková: Vybrané kapitoly z dramatické výchovy	39
Ajka Pospíšilová: RAABík. Náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni základní školy	40
Nina Martínková: EXCERPTA z časopisu Korrespondenzen	41
Jaroslav Provazník: EXCERPTA z přílohy Lidových novin Věda	41

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jaroslav Provazník: Další výhra Ivy Procházkové	42
Marťa Žilková: Úžitková (?) dětská literatura	42
Marťa Žilková: Za peknou knihou	43
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek	44

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Ivona Čermáková: Augusto Boal a dramatická výchova	I – XII
---	---------





DRAMATURGIE A DRAMATIKA

v divadle hraném dětmi

Divadlo hrané dětmi není něco jiného než divadlo, ale je to toliko *jiné divadlo*, divadlo svého druhu. Tato jeho specifická spočívá právě v tom, že je hráno dětmi; z tohoto prostého faktu vyplývá jeho umístění v prostoru nalézajícím se mezi divadlem jakožto záměrnou uměleckou činností dospělých profesionálů či amatérů, adresovanou divákům, a mezi dramatickou výchovou, která používá dramatických a divadelních prvků, procesů a technik k všestrannému rozvíjení osobnosti dětí, tedy k cílům výchovným, a to i tehdy, je-li součástí dramatickovýchovného procesu vytvoření inscenace, veřejně předváděné před diváky. V tom případě je ovšem přirozenou a záměrnou součástí výchovného procesu i vědomé úsilí všech zúčastněných o sdělnost, poutavost a emocionální a estetickou působivost výsledného scénického tvaru.

Dramatická výchova používá jak v průběžném pedagogickém procesu, tak při přípravě představení dvou základních metod - improvizace a interpretace. Divadelní inscenace vytvořená dětským kolektivem pod vedením erudovaného a zkušeného vedoucího v sobě tato dva základní principy a postupy dramatické výchovy obsahuje, ale současně je přesahuje právě oním faktem realizovaného scénického tvaru, v němž cílevědomě přerůstá. Jedině tehdy, vzniká-li inscenace dětského kolektivu v průběhu promyšleného a zacíleného systému improvizací, jejichž prostřednictvím děti mohou hledat, obměňovat a nacházet způsoby, jak řešit jednotlivé situace zamýšleného představení, ověřovat si jejich emocionální a estetickou působivost, dobírat se smyslu a tvaru scénického sdělení, může vzniknout představení, které není pouhou - byť občas i „šikovnou“ - nápodobou divadla dospělých či pohádkových televizních féerií.

Základní specifika divadla hraného dětmi tedy spočívá především v *prioritě ohledu k hrajícím dětem* před ohledem k divákovi a z toho vyplývajících odlišností metodiky a motivace v procesu přípravy veřejného vystoupení i výsledného tvaru inscenace. Zajímavé je, že právě tento specifický charakter průpravy, přípravy a tvaru představení přibližuje do jisté míry divadlo hrané dětmi onomu proudu zejména amatérského divadla dospělých, které Josef Kovalčuk v kontrastu k divadlu interpretačnímu označuje jako *divadlo autorské*. Interpretační divadlo je mu „*divadlem dramatiků*“, tedy divadlem, kterému je více či méně závazným východiskem pevný, pravidelný dramatický text, a jehož úkolem tedy je, jak to formuluje Otomar Krejča, materializovat zasvěceně přečtenou divadelní hru. Autorské divadlo je podle Josefa Kovalčuka „*divadlem inscenátorů*“, kladoucím důraz na „osobní tvořivost, přínos a seberealizaci všech zúčastněných“. Z rozdílu východisek i cílů interpretačního a autorského divadla vyplývá i rozdílná metodika přípravy a zkušebního procesu: „Zatímco interpretační divadlo postupuje při práci na inscenaci od dramatického textu a jeho interpretace přes vytváření dramaticko-režijní koncepce k inscenování tohoto textu, geneze inscenace v autorském divadle má více fází. (...) První fází je *ozřejmování a formulování tématu*, spojené s hledáním východního materiálu (nápad, výpověď, náčrt, diskuse, záznamy, situace atd.). V druhé fázi jsou prověřovány *divadelní možnosti a nosnosti nasbíraného materiálu*,

který je dále rozšiřován, nově strukturován apod. Třetí fází je utřídění připraveného materiálu do podoby scénáře, který (...) navrhuje určitou posloupnost situací a akcí a vnáší do nashromážděného materiálu určitou *scénickou představu*. Svým způsobem je tedy první konkretizací představy o zamýšlené inscenaci.“ (Josef Kovalčuk: *Znaky autorského divadla*, in *Divadelní studie*, JAMU, Brno)

Z uvedeného citátu vyplývá, že metodika postupného a povolného ozřejmování, ohledávání, obměňování a upřesňování tématu a tvaru scénického sdělení je v divadle hraném dětmi v lecčems shodná s postupy autorského divadla dospělých, zejména amatérů. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že oproti důrazu na výsledný produkt v divadelní práci s dětmi markantně převažuje důraz na výchovnou stránku procesu, který není izolován od běžných, nezveřejňovaných aktivit dramatické výchovy, ale přirozeně a plynule z nich vyrůstá. (Ostatně i v amatérském divadle autorského typu jsme se často setkávali s obdobným přenosem důrazu z produktu na proces - dokonce do té míry, že nevyústila-li přípravná fáze do podoby, která by dospěle a mnohdy i zkušené inscenátory vnitřně uspokojila, rezignovali na zveřejnění třeba i dlouhodobé a obětavé práce.) Oproti funkci režiséra a autora v souboru dospělých hraje v divadle hraném dětmi výraznou roli erudovaná pedagogická aktivita učitele či vedoucího souboru, což přirozeně vyplývá ze zvýšené odpovědnosti nejen za eventuální úspěch či neúspěch dokončené divadelní práce, ale hlavně za výchovné estetický přínos pro skupinu hrajících dětí, a to jak pokud jde o progres myšlenkového a citového rozvoje jednotlivců a skupiny, tak o postupné zvládnutí řečových, pohybových a komunikativních dovedností.

*Podstatu rozdílu mezi režisérem souboru dospělých a režisujícím pedagogem dětského kolektivu výstižně pojmenovává ve své diplomové práci Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem (vyšla knižně v ARTAMÉ v roce 1996) Miroslav Slavík, dlouholetý učitel ZUŠ a vedoucí souboru HUDRADLO:

„Pedagog je povinen sledovat individuální vývoj jednotlivých dětí i celého kolektivu, měl by porozumět každému hnutí mysli, každé změně v rezonanci skupiny. (...) Podstatnou roli při volbě námětu k inscenování hraje kontext programu a zaměření kolektivu, do něhož nová látka vstoupí. Inscenační práce by neměla být jedinou činností dramatického souboru.“

A dále: Docházejí-li děti „na schůzky pouze k nácviu inscenace, práce dostává rutinní, řemeslný charakter. (...) Při volbě námětu bychom měli mít na mysli otázku, do jaké míry mohou úkoly, které příprava inscenace bude na děti klást, kvalitu dětského kolektivu skutečně obohatit, zda vedle standardních pozitiv, jako je koordinace a kooperace na nové, jiné úkoly, nutná spolupráce a zodpovědnost za výsledek společné práce, obsahuje námět taky dostatečné myšlenkové, etické a estetické konativní hodnoty.“

Významný rozdíl mezi počátkem práce na inscenaci kolektivu dětí oproti souboru dospělých spočívá rovněž v rozdílném pojetí a podílu vedoucího a skupiny dětí na vzniku či postupném vzniku dramatického textu, tedy



scénáře. Zatímco v autorském divadle dospělých je režisér „první mezi rovnými“, měl by být režisér pedagog v první fázi přípravy v náležitém předstihu před skupinou svých dětí. I v tomto ohledu je velmi přínosná reflexe dlouhodobé pedagogické a divadelní zkušenosti Miroslava Slavíka: „Pedagog by měl první kroky na námětu udělat sám. Na něm je, aby zformuloval otázky, na které bude s dětmi hledat odpověď, na něm je, aby na tyto otázky nejprve hledal odpovědi on sám:

1. Je námět dostatečně 'nosný', aby stálo za to s ním pracovat? Obsahuje sdostatek dramatické látky pro budoucí inscenaci?
2. Je téma, které jsem zvolil, pro děti natolik zajímavé, aby je upoutalo a měly skutečnou potřebu je řešit?
3. Odpovídá zvolený námět věku a schopnostem dětí v souboru?
4. Hodí se námět do širší, dlouhodobé koncepce naší práce?"

Je tedy zřejmé, že i na počátku práce na inscenaci, ve stadiu hledání tématu či předlohy pro dramatizaci, je po svém způsobu nezbytná existence toho, čemu říká Otakar Zich „scénická vize“, ovšem neodlučitelně spjatá s klimatem, stavem vývoje, úrovní dovedností a zkušeností konkrétní skupiny dětí, s nimiž zamýšlenou látku hodláme materializovat. Především v tom se liší autorská práce na scénáři u pedagoga dramatické výchovy od dramatického autora píšícího pro divadlo interpretačního typu; ten - ať už právem, či neprávem - spojuje svou „scénickou vizi“ se ctižádostí vytvořit fixovaný, pro další tvůrce více méně závazný, objektivně existující dramatický text, který se může stát východiskem pro interpretaci dalším inscenátorům, prostorově i časově jeho původním realizátorům vzdálený třeba i na stovky let a tisíce kilometrů. (Nelze tu nepřipomenout Hlavsův postřeh o finálním stadiu tvůrčího procesu, v němž „předmět ztrácí s tvůrcem kontakt, odděluje se od něj jako samostatně existující artefakt, sloužící nějaké jiné společenské potřebě a vytvářející podmínky pro tvorbu dalších subjektů“.) Na tuto možnost vytvořit uzavřený, fixovaný, objektivně existující dramatický text přenosný bez úrazu a úhony do jiného času a prostoru, musí pedagog dramatické výchovy připravující scénář pro veřejné vystoupení své třídy či souboru vědomě a nesentimentálně rezignovat. Jeho autorství se odehrává „tady a teď“, uprostřed konkrétní skupiny dětí, s nimiž průběžně upřesňuje, pomáhá krystalizovat a modeluje téma i tvar zamýšleného představení.

Iniciativa a aktivita dětského kolektivu, přicházejícího s podněty někdy skvělými, jindy nepoužitelnými, nadšeného pro věci i vrtkavého, je v procesu přípravy divadelního představení pro pedagoga činitelem velmi inspirujícím, ale na druhé straně i limitujícím. Bývá velmi obtížné proplout bez úhony mezi opodstatněnými nároky na povstavitelství a sdělnost jevištního tvaru na straně jedné a vnímavým pedagogickým ohledem k možnostem, schopnostem a potřebám dětské skupiny na straně druhé. A přesto tento zdánlivě tak limitovaný prostor je vlastním dějištěm pro divadelní práci dětí a jejich pedagogů. Na příkladech progresivních i divácky působivých představení se znovu a znovu přesvědčujeme o tom, že jedině v klimatu odborně fundované a talentovaně praktikované dramatické výchovy může dojít k prolnutí obou těchto nepominutelných nároků a ke vzniku inscenace, která je zavřením tvořivé kooperace skupiny dětí s vedoucím či pedagogem, a nikoliv vnější mechanickou nápodobou divadla dospělých.

„Uvažovat o dramaturgii znamená uvažovat o divadle,“ říká Zdeněk Hořínek v závěru I. kapitoly svého Úvodu do praktické dramaturgie.

Uvažovat o dramaturgii v divadle hraném dětmi znamená tedy uvažovat o možnostech a mezích, které vymezují prostor pro divadelní aktivity dětí. Dramaturgie je zde tudíž nejen myšlením o tom, co a o čem mohou děti hrát, ale v míře ještě o něco podstatnější než u jiných druhů divadla i o tom, jak o tom budou hrát. Obsah sdělení je tu obdobně jako u divadla autorského neodlučitelně spjat s tvarem sdělení. Nad jiné zde, a to velmi výrazně, platí ono Zichovo tvrzení o jednotnosti dramatického díla. Navíc je tato komplexnost umocněna tím, že ve většině případů nevzniká ono jednotné dílo „společným úsilím různých umělců“, ale dětskou tvořivost podněcující a iniciující aktivitou jednoho jediného učitele dramatické výchovy či vedoucího souboru, který sám v sobě „sjednocuje“ dramaturga, autora, režiséra, přechásto i scénografa a muzikanta, ale vždy a nepodmíněčně pedagoga a psychologa.

Uvažovat o dramaturgii v divadle hraném dětmi znamená rovněž uvažovat o jeho proměně, podobě a vývoji za uplynulé čtvrtstoletí, tedy od chvíle, kdy do jeho tehdy tak stojatých vod vproudila dramatická výchova. Od tradičního chápání divadla hraného dětmi, o jehož vývojových etapách píše Eva Machková v Základech dramatické výchovy (SPN, Praha 1980), tedy o pojetí, které „využívalo dětí pro divadlo a dramatické činnosti“, se nové pojetí liší tím, že „využívá divadla, dramatických činností, prvků a postupů ve prospěch dětí.“ (Citováno z referátu E. Machkové na konferenci IBBY 1989 - viz sborník J. Provazníka a kol. Literatura pro děti a mládež jako inspirace k dramatické hře, Společnost přátel knihy pro mládež, Praha 1989.)

Pro naše ohlédnutí je velmi důležité si uvědomit, že k onomu „novému pojetí“ došlo vlastně šťastným a snad i nahodilým spojením dvou proudů: importem informací o dramatické výchově, jak je k nám pod střechou původně Ústředního domu lidové tvořivosti (ÚDLUT), později Ústavu pro kulturně výchovnou činnost (ÚKVV) z Anglie, Ameriky i odjinud „pašovala“ Eva Machková, a spontánní, snad i intuitivní, ale v každém případě podnětnou praktickou divadelní aktivitou „tří sudiček“ nového pojetí divadla hraného dětmi - tedy brněnské Jindry Delongové, vysokomýtského učitele Josefa Mlejníka a kaplického Jaromíra Sypala. Každá z těchto osobností přispěla k novému pojetí divadla hraného dětmi po svém: Jindra Delongová výrazným citem pro scénografické řešení, a především příklonem ke kvalitní dětské literatuře (její inscenace dle Zahrady Jiřího Trnky má dodnes váhu počínu vpravdě průkopnického), Josef Mlejnek úsilím o vytvoření původní dramatiky s tématy z reálného života dětí a Jaromír Sypal svou živelnou komediálností, smyslem pro humor a nadsázku; příběh posádky fiktivního Korábu Racek, který přinesl do pozvolna se rodící dramatiky pro dětské divadelní soubory princip „hry na něco“, se v provedení jeho kaplického souboru nadlouho stal inspirujícím pocitem pro mnohé následovníky. Všechny tyto tři osobnosti pak spojoval individuálně odlišný, ale v tom rozhodujícím obdobný přístup k hrajícím dětem - nikoli jako „naším malým hercům“ či „materiálu“ pro výrobu inscenace, ale jako k aktivním, rovnocenným partnerům v tvořivé divadelní práci. V porovnání s dětmi z ostatních ještě „prehistorických“ souborů zaujaly děti z PIRKa, kaplického Racka a školního divadla ve Vysokém Mýtě svou přirozeností, čistotou a smyslem pro scénické sdělení.

Toto „věno“ každé z trojic „sudiček“ však v oněch prvo počátcích „nového pojetí“ obsahovalo i některé problémy. U Jindry Delongové to byl akcent na lyrčnost divadelního



projevu (s čímž se ostatně PIRKO do jist míry potýká dodnes); Josefa Mlejnkna na krátký čas poněkud zavedla počáteční domněnka, že hra pro dětský divadelní soubor je po formální stránce zmenšenou kopií „velkého“ dramatu a že dětským představitelům nejlépe odpovídá realistický příběh ze života jejich vrstevníků; u Jaromíra Sypala se po slibném začátku začalo objevovat nebezpečí, které se v jeho pozdější práci bohužel projevilo naplno – jeho smysl pro humor a komediální nadsázku začaly povážlivě balancovat na pomezí levné estrádnosti, až v ní uvízly naplno, zejména v období, kdy autor už s dětským souborem nepracoval.

K plodnému a koncepčnímu setkání zatím sporadicky se vyskytující „nového pojetí“ divadla hraného dětmi s teorií a metodikou dramatické výchovy začalo docházet na začátku 70. let na půdě národních přehlídek dětského divadla, iniciovaných Evou Machkovou. Po dvou ročnících ve Žďáru nad Sázavou (1971 a 1972) a celostátní přehlídce v Trnavě (1973) našlo divadlo hrané dětmi na dlouhá léta vlnidné a inspirující útočiště v Kaplici, která, až do roku 1989 byla opravdu „hlavním městem dramatické výchovy“ nejen díky přehlídkovým představením, ale hlavně pro stále se rozšiřující, prohlubující a koncepčně promyšlenější výchovný a vzdělávací systém seminářů a dílen všech dílčích oborů dramatické výchovy a divadla hraného dětmi. Dá se říct, že v kaplických a později prachatických či ústeckých seminářích našla příležitost k teoretickému vzdělávání a osvojování praktických dovedností už několikátá generace pedagogů a vedoucích souborů.

Letmé ohlédnutí za krátkou, leč velmi prudce se rozvíjející epochou novověku divadla hraného dětmi nás opravňuje k pocitu, že toho bylo vykonáno nemálo: od roku 1974, v němž byla v Kaplici poprvé realizována soustava dílen a seminářů, bylo na třicet národních či celostátních přehlídkách uvedeno (nepočítajíc v to vystoupení přednesová či sólové výstupy) odhadem 220 představení, v nichž bylo realizováno přibližně 200 titulů. Znamená to tedy, že pouze několik málo her bylo uvedeno vícero než jednou, a že tedy silně převažující počet inscenací vycházel z původních, vesměs „doma“ vzniklých her a scénářů (v kvalitě samozřejmě velmi rozdílné). Už tato suchá a ne zcela přesná čísla hodně vypovídají o jedné z nejvýraznějších specifik dramaturgické činnosti v divadle hraném dětmi, o tom, jak mimořádný nárok na erudici, samostatnost a tvořivost klade nepostradatelná dramaturgická aktivita na učitele a vedoucí souborů. Hnacím motorem této aktivity není – jak by se snad málo zasvěcenému pozorovateli mohlo zdát – pochybená ctižádost „udělat si všechno sám“, ale stále znovu a znovu ověřovaná zkušenost, že převzít hru z jiné tvůrčí dílny, tedy zdánlivě si ulehčit život, se ve většině případů stává spíše zátěží než pomocí. Z těch několika málo výjimek, které potvrzují toto pravidlo, lze například uvést dlouholetou koncepční dramaturgicko-režijní práci Evy Magerové-Polzerové s klimkovickým souborem Klobouček: všech šest představení, jimiž se tento soubor úspěšně a podnětně prezentoval na kaplických přehlídkách, prokázalo, že lze pracovat tvořivě, s vlastní svěbytnou poetikou i na textu, který sice doma nevznikl, ale byl po všech stránkách „osvojen“, přijat za vlastní v procesu rozprav, etud a improvizací; jejich prostřednictvím se např. „cizí“ dramatizace Anička Skřítek a dále také Malý princ, Roščinova radikálně upravená hra Kde bydlíš, holčičko? či Bajaja v dramatizaci Milady Mašátové stávaly autenticky „jejich.“ Jen takto koncipovanou a praktikovanou dramaturgií metodou výběru, na kterou navazuje tvořivý a osobitý proces realizace scénického tvaru, je možné vyhnout se pouhé reprodukci, me-

chanické kopii originálu, jak se to začasté stávalo při „přenosu“ některých her Jaromíra Sypala, ale i Milady Mašátové či Stěpínek Soni Pavelkové.

Už na první pohled je jasné, a navíc nikoli náhodné, že dramaturgie divadla hraného dětmi je ve své převážné většině orientována na dramatizace tematicky, žánrově i kompozičně vhodných epických látek, převážně čerpaných z kvalitní literatury pro děti. Není tomu tak jenom proto, že zdravá soudnost většiny vedoucích souborů a učitelů dramatické výchovy vedla k poznání, že stát se vpravdě dramatickým autorem, tedy tvůrcem ve všem všudy původního textu jakožto více či méně závažného východiska pro interpretaci a realizaci, přesahuje jejich možnosti a schopnosti. Ona velmi osvědčená tendence k dramatizacím pramení především z přirozené povahy výchovně dramatických činností, z jejich důvěrného sepětí s literaturou jakožto východiskem pro improvizaci, rozvíjení řečových dovedností, pro hry a cvičení. Přechod od improvizace na téma příběhu převzatého z literatury k inscenované dramatizaci je tedy pozvolný, motivovaný nikoli vnější objednávkou, ale vnitřní potřebou a rozhodnutím dětí a pedagoga vystoupit před veřejností, mít vědomí cíle, výsledku, dokončené a zveřejněné práce. Navíc výstavba typického příběhu určeného dětem, je-li v něm potenciálně obsažen onen náboj dramatickosti, jak jsme o něm hovořili a ještě mnohokrát budeme hovořit, konturuje už od samého počátku práce tvar budoucího představení toho typu divadla, kterému říkáme vyprávěné, epické. Ale o tom podrobněji až o něco později, v další kapitole.

I tato dramaturgická orientace tedy přiřazuje divadlo hrané dětmi – jak už bylo řečeno – k širšímu proudu alternativního, neinterpretačního, „chudého“, autorského divadla dospělých, které obdobně pociťuje jako přítěž limitující sílu „pravidelného“ fixovaného dramatického textu a hledá pro svou výpověď spřízněné duše především v autorech epických či lyrických žánrů, ba i v literatuře faktu, kde nachází více prostoru pro osobnostní sdělení i tvarové ozvláštnění (viz např. Ypsilonku, Ha-Divadlo, Husu na provázku ap.).

V dramaturgické inventuře novověku divadla hraného dětmi by nemělo chybět letmé přehlednutí tematických a žánrových oblastí dramatiky specificky vznikající pro potřeby a cíle divadla hraného dětmi; tento přehled si ovšem nedělá a ani nemůže dělat nárok na úplný výčet odehraných či jinak zveřejněných textů, natož na jejich zevrubné zhodnocení. Snad ale postačí alespoň jako východisko pro orientaci po dramaturgických cestičkách divadla hraného dětmi, po jeho milnicích, odbočkách či křižovatkách.

První vlna autorské a dramaturgické aktivity, zasažené a postupně si osvojující metodiku dramatické výchovy, přinesla na jeviště celou řadu komediálních pohádek, především těch, které lze poněkud povšechně charakterizovat jako **moderní autorskou pohádku**. Obliba tohoto žánru je zcela přirozená: děti nejen milují, ale bytostně potřebují humor, ty větší i nadsázku, ironický odstup, travestii či parodii. A navíc komediální hyperbola umožňuje, aby se děti stylizovaly do postav a situací, které by jim byly při realistickém pojetí obtížně dostupné. Tak např. velmi vyhledávaným východiskem pro dramatizace se staly Nezbedné pohádky JOSEFA LADY, které zejména větším dětem nabídly tradiční pohádkové příběhy a postavy, z nichž už trochu povyroستly, a mohou si proto s nimi pohrávat s odstupem a nadhledem. Jako příklad tu můžeme uvést dramatizaci tří nejpopulárnějších příběhů, které JINDRA DELONGOVÁ



propojila do jednoho širšího ústrojného celku a pod názvem *Tři princezny na vdávání* uvedla na jedné z kaplických národních přehlídek (1978). Ladovy komediální pohádky však obsahují něco, co zcela opustili pozdější rozmělnovači a imitátoři jeho originálního nápadu – totiž jistý řád a důslednost v tom, jak obracejí „naruby“ postavy, situace a regule známých pohádkových příběhů.

Hojně frekventovány jsou – a hlavně v počátcích „hnutí“ byly – dramatizace pohádek i vlastní hry ALOISE MIKULKY, jehož svérázná, občas až nezkázněná recesní nadšázka se na jevišti často mění v křečovitý škleb a slovní žert v mnohomluvné špásování. Snad jen dvěma autorům se podařilo nepodlehout těmto podbízivým Mikulkovým svodům – LJUBĚ FUCHSOVÉ, která chatrně slátanou Hastrmaní princezničku použila jako pozadí pro pohled „za kulisy dramataku“ pod názvem *Pohádka ve třinácti* (1984), a zejména VĚŘE DŘEVÍKOVSKÉ, kterou na pohádce *O Palačinkové Pepince*, spleené z umolousaných pohádkových rekvizit, upoutala nikoli problematická hygienická didaktika, ale možnost vyjádřit a rozvinout vztah k někomu, kdo se z jakýchkoliv důvodů – byť i ne zrovna šlechetných – cítí jako osamělý a vyděděný. Proto radikálně odstranila z Mikulkova příběhu postavy princezny a draka a nahradila je pečlivou dívkou Pepinkou a bezradně klackovitým klukem Marmelajdou, který – jak už to u těchto hochů bývá – sám neví, co se sebou. Nabídla tak dětem ze souboru možnost vytvořit zcela konkrétní mezilidský vztah, jim důvěrně známý z rodiny i jejich vlastního společenství, a zbavila tak Mikulkův příběh konvenční pohádkové omšelosti i nepříjemné prvoplánové didaktičnosti.

Jak tomu však nasvědčuje repertoár národních přehlídek, který je nejmarkantnějším barometrem vzestupu a poklesu nejrozumnějších dramaturgických „tlaků“, máme éru pohádek Mikulkova typu patrně už šťastně za sebou. (Ostatně Mikulkova původní hra *Ach, ty konce pohádek*, uvedená v Ústí nad Orlicí v roce 1995, zapůsobila v kontextu přehlídky jako příšerka z pravěku divadla hraného dětmi.)

V popředí zájmu se v průběhu 80. let a později objevují buď noví, nebo ve starší naší i světové literatuře nově objevovaní autoři pohádkových, nejčastěji komediálně laděných příběhů. Do značné míry se tu začala zúročovat systematická vzdělávací aktivita, která se stala neodmyslitelnou součástí národních přehlídek. Účastníci seminářů začali chápat úskalí pověry, že hloupoučké a užvatlané pohádečky jsou takzvané „lehké“, začali více číst a zvažovat, co jsou povinni nabídnout pro tvořivou divadelní práci svým dětem i jejich budoucím divákům.

Tak např. MILADA MAŠATOVÁ pro potřeby svého souboru z LŠU Žerotín z Olomouce i pro řady následovníků objevila a upravila už v polovině sedmdesátých let ironické, s intelektuálním humorem a nadhledem pojednané travestie tradičních pohádkových příběhů *Sněhurka a Šipková Růženka* LUBOMÍRA FELDEKA. (Jak uvidíme později, nebyl to zdaleka její jediný přínos do pozvolna se obohacující dramaturgie divadla hraného dětmi.) LUDMILA DOHNÁLKOVÁ si našla podnětné a nosné východisko ve venkovských pohádkách FRANTIŠKA NEPILA *Pohádky z pekce*; její scénář patří k nemnoha textům, po nichž tu a tam sáhnou i jiné soubory – snad proto, že umožňuje jak odehrát citlivě a logicky skloubený celek, nazvaný podle tmelící postavičky poštovního holuba *U nás v Holoubkově* (1979), tak ozkusit první krůčky na jevišti, byť i jen na jediné z Nepilových humoresech.

O obdobnou montáž – tentokrát z různých autorů (JAROSLAV TAFEL, MILAN NAVRÁTIL, PAVEL ŠRUT) – se v odstupu

téměř dvaceti let se zdarem pokusila JANA ŠTRBOVÁ, která pod shrnujícím titulem *Hloupé pohádky* (1994) uvedla se souborem děčinské Základní umělecké školy tři lidové humorky etnicky různé provenience, organicky spjaté tematicky, žánrově i hudebně: původní vtipné a nápadité písničky tu fungovaly nikoli pouze jako spojovací články, ale s muzikantským humorem a nadhledem dotvářely atmosféru a kolorit etnicky různorodých anekdotických příběhů.

Rovněž vysokomýtský učitel JOSEF MLEJNEK, jedna z výrazných osobností zejména počátku „nového období“ divadla hraného dětmi, vstoupil do pohádkového světa *Zlatou branou*, původní montáží nejrůznějších pohádkových motivů, aby pak hledal a našel inspiraci v muzikantských pohádkách ILJI HURNÍKA *Čert s houslemi* (1979). I když tyto – i ostatní – Hurníkovy pohádečky, jejichž „muzikálnost“ není jen v tématu vesměs anekdotických příběhů, ale i v autorově „sluchovém“ vnímání světa i jazyka, nejsou svou povahou zrovna dramatické, vybraly si je pro jejich jemný a originální humor později i ŠÁRKA ŠTEMBERGOVÁ (*Divné jméno*, 1992) i JANA ŠTRBOVÁ (*Petrof a strážníci* v dramatizaci EVY KAŠPAROVÉ, 1996).

Ve scénickém ztvárnění, pohybujičím se častí na pozemí divadla a přednesu, se na národních přehlídkách často objevovaly veršované pohádky FRANTIŠKA HRUBÍNA v droboučkých představeních MILADY MAŠATOVÉ (*Pohádky*, 1975), JANA MERTY (*Velká pohádka o řepě*, 1980), později OLGY STRNADOVÉ (*Čtyři malé pohádky*, 1989) či ALENY PETROVÉ-PALARČÍKOVÉ (*O Palečkovi, který vyrostl, Princeznička na bále*, 1990) i jiných a výrazně přispěly k zvyšování dramaturgické úrovně divadla hraného dětmi. S iniciativními dramaturgickými počiny, povětšinou završenými divadelně působivým tvarem, vstoupili na prkna národních přehlídek manželé KRISTA a JIŘÍ BLÁHOVI, zejména v období svého působení v Novém Městě pod Smrkem. Šťastně začali satirickou komedií MILOŠE MACOURKA *Jedničky má papoušek* (1980) a komediálním pohádkám tzv. moderního typu zůstali ponejvíce věrni i později – např. ve zdařilém přepisu Kočičin kocourka Damiána VÁCLAVA ČTVRTKA (*Kočičiny*, 1982) i při úspěšné resuscitaci značně koženkové Kroniky města Kocurkova ONDŘEJE SEKORY, přiznávající epický tvar inscenace už názvem *Čtení o městě Kocourkově* (1986): obratná volba epizod, výrazné rytmizování i pointování jednotlivých sekvencí, kultura mluvního a pohybového projevu a vnímavá partnerina dobře vybaveného souboru převýšily svou kvalitou Sekorův text v představení, které přineslo poutavý zážitek tehdejšímu kaplickému obecnstvu.

Po odeznění mikulkovské módy se do popředí dramaturgického zájmu dostaly humorně laděné pohádkové příběhy jak autorů současných, tak klasických, nejčastěji z období mezi dvěma válkami. Vytrvale a mlsně obchází už řadu let ne jeden vedoucí soubor kolem absurdních pohádek MILOŠE MACOURKA – většinou však s výsledkem velice problematickým. Jeden příklad za všechny: v roce 1989 uvedl znojemský soubor Ťapka (dramatizace PETRA ŽÁKA st.) Macourkovu pohádku *O chlapečkovi který se stal kredencí*. Autor v ní vede absurdní paralelu mezi spořádaností vzorného hošíka a puntičkářskou uspořádaností kredence, do které se chlapeček proměnil. Hlavním zdrojem komického účinku této absurdní historky je paradox tohoto porovnání, při čtbe umocněný naší svedobnou a velmi konkrétní představou. Snaha zmaterializovat tuto představu na jevišti jedním „jako kredence“ s pomocí kulicha, který může znamenat cokoli nebo taky nic, v podstatě znehodnocuje a likviduje samu podstatu Macourkova originálního humoru. O něco lépe se vedlo ALENĚ PALARČÍKOVÉ při adaptaci pohádky *Jak se stal*



kůň učitelem počtů, kterou pod názvem *O Běláskovi* uvedla v Ústí nad Orlicí roku 1994; ani jí se však nepodařilo sdělit Macourkův běhutý a v jednom jediném tahu vyprávěný příběh s náležitou přehledností a rafinovanou elegantností, tak příznačnou pro Macourkův styl - rozpadl se jí bohužel v řadu tu povedenějších, tu slabších epizod.

Po zásluze se staly vyhledávaným středem zájmu pohádky JANA WERICHA, jehož sbírku *Fimfárum* řadíme pro jeho neporovnatelně osobité Werichovo vyprávěčství mezi pohádky autorského typu - navzdory tomu, že onen „tak moderní“ Werich si v principu počíná obdobně jako kdysi jeho velcí předchůdci Erben, Němcová a jiní. Stejně jako oni totiž rozvíjí a obohacuje staré historky a humorky o zkušenosti našeho současného světa a vybavuje je svým nespoutaným, až obžerným vyprávěčstvím, aniž je nějak povrchně a zvnějšku aktualizuje či „modernizuje“.

Zdařilé adaptace se dočkala např. jeho humorka o tom, proč je moře slané v nápadité dramatinizaci ZDEŇKA POJMANA (*Moře, strýčku, proč je slané?*), který učinil Werichův příběh předmětem hry mezi starším a mladším bráškou. Královna Koloběžka První, v jejíž emancipační story i méně poučený čtenář objeví dějový půdorys staré dobré Chytré horáky, byla zdramatizována dokonce dvakrát - u SILVESTRY ČECHOVÉ (*Královna Koloběžka První*) je příběh zprostředkován dvojicí dveřníků, mezi nimiž existuje obdobné pnutí jako mezi králem a jeho o poznání chytřejší Zdeničkou; v adaptaci JIŘINY LHOTSKÉ (*Královna Koloběžka*, 1989) příběh „vzniká“ hrou a souhrou skupiny dobře vybavených dětí, čímž je scénicky motivován „přenos“ originálních a bystrých Zdeniččiných nápadů na kolektiv dětí, které tak její humornou intriku inspiroují.

S Janem Werichem se nemohlo nepotkat ani HUDR-DALO MIROSLAVA SLAVÍKA, odvážně a úporně objevující a rozšiřující meze divadla hraného dětmi. Werichův *Paleček* (1989), velmi obtížně dramatinizovatelný, zaujal především režijně scénografickou koncepcí, potvrzující, že cesta ke sdělení nemusí vždycky vést po směrovce „od tématu k tvaru“, ale někdy i naopak: klíče pro scénickou materializaci se HUDRADLU stal objev možností, které nabídl obyčejný dřevěný žebříňáček, autenticky „venkovanský“, a přitom schopný nést v dovedných rukou a nápaditých myslích HUDRADLA nejružnější významy, a navíc zvýraznit Werichovu komediální hyperbolu. Obratně naložila s pohádkou *O rybáři a jeho ženě* (1995) i semilská HANA MOCKOVÁ, které se podařilo stoupající náročností a nenažraností rybářovy manželky sdělit prostým, sdělným a vtipným znakem. S úspěchem se s Werichovou náročnou poetikou vyrovnala EMA ZÁMEČNÍKOVÁ v klauniádě blízce převyprávění *Lakomé Barky* (1992), i studenti ašského gymnázia v čele s ROMANEM ČERNÍKEM ve své prezentaci břitké anekdoty *Lev a notes* (1993).

Příběhy, postavami a kolořitem folklórních pohádek jsou rovněž - byť i volněji - inspirovány i České pohádky JANA DRDY, které se také staly možným, i když ne adekvátně frekventovaným východiskem. Několikerého jevištního zpracování se dočkala komediální pohádka Jak princezna hádala až prohádala, v níž autoři dramatinizace s tu větším, tu menším úspěchem zvládají úskalí přemíry verbálních hádanek. Je škoda, že soubory si dosud nepovšimly Drdových *Hastrmanů* v koncepčně zajímavé a nápadité dramatinizaci manželů EVY a VLADIMÍRA ZAJÍCOVÝCH, jimž se podařilo citlivě redukovat poměrně rozsáhlý příběh a zvýraznit přátelský vztah mezi lidmi a přírodou, kterou tu personifikuje barvitě společenství hastrmanů všech možných povah a profesí.

Z naší nejnovější pohádkové tvorby jsou stále častějším centrem dramaturgického zájmu jazykově bohaté

a výrazně rytmizované přepisy anglických, skotských, velšských a amerických pohádek PAVLA ŠRUTA, shromážděné ve sbírkách *Kočí král* a *Prcek Tom a Dlouhán Tom* a jiné velice americké pohádky. Vycházela z nich např. OLGA STRNADOVÁ v přepisu a nápaditém loutkářském ztvárnění inscenace *Medvědi prasátka a ti druzí*, či JANA ŠTRBOVÁ, jejíž adaptace anekdotické nonsensové humorky *O ovčích na mostě* tvořila finální část již zmíněné zdařilé montáže tří *Hloupých pohádek*. Občas se objevují na přehlídkových jevištích více či méně dramaticky nosené, povětšinou lyricky intonované příběhy OLGY HEJNÉ či DAISY MRÁZKOVÉ (např. dramatinizace JINDRY DELONGOVÉ *Jak šumí les*, 1976). Ojedinělého zpracování souborem PIRKO (dramatinizace PETR PEŇÁZ) se dočkala i Pohádka o staré tramvaji OTY HOFMANA (*O tramvaji Tezce*, 1983), v níž do reálného prostředí prolínají fantazií pohádkové prvky; v temperamentním provedení klučičího souboru IRENY KONÝVKOVÉ z Ostrova nad Ohří sklidily zasloužený úspěch i *Obrazy ze života Acylpyrínků* LADISLAVA SMOLJAKA.

Z meziválečné české literatury láká k novým a novým pokusům pohádkový odkaz KARLA a JOSEFA ČAPKOVÝCH, oprávněně pro své kvality etické a estetické, daleko méně však pro předpoklady k zdívalelnosti. Hlavním problémem je tu jazyk, který je do té míry určující a výsostnou kvalitou literární, že s ním nelze nakládat tak, jak to vyžadují specifické potřeby divadla. Uchovat Čapkův jazyk v plné bohatosti, se všemi okouzujícími a osobitými enumeracemi a gejzíry synonym, znamená zpronevěřovat se principům dramatičnosti, přizpůsobit ho nezbytné dynamičnosti a akčnosti divadla znamená redukovat Čapkovo dílo na příslovečnou telegrafní tyč. Tak snad jen do jisté míry - a prokazatelně se ctí - se podařilo Čapka zdívalnit, a nepoškodit EVĚ KADERKOVÉ-VENCLÍKOVÉ v *Pohádce pošťácké* (1989), jejíž provedení vyvážené oscillovalo mezi - byť i poněkud zatěžkaným - chvřikým vyprávěním a dobře zvládnutými „slovými“ party Kolbaby, Frantika a Mařenky. Na dobré cestě byla i loutkářská adaptace pohádky *O princezně Solimánské* (1989) VĚRY DŘEVÍKOVSKÉ, jejíž první polovina okouzila především pozvolným „vznikáním“ ufnukané Zubejdy i poetickou, humornou hravostí, v části druhé jsme se však museli bohužel spokojit s víceméně verbálním sdělením Čapkova textu. Spíše dramaturgickým než inscenačním počinem bylo pak uvedení málo známé filozofující pohádky Karla Čapka *O začarováném tulákově* souborem Fanfuláci z Nového Města na Moravě v přepisu a režii MARIE KOLÁŘOVÉ-JUNOVÉ (1992).

S větším zdarem - už taky proto, že předloha VLADISLAVA VANČURY klade oproti prózám Karla Čapka dramatinizátorům menší nástrahy, hlavně díky svému venkovanskému koloritu a většímu důrazu na rozvinutí a konfliktní průběh příběhu - se na jevišti v dramatinizaci a inscenaci OLGY STRNADOVÉ s úspěchem prosadila historka o medvídku Kubulovi a jeho medvěďáři, odehrávající se *Za časů ušatých čepic* a umožňující dětem z naší poněkud neútluné současnosti humornou a nostalgickou evokaci dob, kdy zimy byly zimovatější, dětství i těch nejméně bohatších a přátelství silnější než strach. Olga Strnadová vybrala z Vančurova textu klíčové situace a na jejich zpracování prokázala divadelní citění a schopnost propojit do jednoho celku hereckou, výtvarnou i hudební složku invenční a poutavé inscenace (1991).

Z literatury první republiky se podařilo EMĚ ZÁMEČNÍKOVÉ rovněž nápaditě a s humorem scénicky zprostředkovat jednu kapitolu z téměř nedramatinizovatelné kroniky KARLA POLÁČKA *Bylo nás pět*, hlavně díky tomu,



že se nesnažila obejit či zamaskovat to, co je na Poláčkové vyprávění nejpříznačnější a nejpůsobivější, totiž jeho deníkový charakter a slovník: její představení, uskutečněné v retrostylu, prezentuje jednu epizodu ze života party „kluků, co spolu mluví,“ jako jednu stránku z poněkud již omšelého alba fotografií z dětství pod názvem *Napadlo hodně sněhu* (1994).

Do první republiky, rovněž s náznakem retrostylu, nahlédlo i vynalézavé HUDRADLO, ovšem se záměrem ryze současným: z pozapomenuté pohádkové sbírky VLADIMÍRA NEFFA Omyl růžového stařečka si jako inspiraci k velmi volnému přepisu vybralo anekdotický příběh *O prohlaném prodáváči novin Bohouškovi*, aby se po svém, s groteskní nadsázkou, vypořádalo s podbízivou a neodbytnou účtostí bulvární novinářiny.

Z českých autorských pohádek vážnějšího zaměření nelze opominout zejména lyrické podobenství LUDVÍKA AŠKENAZYHO *Na jednom stromě* v dramatinaci DANY SVOZILOVÉ (1992) v inscenaci brněnského PIRKA, nápadité a citlivě zobrazující drsné soukolí soudobé civilizace, v němž jsou drceny ty nejpřirozenější lidské city a vztahy.

S úspěchem a stále se rozšiřujícím rozhledem se pokouší dramaturgie dětských divadelních souborů hledat a nacházet podněty a východiska v minulé i současné literatuře zahraniční. Z autorských pohádek klasického odkazu se na dětská jeviště čas od času vracejí zejména anekdotické příběhy HANSE CHRISTIANA ANDERSENA: mezi ty nezapomenutelné patří především *Pasáček vepřů* (1980) v dramatinaci a inscenaci MILADY MAŠATOVÉ, v níž se figurína narcistní a rozmazené princezny, animované chórem dětí, stala působivým znakem eticky i esteticky pojednaného mnoho vrstevnatého sdělení. Významným přínosem byly rovněž *Andersenovy pohádky* (1981) v přepisu DANY SVOZILOVÉ v inscenaci brněnského PIRKA. Působivá a promyšleně motivovaná montáž tří pohádkových příběhů, (Princezna na hrášku, Císařovy nové šaty a Pasáček vepřů), sjednocená ústředním tématem snobského pokrytectví, tu obdobně jako představení Milady Mašatové prokázala, že Andersen lze s dětmi inscenovat tehdy, jsme-li schopni výrazné stylizace, členění a rytmy verbálního i scénického jednání, nerozmělníme-li Andersenovy křehké, vycizelované příběhy omylným a v tomto případě zcela nepatřičným „rozehráváním“, a dokážeme-li udržet inscenaci jak v pevném tvaru, tak na jemném pomezí citu a sentimentu, mravnosti a moralizování.

MIROSLAV SLAVÍK objevil pro svůj soubor - a nikoli náhodou právě v roce 1990 - a v čistém a hravém tvaru prezentoval pod názvem *O zemičce Zvoničce* u nás málo známou pohádku JAMESE JOYCE. V představení HUDRADLA vědomě korespondovala autentická radost dětí ze svobodné hry na jevišti s obecnou radostí z nedávno nabyté svobody. Obdobně objevné bylo - i přes oprávněné výhrady k nepřiměřenému rozvedení alegorického anekdotického příběhu - i uvedení Slavíkovy dramatinace bajky pozapomenutého německého meziválečného autora FRIEDRICHA WOLFA *Pohádka o ptačí válce* (1993). O cílevědomé dramaturgické invenci M. Slavíka svědčí rovněž uvedení pohádky BERNARDA CLAVELA *O černém beránku a bílém vlkovi*; v příběhu o outsiderovi, který odvahou a chytrostí prokáže své kvality a získá si tak respekt i lásku, uplatnily na přehlídce v roce 1997 menší děti z HUDRADLA schopnost sdělné a přirozené „vespolně“ jednat, a přitom srdnatě a s temperamentem překonávat nástrahy nepřiměřeně velkého sálu, který jim poněkud ujídal na hláscích.

Z lyricky laděné pohádkové sbírky GINY RUCK-PAUQUETOVÉ V každém lese je myš, která hraje na housle

dokázala ze série drobných příběhů *Malý přednost státnice* vytvořit v roce 1980 jevištně působivý tvar jediné MILADY MAŠATOVÉ; např. křehkost a nekonfliktnost jímavé historky o malém bojácném strašidylku z téže sbírky se navzdory hezkým původním písničkám i vtipným loutkám nepodařilo překonat ani dobře vybaveným a s chutí hrajícím dívkám z děčinského souboru JANY ŠTRBOVÉ v představení *Když sedí měsíc na střeše* (1995). - Nejen originalitou dramaturgického výběru, ale zejména svěžestí temperamentního scénického provedení zaujala *Malá pohádka o velkém snu rohlika Vejškrabka aneb Jak se Vejškrabek nestal měsícem* WANDY CHOTOMSKÉ v dramatinaci MARIE BOLKOVÉ (1991) v inscenaci milevského souboru Hlásek, který tu nikoli poprvé prokázal, jak cennou devizou pro vnitřní i vnější úspěch je pro představení hraného dětmi volba přiměřeného úkolu.

Zcela jistě by bylo možné v této části dramaturgické rekapitulace, letmo a převážně se zabývající komediálními pohádkami zejména autorského typu, hovořit o celé řadě inspirujících počínů i překonaných omylů. Podstatnější však bude, pokusíme-li se alespoň do jisté míry dobrat příčin, proč byla a je právě tato dramaturgická orientace na komediální příběh tak výrazná a opodstatněná - zejména v počátcích někdy harmonického, ale často i poněkud nevyrovnaného manželství divadla s dramatickou výchovou.

Je všeobecně známo, že klima humoru je dětem velice blízké. Nemenší a možná rozhodující motivací pro dominantní postavení komediální pohádky v repertoáru dětských souborů však sehrała ta skutečnost, že právě komediální nadsázka usnadnila hledání specifického tvaru představení hraného dětmi, dramatického textu i povahy dětského scénického sdělení. Humor totiž umožňuje, ba vyžaduje odstup, nadhled, ironii, a usnadňuje tak dětem jejich bytí na scéně, protože na nich nechce, aby „vytvářeli“ psychologickorealistické, životu podobné postavy, prostředím děje. Humor je - nedegeneruje-li na pouhé špásové pitvoření - právě onou škraboškou, za níž lze být přirozený, pravdivý a vědoucí - jak to ostatně prokazují klauuni, šašci a blázni po celé stovky let. Humor, komediální nadsázka, je-li v ní obsažen prostor pro pravdivý postřeh pro svízele a radosti života, navíc umožňuje dětem, aby se po svém dokázaly v pohádkových i reálných příbězích a okolnostech vyrovnat s postavami dospělých, realistickou metodou dětmi na jevišti obtížně realizovatelných.

Orientace dětských souborů na komediální pohádky už zdaleka není natolik dominující, jak tomu bylo na začátku onoho již zmíněného „novověku“ divadla hraného dětmi. Tematická a žánrová škála dramaturgie je stále pestřejší a bohatší a spolu s ní se rozvíjí i úsilí o zvládnutí závažnějších úkolů, byť i s rizikem omylu či neúspěchu.

Mezi tematické a žánrové okruhy, které se - alespoň zatím - už svou povahou vzpírají scénickému ztvárnění dětským souborem, patří například „velké“ **romantické kouzelné pohádky**, ať už folklorního, či autorského typu. Dosavadní praxe a z ní vyplývající teoretické poznatky nám ozřejmují, jaká úskalí staví před dramatinátory i soubory tzv. klasická pohádka, tato odvěká paměť lidstva. Její silné, ve spádném tempu a zkratce se odvíjející příběhy, ukotvené „mezi nebem a zemí“, její závažné, na pomezí života a smrti oscilující situace (neboť v pohádkách tohoto typu jde vždycky o život), lze jen s obtížemi a rizikem podstatného ochuzení tlumočit prostředky „chudého“ divadla hraného dětmi, s pomocí všespasitelného „dramatáckého hadru.“ Při tom je zcela zřejmé, že tytéž děti, které absolvují hodiny s povětšinou problematickými hrdiny importovaných seriálů, velké a silné pohádky milují a vy-

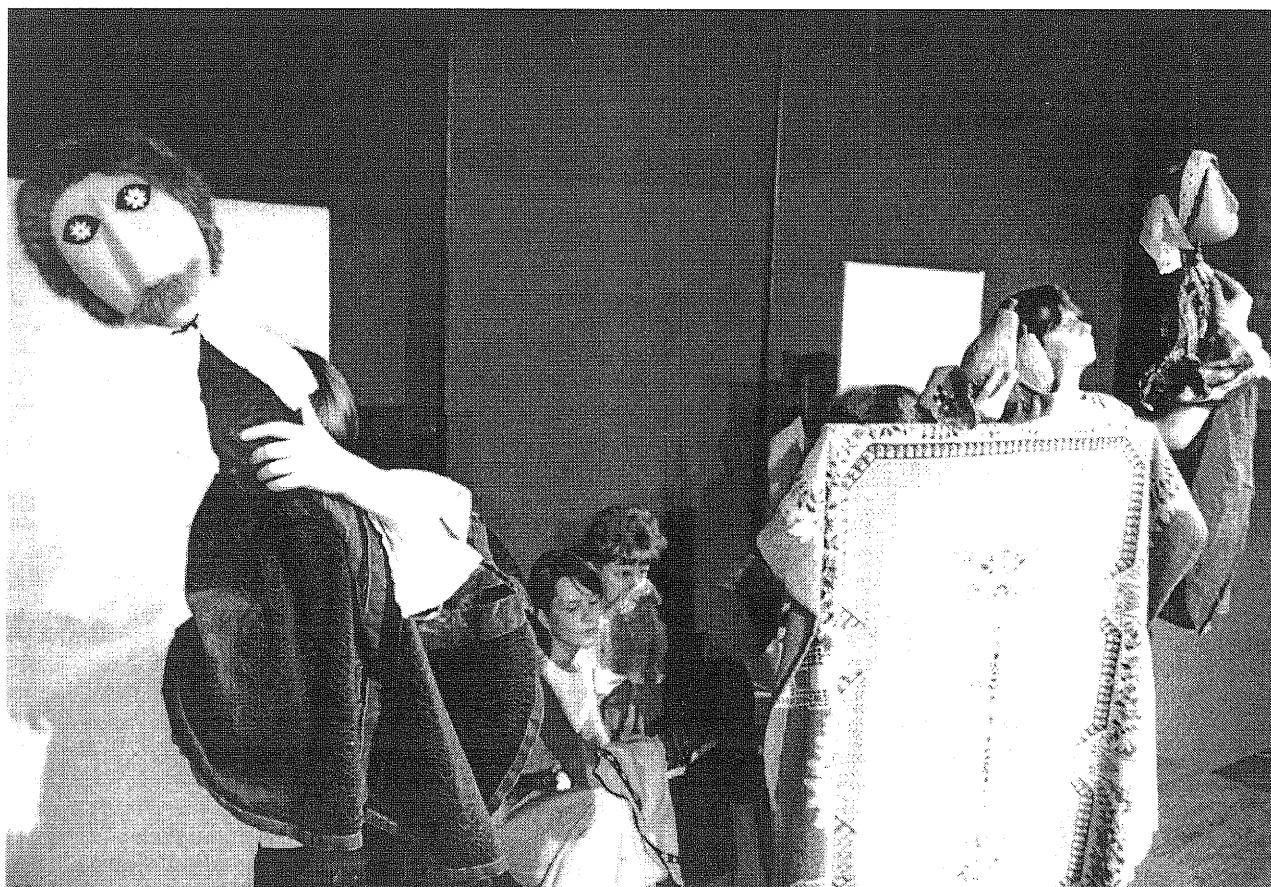


hledávají - jako všechno, v čem cítí přitažlivost tajemství, které poněkud přesahuje možnosti jejich momentálního chápání a nutí je „stoupnout si na špičky“. Je ovšem podstatný rozdíl ve schopnosti dítěte čtenou, vyprávěnou či hranou pohádku vnímat a pochopit oproti schopnosti sdílet ji z jeviště. Pro naše hledání a přemýšlení bude snad důležité zjištění, že se to - byť zatím sporadicky - povedlo tam, kde se řešení hledalo a občas i našlo nikoli výhradně v oblasti tématu, ale rovnoměrně, ne-li především, v oblasti tvaru.

Jeden z možných přístupů použil MILAN ZEMAN v přepisu pohádky KARLA JAROMÍRA ERBENA *Rozum a štěstí*, která je pro dramatizaci nosná nejen pro své etické a estetické kvality, ale především proto, že jejím nejvlastnějším jádrem je spor o to, co je pro lidský úděl podstatnější: zda Rozum, tedy schopnost usuzovat a rozhodovat se, či nahodilá a vrtkavá Štěstí. Navíc tu Erben nabízí pro scénickou adaptaci další velmi nosný dramatický princip, který M. Zeman postřehl a učinil základním prostředkem scénického sdělení, totiž princip demonstrace: příběh Vaňka, do něhož „vstoupil“ Rozum, je tu postavou Rozumu uveden do pohybu a průběžně animován, takže Vaňkův málem neblaze končící úděl se tu stává jakýmsi „předmětem doličným“ ve sváru mezi Rozumem a Štěstím. (Nelze při tom nevzpomenout např. Bertolta Brechta, v jehož hře stará legenda o zkoušce křídovým kruhem v paradoxní variantě poslouží jako pádný argument ve sporu dvou kolchozů o právo na sporné území.) A právě tento princip demonstrace, který umožňuje prezentovat dramatické osoby s odstupem a nadhledem, bez nároku na psychologickorealistickou kresbu postav a popisnou pravděpodobnost předváděných dějů a prostředí, je velmi blízký jevištnímu projevu dětí.

V souladu s poetikou předlohy a možnostmi dětí koncipuje M. Zeman scénář jako východisko pro vyprávěné divadlo s dominující funkcí proměnlivého chóru, z něhož před očima diváků „vznikají“ jednotlivé postavy a prostředí. Zdařile se s Erbenovou pohádkou *Boháč a chudák* vyrovnala i MARIE BOLKOVÁ (1988) se souborem Hlásek z Milevska: i ona zvolila princip chórického vyprávění, v jehož průběhu se děti ve vtipných a názorných metaforách proměňovaly v nejrůznější postavy i prostředí Erbenova příběhu. Postupy vyprávěného divadla rovněž zvolila i liberecká AZÁLKA HORÁČKOVÁ v přepisu náročné ruské folklórní pohádky (v převyprávění IRINY KARNAUCHOVÉ) *O dívce Vasilise* (1987), kde chór není jen vyprávěčem příběhu, ale vytváří prostředí, postavy i postoje Vasilise stranící i ji ohrožující.

Novátorsky a originálně použila principu vyprávěného divadla při zpracování romantické kouzelné pohádky MILADA MAŠATOVÁ v přepisu *Bajaji* BOŽENY NĚMCOVÉ. Zatímco ve všech dosud citovaných příkladech vstupoval chór z původní neutrální pozice vyprávěče s pomocí drobných kostýmních i jiných výtvarných znaků do epizodních postav a zaujímal k vyprávěnému ději individualizované postoje, zprostředkovává Bajajův příběh v přepisu Milady Mašatové, původně určeném pro loutkovou interpretaci, živý chór koníků, jen zdánlivě stojící „vně“ příběhu. Takto stylizovaný chór, zprostředkovatel romantického, vpravdě rytířského příběhu o anonymní chabrosti, síle sebezapření a velké lásce, je motivován k zaujatému a temperamentnímu tlumočení předváděných dějů - vždyť Bajajův moudrý koník je přece jedním z nich! Do účinného kontrastu s takto koncipovaným chórem pak staví Mašatová vznosné „details“ milostného příběhu Bajaji a Slavěny, pojednané lakonicky, se silným lyrickým napětím. Tatáž Milada



Dětský loutkářský soubor LŠU Žerotín, Olomouc - Milada Mašatová: *Stojí hruška*, KDL 1986. Foto Karel Kerlický



Mašatová - s nemenším zdarem, i když v jiném žánrovém uchopení, na půdorysu pohádky KARLA JAROMÍRA ERBENA Dlouhý, Široký a Bystrozraký - nabídla dětem z mateřských škol nejen zaujatou diváckou účast, ale i aktivní spoluhru v dramatizaci *Jak se hledají princezny*.

Bezesporu k dosud nejpodnětnějším počínům v této žánrové oblasti patří *Indické pohádky*, které uvedlo zlivské HUDRADLO MIROSLAVA SLAVÍKA v nápadité a invenční dramatizaci a inscenaci roku 1992. Předlohou jim byly autentické indické folklórní pohádky a bajky v podání VINCENCE LESNÉHO, jejichž značně těžkopádný jazyk, spíše zatemňující než ozřejmující dějová fakta drobných zvířecích příběhů, by jistě mnohého po právu odradil od pokusu o zdivadelnění. Slavíkovi a HUDRADLU se však podařilo zpřesnit, zpřehlednit, vtipně a mnohdy zcela originálně motivovat i pointovat situace jednotlivých příběhů, jazykově je odlehčit, aniž tu došlo k poklesu na pomězi ledabylé obecné češtiny, a hlavně - poutavě a divadelně působivě je sdělit. Vznikl tu organický ve všech rovinách a složkách dramaticky funkčně propojený jevištní tvar, který je právem pokládán za jeden z vrcholných počínů nikoli pouze HUDRADLA, ale divadla hraného dětmi jakožto specifické větve autorského divadla vůbec.

Více či méně autentickým folklórem se inspirovalo několik souborů, zejména těch působících v lokalitách, v nichž je folklór dodnes živý. Nikoli náhodou to byly především inscenace z jihomoravského regionu - ať už *Horňácké pohádky* z Velké nad Veličkou ve zpracování MARIE HRBÁČOVÉ (1985), přesvědčivé zejména autentičností dialektu a hudeckého a tanečního projevu (předlohami byla převyprávění ZUZANY NOVÁKOVÉ), či *Smrt na hrušce* JAROSLAVA BAŘINKY v představení tehdy gottwaldovské Mladé scény.

Nesporně nejtvůrčivěji bylo užito folklóru ve svrchovaně stylizovaném, čistém a nadmíru emotivně působivém představení MILADY MAŠATOVÉ *Stojí hruška* (1986). „Krásné, ve všech složkách čisté, hluboké a jímavé životně moudré představení, jehož ústředním tématem jsou nejzákladnější otázky života samého: nedílná jednota života a smrti, jež se vzájemně podmiňují a jsou jedinou velkou nedílnou hodnotou. To vše sdělil soubor muzicky citěnou inscenací, v níž bylo určující pojetí celku jako hudební skladby, zahrnující do sebe dramatické jednání, výtvarné principy, sahající od střízlivého a zemitého barevného pojetí přes přesné určení vizuálně působících typů až po zvládnutí prostoru i samu hudební složku.“ Tak shrnul Luděk Richter kaplické hodnocení tohoto mimořádně působivého představení.

Folklórem - tentokrát jihočeským - se inspirovalo v roce 1997 rovněž zlivské HUDRADLO, a opět s výsledkem přijatým s respektem, uznáním i dojetím: cílem a smyslem jejich *Píšťalky* tu nebyla - obdobně jako před léty u Milady Mašatové - snaha „předvést“ folklór nebo jím „ozdobit“ představní. HUDRADLO tu v osobitě koncipované koláži hraje a zpívá o sobě, o vztahu k sobě samým i ke kraji, v němž žijí a jehož písně tak čisté a vroucně zpívají, i o občasném škorpení a kamarádském pošťuchování, o lásce k divadlu i o MIRKU SLAVÍKOVÍ, jeho krásné muzice a laskavé trpělivosti... Je to vyznání upřímné a nepatetické, lyrické i rozverné a spolehlivě opřené o celou škálu divadelních a muzikantských dovedností, jejichž zvládnutí umožňuje souboru svobodu výrazu i sdělení.

Občasným dramaturgickým východiskem bývají i klasické pohádky autorského typu, jak naše, tak přeložené. Podvackrát jsme se - a pokaždé s potěšením z dobré práce - setkali na národních přehlídkách s pohádkou ALEXANDRA SERGEJEVIČE PUŠKINA O rybářovi a rybce: po-

prvé to bylo v roce 1989 v provedení HUDRADLA, kterému se podařilo pod vedením MIRKA SLAVÍKA v kultivovaném kolektivním projevu s funkčně použitou a mnohovýznamově proměnlivou dřevěnou kruhovou deskou nápaditě zdivadelnit Puškinův náročný veršovaný text (*Pohádka o rybářovi a rybce*). (Mimochodem rok 1989 byl pro HUDRADLO mimořádně plodný - kromě Puškinovy pohádky se na národní přehlídce prezentovalo již zmíněným Werichovým Palečkem a dramatizací Brémských muzikantů bratří Grimmů.) Podruhé a neméně úspěšně, s výraznějším akcentem na přednesovou stránku inscenace, uvedla Puškinovu pohádku LUCIE VELIČKOVÁ se souborem Hopáček z Ostrova nad Ohří (*Pohádka o rybářovi a rybce*, 1996): i ona vypráví příběh s pomocí chóru a realizuje ho v prostředcích vznikajících a proměňujících se s pomocí výtvarně velmi působivé a funkční rybářské sítě.

Už méně se daří divadelně zprostředkovat secesi pohádky OSCARA WILDEA, které zejména starší děti lákají závažností svých témat, ale spoutávají je nárokem na sdělení složité a dekadentní symboliky postav a dějů.

O zvládnutí velkého tématu se pokoušela např. MARIE KOLÁŘOVÁ-JUNOVÁ se souborem Fanfuláci z Nového Města na Moravě. Zdramatizovala pro něj jednu z nejzávažnějších knih soudobé dětské literatury, vpravdě velký milostný příběh dětí dvou znepřátelených lupičských tlup *Ronja, dcera loupežníka* (1993) ASTRID LINDGREN-OVÉ. I když se tu Marii Junové podařilo víc než ctižádostivě divadelní gesto, musíme připustit, že scénické zvládnutí látky tak náročné je našemu „chudému divadlu“ dostupné jen za cenu nezanedbatelného ochuzení skvělé předlohy. Příběh Astrid Lindgrenové vyžaduje kromě konkretizace barvitého, podivnými pohádkovými bytostmi a bytůstkami zabydleného prostředí divoké severské přírody a bleskem rozčísnutého loupežnického hradu i věrohodné zobrazení velkého, mučivého citu, který chová loupežnický náčelník ke své jediné dceři. Prostředky dětského herectví, obávám se, nelze - zejména v této žánrové poloze - přesvědčivě sdělit, jak je tento drsný chlapák rván na kusy pomyšlením, že jeho dítě odchází tak předčasně za hlasem jiné lásky, než je ta jeho otcovská. S obdobnými potížemi, a výsledkem ještě o něco problematičtějším se potýkala ve svém zpracování téže látky i ALENA PALARČÍKOVÁ ze Základní umělecké školy Žerotín (*Ronja a Birk*, 1996). Bohužel se patrně musíme smířit s tím, že některým skvělým, tematicky závažným, ba i dramaticky vystavěným epickým příběhům sluší spíše výpravné filmové zpracování anebo - snad ještě lépe a za menší peníze - proud našich vlastních představ a obrazů, vyprovokovaných četbou než okleštěná a zploštělá scénická interpretace.

Pro zdivadelnění je naopak jakoby stvořen pohádkový příběh TOMÁŠE PĚKNÉHO *Havrane z kamene*. Je silný především svým tématem, dětem nesmírně blízkým a často i bolavým - tématem čisté, vroucí touhy po opravdovém přátelství, pocitovém souznění, které je tu zjištěno a podle zneužito. Touha někam a někomu patřit, přátelství, kamarádství, vztah u dětí mnohdy stejně silný jako láska milostná, je tu zobrazen v sugestivním, lyricky laděném příběhu malé čarodějnice a je konfrontován s pragmaticky myslící a jednající vesnickou dívkou, mající na zřeteli jen své sobecké štěstí. JANĚ KŘENKOVÉ a jejímu souboru Modrý pták ze ZUŠ Žďár nad Sázavou se podařilo v roce 1993 tlumočit toto závažné téma s velkou citovou naléhavostí v náročném, byť i prostým tvarem, opřeném o kvalitní dramatizaci, promyšlenou režijní a scénografickou koncepci, a především o zvládnutý, zaujatý a sdělný jevištní projev znamenitě připravených dětí.



Jako problematická, leč k myšlení o divadle hraném dětmi velmi inspirující byla přijata inscenace irské lidové pověsti o slepé dívce Kirree, přitahované magickou silou moře, perzonifikovaného do postavy vzrušujícího, mužného vládce mořských hlubin, - pověst O rybářské dívce a mořském muži v převyprávění ZDEŇKY PSŮTKOVÉ byla pod názvem *Kirree* uvedena na Dětském divadelním létě v roce 1991 v dramatinaci a režii MIROSLAVA SLAVÍKA zlivským HUDRADLEM. Tak trochu Paní z námoří pro děti, řekli jsme si nad zajímavou předlohou a jejím jevištním ztvárněním - a je v tom příběhu opravdu kus ibsenovského tajemna i erotického napětí. A nechť mi HUDRADLO, které bylo rozporuplným přijetím své práce tentokrát poněkud zraněno, promine, že jsem si jejich tolik diskutovanou Kirree vypůjčila jako záminku k zamyšlení nad stále aktuálním problémem: HUDRADLO chtělo touto inscenací patrně materializovat svou touhu po velkém „opravdickém“ divadle, skutečném herectví, magii scénické iluze. Přispělo tak činem do diskuse, která už delší dobu probíhá - bohužel spíše v kuloárech než při veřejných rozpravách a hodnoceních. Všichni víme, že i naše tvořivé hravé „dramatácké“ děti občas s chutí sáhnou po imitaci soudobého idolu ženské krásy v podobě panenky Barbie, že dokážou vysedávat před obrazovkou a sledovat seriály, jejichž etická i estetická úroveň je hluboko pod normou našich - a často i jejich! - kritérií a představ. Víme, jak často bývá dětské obecnstvo okouzleno popisnou realistickou dekorací, kde malým divákům k představě o naprosté dokonalosti chybí už jen ta opravdická voda v dovedně nakaširovaném rybníku. Domnívám se však, že to jsou spíše problémy nás dospělých než dětí samých a že kořeny ve dvou nepochopeních opět našich: máme tendenci hovořit o dětech obecně, globálně, snad nanejvýš s ohledem na jejich věk než s respektováním individuálních odlišností jejich povah, temperamentů a okolností, v nichž žijí a vyrůstají. A za druhé - někdy přehlídíme, že dětská hra patrně potřebuje oba póly, jak onu spontánní a tvořivou hravost, s níž se tužka mění v ponorku či letadlo (při plném vědomí, že je to pořád jenom tužka), tak i „dokonalost“ imitace dospělé krasavice či skvělého bouráku - angličáku. (Ostatně i my, dospělí, neslyšíme rádi globální soud o „dospělácích“ a nečteme jenom Jamese Joyce.) A je zase jenom na nás, jaký způsob hry a hraní jsme schopni dětem nabídnout a pro jaký je dovedeme získat.

Ale vraťme se k i inscenaci Kirree, abychom si na ní tento problém pokusili aspoň nakousnout, ne-li ozřejmit: M. Slavík i jeho děti na pomezí dospělosti velmi toužili sdělit z jeviště něco velmi vážného a závažného a, jak se ukazuje, nejsou sami. Zvolili si k tomu látku, která kromě jisté tajuplné démoničnosti vyžaduje psychologickou kresbu postav a jejich vztahy, navíc pak přesvědčivě působící magii lákajícího i děsivého mořského živlu. Jako inscenační princip, jímž tlumočilo příběh slepé dívky, volilo HUDRADLO sice v souladu s nároky předlohy, ale v rozporu s možnostmi, byť i dospívajících dětí, postupy klasicky činoherní. A tak se přihodilo, že se inscenace HUDRADLA rozpadla do dvou velmi si protřečících rovin scénického sdělení: na jedné straně se tu s pomocí velice sugestivní hudby „poddramatáčku“ hrálo na moře s plachtou, „animovanou“ pod ní ukrytými dětmi, na druhé straně se tu inscenovalo vpravdě ibsenovské psychologické drama, s veškerým arzenálem realistického činoherního divadla dospělých (navíc s tím, že i tato rovina byla znedůsledně interpretací mořského vladaře dospívajícím chlapcem, z něhož prostě ani při nejlepší vůli a snaze nemohlo sálat ono magické mužství).

S odstupem se však domnívám - a snad tento názor sdílí i HUDRADLO samo -, že tato zkušenost byla pro zlivský soubor, a nejen pro něj, velmi cenná a že by ji možná měly a mohly podstoupit i jiné soubory toužící po velkém a „opravdickém“ divadle, ovšem za několika předpokladů: že by jejich vedoucí věděli, kdy, proč, jak a na jaké látky podstoupit s dětmi tento experiment; že by byli schopni s dětmi věcně probrat, co že to vlastně dělali, proč to dělali, jak to dopadlo a co z toho plyne. Domnívám se, že v případě onoho v roce 1991 poněkud zraněného HUDRADLA z toho vyplynul jeden z jejich zatím nejvědomějších a nejpůsobivějších, a přitom divadelně neméně ambiciózních počinů v podobě Indických pohádek, v nichž zlivské děti prokázaly, že ono občas tabuizované dětské herectví vskutku existuje, že je však jiné než to, které soubor prezentoval v předcházející Kirree.

Poněkud nesourodě možná zapůsobí v souvislosti s úvahou o autorských pohádkách ohlédnutí za dramaturgickými počiny čerpajícími z **klasické literatury** v obecném slova smyslu. Za zmínku tu stojí především několik více či méně zdařilých pokusů o scénické zpracování odkazu JANA AMOSE KOMENSKÉHO. Na jejich počátku byl inspirující podnět JINDRY DELONGOVÉ, která již na druhé, tedy ještě „předkaplické“ přehlídce ve Žďáru nad Sázavou (1972) uvedla se souborem PIRKO inscenaci *Škola hrou*. Po Komenském sáhl v 70. letech také přemýšlivý a neustále hledající JOSEF MLEJNEK ve hře *Vandr do světa*, v níž uvedl do souvislosti problémy a osudy současných dětí, připravujících v divadelním kroužku představení dle Labyrintu, s otázkami, které si klade a řeší Komenského Poutník, hledající své místo a poslání uprostřed lákadel a nástrah světa. A právě Labyrint světa a ráj srdce se nikoli náhodou stal již několikrát východiskem pro soubory starších dětí, jako např. pro Fanfuláky z Nového Města na Moravě, vedený MARIÍ KOLÁROVOU-JUNOVOU (*Labyrint světa a ráj srdce*, 1990), kolektiv píscké Lidové školy umění, vedený MARIÍ HUSINECKOU (*Labyrint světa a ráj srdce*, 1990), či pro skupinu znojemských studentů, kteří v režii PETRA ŽÁKA ml. vytvořili ambiciózní montáž z Komenského textu a české barokní poezie (*Vivat Comenius*, 1992). Kromě toho, že situace Poutníka, který bolestně a odpovědně hledá své místo ve světě ve starších dětech přesvědčivě rezonuje s jejich osobní zkušeností a aktuálním rozhodováním, jak naložit s vlastními životy, nabízí jim Komenský lákavou možnost vyslovit tento problém nebanálně, obrazivě, jakoby „pod maskou“ svého bohatého, barvitého jazyka. Scénické sdělení se tak může - jsou-li děti náležitě připraveny a vybaveny - oprostit od ostychu, které zejména ti dospívající pociťují, mají-li své problémy zveřejňovat přímočarě, bez žádoucího zcizení.

Do středověku sáhla s prospěchem i MARKÉTA SVĚTLÍKOVÁ, která s dvěma gymnazisty nastudovala *Moralitu o slepém a chromém* (1995). Představení, které přispělo konkrétním počinem do diskusí o možnostech a mezích dětského herectví, bylo přesvědčivé zejména v těch pasážích, v nichž se oba chlapci ubránili svodům drsného naturalismu. I jeden zatím z nejuspěšnějších pokusů o vědomou produkci typu tzv. plnokrevného divadla vycházel z klasického dramatického textu, konkrétně ze Snu noci svatojánské WILLIAMA SHAKESPEARA, z něhož si parta temperamentních a dobře připravených kluků ze Základní umělecké školy Na Střežíně v Hradci Králové vybrala a pod názvem *...šejkspir...* (1995) s chutí a vervou odehrála řemeslnickou scénu. Jejich představení bylo dalším dokladem o pozoruhodné, vynalézavé, tematicky i žánrově různorodé práci EMY ZÁMEČNÍKOVÉ,



kteřá se na téže přehlídce prezentovala ještě dalšími dvěma podnětnými inscenacemi - invenčním pásmem veršů JOSEFA HANZLÍKA *Houby tady neroste*, a zejména ukázkou možné spolupráce dospívajících s dospělými v nápadité dramatizaci kapitoly o pubertě z populární knížky BETTY McDONALDOVÉ *Co život dal a vzal* pod názvem *Posílám k vám Imageny, přijedu si pro ni, až jí bude třicet aneb Problémy dospívání v demonstracích*. O pouhý rok později obohatila táž Ema Zámečnicková svou pestrou a přitom cílevědomou dramaturgickou aktivitu uvedením málo známého satiricky uchopeného *Středověkého milostného příběhu* MARKA TWAINA. Představení upoutalo především kompozičním principem - je animováno, glossováno a udržováno v chodu všemocným vypravěčem, jehož přirozený, jakoby civilní projev je v působivém kontrastu s výraznou stylizací hrdinů této strastiplné rytírní, oscilující mezi ironizující loutkovostí a parodovanou naivitou jarmarečního tyátru. S nejznámějším románem Marka Twaina *Dobrodružství Toma Sawyera* se pod názvem *Jmenuji se Tom* se ctí utkal soubor HEC ZUŠ Trutnov pod vedením dramatizátorky NADĚŽDY KÁBRTOVÉ: vědomi si svých možností a mezí, rezignovali Trutnovští vědomě na vybudování uceleného příběhu a ze známého a nestárnoucího románu předvedli pouze několik epizod pojednávajících o Tomových trablech rodinných, školních i milostných. Zejména epizodka ze třídy, traktovaná jako stylizovaná němohra, vstřícně doprovázená malou džezovou kapelou, prokázala schopnost souboru nepopisně, s humorem a nadsázkou komunikovat s partnery reálnými i fiktivními.

Z české klasické literatury - kromě již zmíněných „mladších“ klasiků Čapka, Vančury a Poláčka - je záhodno připomenout úspěšný pokus o scénickou interpretaci satirické epické skladby KARLA HAVLÍČKA BOROVSKEHO *Král Láva*, pro jehož scénické přetlumočení dokázal JOSEF MLEJNEK se svým Školním divadlem z Vysokého Mýta najít prostý, sdělný a působivý moderní jevištní tvar, opřený o kultivovaný dětský projev a dramaticky funkční práci s metaforicky účinně volenými zástupnými rekvizitami (1982).

Ke klasickým pohádkám a příběhům můžeme v tomto ohlednutí za repertoárem „novověku“ divadla hraném dětmi volně přiřadit i několik pokusů o scénické ztvárnění **pověstí**, na nichž je lákavé především to, že dětem s jistým příděchem romantiky přibližují místo, v němž žijí, a které tak vymaňují z každodenní všednosti. Cesta za pověstmi začala hravým, parodistickým přístupem k mytickým příběhům zprostředkovaným ALOISEM JIRÁSKEM, jaký se uplatnil například v *Nových pověstech českých* z roku 1975 vimperského Boubříňáčku (dramatizace JARMILY HANZALOVÉ a VÁCLAVA MILDA) či Pidivadla JIŘÍHO a KRISTY BLÁHOVÝCH z Nového Města pod Smrkem v *Obrázcích z českých pověstí* z roku 1981 (v tomto případě šlo o inspiraci obrázkovou knížkou JIŘÍHO ČERNÉHO a JIŘÍHO KALOUSKA). Interpretovat lokální brněnské pověsti s úctou a vážností se pokusilo především PIRKO, které pod vedením JINDRY DELONGOVÉ v rámci příprav představení podstoupilo přímo detektivní pátrání v místech, kde se bájně děje údajně odehrály, i po archivech, v nichž děti objevily i některé dosud nepublikované písně a údaje. O vážné traktování usiloval i soubor z Dubňan LUDMILY DOHNÁLKOVÉ v představení *Francouzských pověstí* (1984) podle VÁCLAVA CIBULY; ve *Hře na Robina Hooda* (1988) podle převyprávění ELENY CHMELOVÉ poskytl VĚRA PÁNKOVÁ svému převážně chlapeckému souboru z olomoucké ZUŠ Žerotín příležitost k temperamentní prezentaci odvážných ideálů mužnosti a chlapecké cti.

Ojedinele se v repertoáru přehlídek objevovaly i **lido- vě hry českého baroka a příběhy biblické** - jako např. v provedení souboru Kalamajka ze Zvláštní internátní školy z Měcholup, v jejichž neumělém, leč přesto působivém představení došlo k unikátnímu souznění pradávného biblického příběhu (podle Evangelia sv. Lukáše) *Dobrý pastýř* (scénář napsali vedoucí souboru BOHUMIL NOVÁK a ELIŠKA CHUDOMELOVÁ) se současným nelehkým údělem hrajících romských dětí.

Další z tematických a žánrových okruhů, které nelze alespoň v hlavních rysech a proudech v tomto dramaturgickém rekapitulování pominout, je řada pokusů o scénické zobrazení **reálného života současných dětí**. Jak jsme si povšimli, objevují se už na samém začátku „novověku“ divadla hraného dětmi, a to především v souvislosti se jmény Josefa Mlejníka a Jaromíra Sypala. Za zmínku stojí především hry vysokomýtského učitele a zakladatele tamního Školního divadla JOSEFA MLEJNKA - i když si dnes asi jen hrstka pamětníků vybaví tituly jako *Výprava za hrdinou* či *Červená záplata* a jiných, odehrávajících se převážně v prostředí letních táborů a brigád, a uvedených z větší části v dobách, kdy představení hraná dětmi bývala ještě součástí později zcela jinak orientovaného Šrámkova Pisku. Tyto první pokusy reflektují potřebu dětí vyslovovat se z jeviště k autentickým problémům svého života, a zároveň obnažují řadu úskalí tohoto tematického a žánrového okruhu. Josef Mlejnek se pokoušel se vši tehdy možnou erudovaností a poctivostí psát realistické hry ze života dětí, a přitom respektoval základní principy dramatickosti a pravidla výstavby divadelní hry uzavřeného, tradičního typu. Sám však pochopil velmi brzo, že se ocitl v soutěsce, z níž se uniká opravdu velmi nese: Josef Mlejnek dobře věděl, že drama klasického typu vyžaduje existenci skutečného, nosného konfliktu - a ty se v reálném životě dětí vyskytují povětšinou tam, kde se svět dětí stýká a střetává se světem dospělých. A realisticky koncipovaná divadelní hra, spontánně inklinující k nároku na věrohodnost předváděných dějů a postav, ze své podstaty a povahy neumožňuje, aby stejně staré děti „vytvářely postavy“ dětí i jejich rodičů, žáků i učitelů a vychovatelů. Vědom si tohoto úskalí, situoval Josef Mlejnek své příběhy převážně do světa výlučně dětského, tedy nezbytně poněkud redukováného, a ten zase nepřinášel sdostatek nosných možností pro konflikt vpravdě dramatický. Tento problém nepopíratelně průkopnické autorské, dramaturgické a režijní aktivity vysokomýtského učitele pramení z faktu, že počátky jeho spolupráce s dětským souborem spadají do období, kdy základní principy dramatické výchovy a možnosti, které nabízela tato metoda divadlu hraném dětmi, si postupně osvojoval jen neužší kroužek spolupracovníků Evy Machkové, k nimž se Josef Mlejnek záhy a aktivně připojil.

Kaplický učitel a divadelní ochotník JAROMÍR SYPAL se snažil řešit problém hry z reálného života dětí ve shodě se svým naturelem a amatérskou divadelní praxí jinak: Na svou dobu objevný a nosný klíč nabídl dramaturgii divadla hraného dětmi svou hrou *Koráb Racek* (1971), založený na principu „hry na něco“, nikoli na příběhu „o něčem.“ Jeho soubor Racek z Kaplice si tu hraje předem domluvenou a z jeviště zveřejňovanou a přiznanou hru na posádku stejnojmenného korábu, s nímž podstoupí fiktivní cestu kolem světa pod inspirujícím vedením „strýce admirála“, reprezentovaného Jaromírem Sypalem. (Každý z následujících pokusů, v nichž v inscenacích jiných souborů hrál „Jaromíra Sypala“ někdo jiný než Jaromír Sypal, ovšem zcela zákonitě nedopadl dobře.) *Koráb Racek* je sledem jednotlivých fixovaných her,



etud a improvizací: děti si hrají na býčí zápasy, na lochnesku, na trosečnicku, každá epizoda je drobným samostatným celkem na způsob scénky či kabaretního čísla; programově se tu rezignuje na iluzivní podobnost života, aniž ovšem alespoň některým scénkám chybí cit a smysl pro drobný životní postřeh, pravdivý vztah či pocit, zrcadlící především vnitřní klima a „poměry“ souboru.

Tato metoda upozornila na možnost tzv. tematizované hry, které o něco později se zdarem použil i JOSEF MLEJNEK v improvizované hře *Hadrový panáček* (1975), scénickém hraní menších dětí, jehož směr a tvar určovala fixovaná dvojice jejich starších kamarádů. Na vlastním pohádkovém příběhu volila obdobný postup i SOŇA PAVELKOVÁ, která v *Písni o zemi skřivánčí* (1983) zřetězila sled dramatických her a improvizací do fabulovaného scénického tvaru.

K vyslovení a sdělení současných dětských postojů a pocitů vedla tedy řada cest. Pomineme-li pravidelně se vyskytující tu více, tu méně zdařilá vystoupení přednesová, která nejsou předmětem této dramaturgické inventury, je třeba zmínit se o produkcích, které bychom mohli označit dříve velmi frekventovaným termínem „malé formy“, v nichž se na malé ploše volně kloubených scének a výstupů dětí i vedoucí cítili bezpečněji než v náročnějším tvaru uceleného dramatického textu. V této souvislosti je třeba v dobrém vzpomenout *Hry a sny* (1974), a zejména *Docela obyčejné věci* JAROMÍRA SYPALA, které působily přesvědčivě hlavně neokázalým zveřejněním citlivého, upřímného, a přitom humorně laděného vztahu mezi dětmi a jejich dospělým partnerem a učitelem, dále kabaretní pásma HANY BUDÍNSKÉ *Třináctka pro osmičky aneb Školní lásky a nelásky* (1985) i ojedinělý počín dubňanské LUDMILY DOHNÁLKOVÉ *Co to je, když se řekne...*, v podtitulu výstižně charakterizovaným jako *Něco jako pokus o jazykový kabaret*, tvořivě a inspirovaně vycházející z knihy HANY DOSKOČILOVÉ a z knihy JAROSLAVA POKORNÉHO *Zakopaný pes*. Ojediněle se vyskytly i potřebám divadla hraného dětmi přizpůsobené tituly ruské provenience - *Kde bydlíš, holčičko* MICHAILA ROŠČINA v úpravě a režii EVY MAGEROVÉ-POLZEROVÉ (1985) a *Druhý duben* VLADIMÍRA LASTOČKINA (1977) v provedení vysokomýtského Školního divadla JOSEFA MLEJNKA, a prokázaly tak, že dramaturgicky tvořivě uvažující a sečtělí vedoucí souboru jsou schopni odpovědně hledat a nalézat vhodné podněty i v málo frekventované oblasti tzv. hotových dramatických textů.

Výrazným předělem v hledání tématu a tvaru hry ze současného reálného prostředí se stala inscenace Lidové školy umění z Ostrova nad Ohří, pro jejíž soubor zdramatizovala SOŇA PAVELKOVÁ divčí román ZUZANY NOVÁKOVÉ-RENČOVÉ a JAROSLAVA NOVÁKA *Děvče s copánky*, který uvedla v roce 1977 pod výstižným názvem *Střepinky*. Představení tehdy velmi zaujalo hned po několika stránkách. Soně Pavelkové se podařilo objevit v románu celkem běžné úrovně nosnou, s její skupinou dětí myšlenkově souznějící předlohu, citlivě pojednávající obvyklý, ale stále stejně bolavý problém dospívajícího děvčátka z rozvedené rodiny. Křehká a nervní Lenka, poněkud se lišící od svých spolužáků svou zjitřenou vnímavostí, prochází řadou konfliktních situací doma i ve škole, aby se postupně vyrovnala s krizí dospívání a dožrála k srozumění se sebou samou i s jinými. Příhoda celkem banální, dalo by se říci. Ale na *Střepinkách* byly nebanální především dvě výrazné kvality: jednak naléhavé zaujetí, s nímž děti ze souboru tlumočily Lenčin příběh jako svou vlastní starost, a zejména pak způsob, jakým Soňa Pavelková převedla epickou předlohu v dramatický

tvar. Poprvé tu při scénické interpretaci příběhu ze současnosti použila dramaticky funkčně a vrstevnatě principu chórického vyprávění, které běžný příběh vymanilo ze svazujících pout iluzivního realismu, oprostilo jej od nároků na popisnou věrohodnost a poskytlo tak dětem možnost pravdivé výpovědi, nesené citovou naléhavostí, upřímným vcítěním do postav i situací, vzájemným kontaktem mezi sebou navzájem i apelativní komunikací s divákem. Název *Střepinky* přesně charakterizoval jak vnitřní obsah hry - byly to opravdu drobné útržky dívčí duše, rozbolavěné a na každém kroku zraňované -, tak její tvar, tedy metodou střihu k sobě řazených krátkých situací, připomínajících kamínky, tvořící celistvou mozaiku. Tento způsob kompozice umožnil zcela přirozené a zjevné vstupování jednotlivých členů chóru do epizodních postav jak dětských, tak dospělých, charakterizovaných znakem, výrazně prezentovaným vztahem, a nikoli psychologickou drobnokresbou. K užitým principům epického divadla pak logicky patřily i písničky, které exponovaly či pointovaly jednotlivé situace a výrazně napomáhaly rytmickému členění inscenace.

Veškeré další zkušenosti se současným civilním příběhem v divadle hraném dětmi jenom potvrdily, že zobrazení reálného světa dětí se bytostně nesnáší s metodou psychologického realismu. Nejednou se o tom mohl přesvědčit a prokázat to MIROSLAV SLAVÍK se svým HUDRADLEM, který - zpočátku zřejmě intuitivně - vycítil ošidnost realistického uchopení příběhu hned při své první účasti na národní přehlídce v Kaplici v roce 1984. Jeho *Bercius*, hra ze života jednoho oddílu, jejíž provedení skupinou dětí z malé jihočeské obce Zliv zaujalo upřímnou a otevřenou spontaneitou, sice k realistické věrohodnosti postav a dějů inklinovalo, ale bylo nadlehčeno šťastně voleným kompozičním principem - retrospektivním odvíjením příběhu. S pokusem realismu se ostatně HUDRADLO ještě poněkud potýkalo i při své volné adaptaci románu VLADIMÍRA ŽELEZNIKOVA *Bojkot*, velmi inspirativního hlavně ve své filmové podobě; pod názvem *Strašák*, jak svou dramaturgii *Bojkotu* pojmenovali manželé PETR a STANISLAVA WEIGOVÍ, se příběh šikanované Lenky nikdy nehrál, ale svým bolavým a aktuálním tématem vyprovokoval k volnější či věrnější variantě hned tři soubory.

HUDRADLO převyprávělo příběh zranitelné a tyranizované *Terky* (1988), zvláštní a „podezřelé“ aktivní divenky, která vede marný boj jak proti utrápené rutině předstírané pionýrské „činnosti“, tak proti agresivní pankáčské partě, v chronologické kompozici a lokalizovalo jej do českého prostředí, čímž se ovšem poněkud zvýraznil nárok na „věrohodnost“ předváděných dějů. V tomtéž roce i v roce následujícím se pak stal Železnikovův *Bojkot* východiskem i pro další dva soubory: Brněnské PIRKO se prezentovalo působivou adaptací a inscenací s názvem *Je to jenom hra* (1988) SILVY MACKOVÉ a DANY SVOZILOVÉ. Obě autorky ponechaly příběh v původním ruském prostředí, s velmi výrazně vypíchnutými detaily ruského způsobu života a komunikace, čímž napomohly hrajícím dětem, aby si vytvořily náležitý odstup od drastického příběhu. Ten pak traktovaly ve dvou rovinách - v reálných „výsečích“ ze života třídního kolektivu, strhávaného k stále větší a racionálně nemotivované agresivitě, a v rovině stylizované dětské hry, která příběh šikanované Lenky rytmitizuje, frázuje a povyšuje do obecnější roviny. A do třetice - byť jen odlehle - inspiroval Železnikovův příběh soubor ALENY PETROVÉ-PALARČÍKOVÉ z Lidové školy umění Žerotín z Olomouce. Na jejím spíše pásmu volně řazených epizod než „hře ze života dospívající mládeže“ (inspirovaném básničkou Strach z knihy JANA



KAŠPARA Tulíkráska) si můžeme velmi markantně doložit předcházející tvrzení: tam, kde Alena Petrová-Paláčiková usilovala o realistické zpodobení situací a vztahů v jednom třídním kolektivu, jak v tématech, tak v užitych jazykových prostředcích, se ocital její jinak cenný pokus na samém pomezí banality. Jako pravdivé jsme naopak vnímali ty pasáže, v nichž autorka i režisérka volila cestu znaku, zkratky, stylizace, např. zpomalením pohybu. *Nebát se tmy* (1993), jak se její hra jmenovala, nebyl ostatně první pokus Aleny Petrové-Paláčikové o zobrazení dětí z pomezí dospívání – předcházela mu zdařilá adaptace a inscenace povídky OLGY HEJNÉ *Tonka a Zuzka* (1991), koncipovaná jako scénické vyprávění dvou titulních postav příběhu.

Ale vraťme se k pozoruhodnému dramaturgickému i inscenačnímu hledačství Slavíkovy HUDRADLA, pro které je potřeba vyslovit se v divadelně účinném tvaru k nejrozličnějším problémům, pocitům a vztahům dětí a mladých lidí, ať už prostřednictvím příběhu současného, nebo alespoň se současností rezonujícího, stále naléhavější. Pokoušeli se o to např. i v adaptaci dětské detektivky ERICHA KÄSTNERA *Kulička a Toník*, nazvané v jejich interpretaci *Hra na kuličky* (1994). Na této více než šedesát let staré knížce je upoutala kromě možnosti vypořádat se (i když ne zcela šťastně a přehledně) se záplatkou kriminální povahy, především velmi současně téma dětí, které jsou ponechávány samy sobě příliš zaměstnanými rodiči, i možnost traktovat je s odstupem, který jim umožňoval zvolený a přitažlivý retrostyl. (Ostatně – ve stylu „retro“, poněkud recesisticky pojednaném, se odvíjela i již zmíněná inscenace O prolhaném prodáváči novin Bohouškovi. Anekdotický příběh o kamelotovi, nabízejícím čtenáři trháky, které v novinách vůbec nejsou a který se pak stane redaktorem, aby si ty senzace mohl bez zábran vymýšlet sám, se odvíjí v tempu, rytmu a stylu připomínajícím filmové grotesky. Kostýmováním i koloritem je Bohouškova historka náznakově zakotvena v první republice, a přitom lehce přesahuje do současnosti ironicky laděným dětským pohledem do zákulisí bulvární žurnalistiky.)

Jedním z nejzávažnějších – a taky nejzdařilejších – pokusů HUDRADLA o divadelně působivé sdělení aktuálního společenského problému bylo představení *Létající dědeček* (1995), vytvořené na půdorysu lapidární předlohy ŠTĚPÁNA ZAVŘELA. Se závažností, která není prosta humoru, a s humorem, který mrzne na rtech hrajících dětí i diváků, hravě, a přitom doopravdy se tu prezentuje lhostejný, věcný a cynický vztah dnešní společnosti k nejstarším, a tedy nejzranitelnějším jejím příslušníkům. HUDRADLA a MIRKOVI SLAVÍKOVÍ se podařilo na velmi křehkém pomezí hry dětské a hry divadelní motivovaně a emocionálně vtáhnout do problému celé hlediště prostřednictvím loutek dědečka a babiček, které jsou divákům nejdříve láskyplně rozdány, aby se s nimi mohli ztotožnit, a pak surově odnímány.

Děti z HUDRADLA, zejména ty starší, vedeny citlivou rukou divadelníka a zkušeného pedagoga M. Slavíka, jsou schopny vypovídat nejen o svých občanských postojích. Například v představení vytvořeném podle románu TARJEIE VESAASE *Ledový zámek* (1996) před námi poodkrývají hluboký a složitý citový svět dvou dospívajících dívek, spjatých osudovým a tragicky končícím přátelstvím. Příběh pohybující se na křehkém pomezí jevů reálných a symbolických v sevné kruté zimní severní přírodě, která láká i ničí, je pozastřen tajemstvím, k němu je nám dáno proniknout jen zčásti – nemyslím si však, že je to ke škodě věci. (Ostatně poněkud marná snaha diváka prodat se k záhadě ležící někde až na dně dívčích srdcí

je v představení samém materializována postavami dospělých, kteří se s reflektory, pronásledujícími ostrými hledáčky Siss a Unn, rovněž poněkud marně snaží z obou dívek vyrvat dráždivé tajemství jejich vztahu.)

K současné dětské literatuře naší i zahraniční se pravidelně a s osobitou poetickou uchylovala i MARIE HUSINECKÁ, která vynalézavě pracovala zejména s principem chórického vyprávění (např. v přepisu jedné epizody z Mikulášových prázdnin RENÉHO GOSCINNYHO pod názvem *Bud' fit!* z roku 1987 je mocenská převaha despotického vychovatele konkretizována úsečným, rytmizovaným projevem klukovského sboru). Obdobným způsobem – pro změnu s převážně dívčím chórem a se stejnou působivostí – zpracovala Marie Husinecká epizodu ASTRID LINDGRENHOVÉ *Stanu se vychovatelkou dětí* (1994) a MARIE KOLÁŘOVÁ-JUNOVÁ *Sílu Kyselou* (1993) MARTINY DRIJVEROVÉ.

Za zmínku a vzpomínku stojí i jeden z mála pokusů o vlastní autorské zpracování (ELIŠKA CHUDOMELOVÁ a BOHUMIL NOVÁK) současného problému. Pod názvem *Drahá dcera* (1988) uvedl již zmíněný soubor Kalamajka ze ZŠ Měcholupy drobnou scénku o romské dívce, kterou její otec pozve na svou svatbu, ze které ji pak vyžene jeho nová manželka... I když představení ani zdaleka neoslnilo uměleckými kvalitami, hluboce dojalo všechny zúčastněné drsnou a nepřikrášlenou autentičností.

Jak je vidět, i když byly objeveny některé možné postupy, jimiž lze zobrazit reálný svět současných dětí, přece jenom je frekvence této tematické a žánrové skupiny méně početná než např. u nejrozličnějších žánrů pohádkových. Ještě sporadičtěji se vyskytují látky, které bychom mohli označit jako **dobrodružné**. Snad je to tím, že převážná většina dětských souborů je povážlivě feminizována; patrně tu hraje roli i to, že dnešní děti méně čtou, že jejich potřeba dobrodružných, napínavých zážitků problematicky „věrohodněji“ uspokojují akční filmy, seriály i autentická kriminalita na našich ulicích. Navíc dobrodružné příběhy kladou povětšinou značné nároky na scénické zobrazení exotických či přírodních reálií, které na chudém jevišti divadla hraného dětmi působí povětšinou trapně. Tak snad jen pro relativní úplnost dramaturgické inventury uplynulého čtvrtstoletí „nové éry“ divadla hraného dětmi připomeňme alespoň těch několik málo ojedinělých titulů, např. *Mušketýrskou komedii* (1979) podle ALEXANDRA DUMASE v dramatinaci MARIE HRBÁČOVÉ a provedení jejího temperamentního chlapeckého souboru z Velké nad Veličkou, *Hru na Robina Hooda* (1988) podle ELENY CHMELOVÉ napsané olomouckou VĚROU PÁNKOVOU, která si rovněž nikdy nemusela stěžovat na nedostatek kluků, z časů prvních kaplických přehlídek pokus, o sci-fi příběh *Planeta Satró* (1976) kaplického JAROMÍRA SYPALA či *Železného kluka* JORDANA RADÍČKOVY v provedení klimeckého souboru Klobouček EVY MAGEROVÉ-POLZEROVÉ (1979). Za zevrubnější zmínku stojí bezesporu *Cesta kolem světa za 77 dní* (1971), kterou dle JULESE VERNA napsal JOSEF MLEJNEK. Vernův příběh je pro dramatinaci velmi vděčný zejména díky tomu, že osvědčený princip putování umožňuje vytvořit řetězec relativně uzavřených epizod a dětským interpretům nabízí možnost vystřídat se v řadě odlišných postav a postavíček; navíc J. Mlejnek poopravil Vernův odhad o trvání cesty a obohatil tak příběh o nový rozměr – cesta se koná taky proto, aby byl získán nevyvrátitelný důkaz pro odhalení Vernovy „chyby“. Všechny tyto postupy oprošťují příběh od jakéhokoliv nároku na pravděpodobnost předváděných dějů a nabízejí dětem tak blízký princip rekonstrukce či demonstrace.



Za druhou poněkud podrobnější zmínku stojí dramatizace několika epizod z První a Druhé knihy Vikinga Vika od RUNERA JONSSONA. Autoru dramatizace RADIMU SVOBODOVI se podařilo vybrat z obsáhlého materiálu několik situací, které tvoří logicky na sebe navazující a závažnou myšlenku nesoucí příběh, v jehož průběhu malý nehrdinský hrdina Vike taktně a s humorem umožní svému tátovi přebudovat jeho dosavadní hodnotový systém: drsný vikingský náčelník, spoléhající především na hrubou nemyslivou sílu, s níž se hrne všude tam, kde cítí vydatnou kořist, se nakonec dokáže nezištně zastat bezbranných indiánů. Na práci Radima Svobody je však cenné především autorství scénického tvaru, které vychází z klimatu předlohy a jde citlivě naproti možnostem dětského souboru. Jedinou „dekorací“ je tu velká záchranná síť, která asociuje přímořskou provenienci všech postav a dějů, umožňuje pohotově a čitelně metaforické traktování všech situací a prostředí, a navíc působí sama o sobě velmi esteticky. Zejména tak přináší v rukou dětí na jevišti autenticitu hry a ruší tak v zárodku jakýkoliv nárok na iluzivní věrohodnost a prvoplánový popis. (Dramatizaci inscenoval pražský soubor Marie Kolářové v roce 1986.)

K látkám z okruhu **sci-fi** lze volně přiřadit i ambiciózní pokus souboru Fanfuláci z Nového Města na Moravě MARIE KOLÁŘOVÉ-JUNOVÉ o zvládnutí náročného a závažného románu WILLIAMA GOLDINGA *Pán much*, uvedený pod apelativním titulem *Nelze to vzdát* (1996). Marie Kolářová-Junová tu při své poslední práci před tragickou smrtí vycházela při této riskantní volbě z jednoho z nehrdinnějších jevů naší skutečnosti, z faktu, že děti dnes nebývají jenom objektem, ale často i subjekty násilných činů. Vybrala z obsáhlé předlohy jen několik klíčových situací, které její soubor tlumočil se zaujetím a temperamentem. Představení bylo na přehlídce roku 1996 přijato velmi rozporuplně, ale navzdory všem výhradám, tu více, tu méně oprávněným, mu nelze upřít poctivou snahu o provokativní, riskující a v lecčems chybný pokus vyslovit se k nejvyšší bolavému společenskému problému.

Snad z této zdaleka ne úplné inventury dramaturgie a dramatiky divadla hraného dětmi za uplynulé čtvrtstoletí

jako jeden z mnoha možných závěrů bezpochyby vyplývá odpověď na otázku, proč se právě dramatizace epických předloh staly hlavním, výrazně převažujícím proudem dramatiky dětských souborů. Přesto se ale nemohu ubránit pocitu, že by možná stálo za to poohlédnout se s plným vědomím poznanych i nově se objevujících problémů i po **tvorbě vpravdě dramatické**, která se na přehlídkových jevištích objevovala vsutku jen ojediněle. Kdysi na začátku, ještě za časů Republiky československé, v létě roku 1974, prokázala možnost této cesty bratislavská inscenace *Modrého ptáka* MAURICE MAETERLINCKA v úpravě a režii JURAJE BINDZÁRA, uvedená pod názvem *Cesta za modrým vtákem, dlouhá předlouhá nekonečná...* Podvůkrát sáhla po „hotovém“ dramatickém textu již zmíněná EVA MAGEROVÁ-POLZEROVÁ. V době zcela nedávné se s pokusy inscenovat dramatický text úspěšně vyrovnala jak MARKÉTA SVĚTLÍKOVÁ (zmíněná *Moralita o slepém a chromém*), tak EMA ZÁMEČNÍKOVÁ (řemeslnická scéna ze Snu noci svatojánské pod názvem *...šejskpír...*). Tyto podněty nabízejí způsob, jak zejména mládež v době dospívání, která už vyrostla z dramaťáckých střevíčků, může citlivý a divadelně talentovaný pedagog pomoci překlenout ožehavý předěl mezi dětstvím a dospělostí a uspokojit její už oprávněné toužení po „opravdickém“ divadle. (Jsou však - a taky z doby nedávné - i doklady, jak špatně může obdobný pokus dopadnout tam, kde chybí ona často tak přehlížená dramatickovýchovná průprava a skočí-li se na divadelní prkna metodou „z mosta do prosta“, jak to prokázalo např. představení Turnovského divadelního studia PETRA HAKENA *Ze života? Hmyzu?* z roku 1996 i jiná.)

Rozhodně by stálo za to podniknout systematictější exkurze do zatím málo probádaných a nekonečně rozlehlých končin naší i světové dramatiky - ovšem s plným vědomím, proč, s kým a jak nakládat s dramatickým textem, dramaturgickou přípravou počínaje a realizací konče.

ZDENA JOSKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

DĚTSKÁ SCÉNA '98

německýma očima

DĚTSKÁ SCÉNA - tak se jmenuje národní divadelní festival zcela zvláštního druhu, protože na něm děti hrají dětem. A místo konání tohoto očividně úžasného happeningu? Přirozeně Česká republika! Přesněji řečeno Ústí nad Orlicí, malé město, ležící 150 kilometrů východně od Prahy, které bylo v době od 13. do 18. června 1998 k dispozici zájemcům o divadlo - divákům i zúčastněným souborům - jako místo, kde není odnikud nikam daleko, ať již jdete do Domu kultury, do divadla Malá scéna, či do Roškovy divadla.

Festival má tradici, stejně jako divadlo pro děti a s dětmi v této zemi vůbec. Po dvacáté sedmé se zhruba 300 dětí ve věku od 6 do 16 let z celé České republiky setkalo, aby si předvedly svou práci. (Akci předcházelo devět regionálních festivalů, které nakonec nominovány vybrané soubory a přihlášily je do Ústí nad Orlicí.)

Zmínku zasluhuje skutečnost, že takovým festivalem vzniká příkladné fórum pro scénickou práci dětí, čímž je zcela světoznámým způsobem manifestován význam kreativního vzdělávání. Dobrá, až velmi

dobrá kvalita celkem 19 představení mnohem lépe zprostředkovala velmi výrazný obraz o uměleckých kvalitách a pedagogických schopnostech učitelů, vychovatelů, vzdělavatelů, vedoucích souborů, režisérů atd. Přirozeně to má systém!

Drama in education je v Česku chápáno jako důležitá součást muzického vzdělávání a je na základních školách součástí učebních plánů. Nadto existují v mnoha městech tzv. základní umělecké školy, které - za malé pololetní kurzovní - lidem od 6 let nabízejí muzické tvořivě orientované mimoškolní vzdělávání. Kromě tance, zpěvu a hraní na hudební nástroje, kreslení a výroby loutek je „drama“ na těchto školách jedním z hlavních oborů.

Přitom se rozumí samo sebou, že během tohoto festivalu „dětí pro děti“ nemají příležitost navštěvovat dílny pouze hrající děti, ale že byli k účasti na vzdělávací akci vyzváni, resp. pozváni i za vzdělávání zodpovědné osoby (vychovatelé, učitelé, divadelníci atd.). Čtyři z vypsání kurzů byly zaplněny českými účastníky, jedna dílna se stejně jako v předchozích letech konala v angličtině pro zahraniční účastníky.

Pod vedením Hany Kasíkové (přednášející na katedře výchovné dramatiky Divadelní fakulty AMU v Praze) a Radky Svobodové (přednášející na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze) mohli účastníci z Lotyšska, Irska, Belgie, Rakouska, Islandu, Švédska, Česka a Německa nahlédnout do toho, jak se v Česku chápe „drama in education“. Mezi tímto pojmem a divadlem se tu metodicky a didakticky vědomě dělá rozdíl; v „drama in education“ se hledá rozhodnutí pomoci improvizace, hravě zachází se situací, staví se do popředí radost z tvořivého procesu a možnost emocionálně distancované reflexe. S pomocí citlivého a vysoce kvalifikovaného vedení seminářů vytvořili účastníci (přes rozdílná očekávání, různé životní dráhy, jazyky, kulturní kořeny, zkušenostní hodnoty atd.) v krátkém čase homogenní pracovní skupinu, která se sama navzájem inspirovala.

Rozmanitá představení, nadšené děti, zaujaté diskuse ustavičné tiskové konference, příkladné festivalové noviny, stále plný „drama bar“ - zkrátka bylo zde všechno, co si divadelní srdce žádá. Uvolněná, částečně rodinné působící atmosféra během festivalu, srdečná pohostinnost, stálá, ale nevtíravá přítomnost odpovědných pracovníků a citlivost i kompetence lektorů udělaly z týdne v Ústí nad Orlicí mimořádný zážitek!

KERSTIN PLEWA-BRODAMOVÁ

Vyšlo v časopise *Spiel und Bühne*, 1998, č. 2

Z němčiny přeložil Karel Tomáš



AŠSKÝ GILGAMEŠ V SANKT PÖLTENU

aneb Rakouský pohled na školní divadlo

Každé setkání s jiným pohledem na věc, kterou se sami zabýváme, nám nabízí nejen nové podněty, ale také nový pohled na nás samé, na naši práci, naše postupy i cíle. Takové setkání se pak stává zajímavým dialogem s našimi postoji a hodnotami.

To vše jsem si znovu uvědomil v květnu loňského roku. Měl jsem možnost spolu s ašským souborem Nigdy Nikdeš navštívit Mezinárodní festival školního divadla, který je jako bienále pořádán v dolnorakouském Sankt Pöltnu. Loňský ročník byl již čtvrtý. Propagační tiskoviny, sponzorské zajištění i technické a organizační zázemí festivalu, od počátku prozrazovaly, že skupina Fluctus, parta divadelních nadšenců kolem Bernarda Paumanna (bývá viděn na výzvědech i u nás v Ústí), pojala festival hodně velkoryse, s patrnou ambicí, aby se jejich setkání stalo přinejmenším středoevropskou výkladní skříní školního divadla (po našem spíše dětského, i když je pravda, že věk účastníků se pohyboval v rozmezí poněkud širším, od osmi do osmnácti let).

Ve čtyřech dnech se na třech pöltenských scénách představilo dvanáct divadelních souborů (šest domácích a šest zahraničních). Celkem bylo k vidění v St. Pöltnu více než dvacet představení hodně pestrých co do stylu i úrovně.

Co nabídl rakouské soubory?

Pro pozorovatele se skromným germanistickým vybavením poměrně hodně, protože většina představení byla postavena na obrazech a pohybu. Zajímavé také bylo široké rozpětí věkové (od dětí z primární školy až po maturitní ročníky gymnázií) i žánrové (od téměř televizní akademie až k pokusu o absurdní drama).

Na té první straně stojí určitě představení *Whiskey, Women, Weapons* místních maturantů ze souboru *L-ite*, vlastně jednoduché muzikálové obrazy s typickou tradiční jazzovou hudbou, s playbackem a beze slov, zato s dýmem, kostýmy a světlými. Úplně stejně působilo pohybové divadlo *Brg Viktring* se svým představením *Imageines*. Stokrát přehrávaná Orffova Carmina burana, obrazy o samotě, o temném světě nepochopení - tu zajímavé, častěji však formální a povrchní schémata. Za to ve velkém. Minimum vkusu a úcty k dětem pak představoval *Zirkus Mario* v podání *Grillparzer VS* ze St. Pöltnu. Tolik nevkusů na jednu už jsem dlouho neviděl. Děti navlečené do barevných kostýmků a masek, opět playback s primitivními písničkami, ještě horšími, než umí Dáda Patrasová, přihlouplá, rádoby cirkusová čísla, na scéně nudící se zástup sboristů, čekajících na svou maličkatou roli. Vůbec nejsmutnější mi ale přišlo, že právě toto představení si vybraly jako jediné snad všechny školky a první třídy z širokého okolí. U nás známý Vídeňák Erich Hofbauer se svými dětmi ze souboru *Kopp Kids* uvedl v St. Pöltnu představení *Naughty Girl*. Nešlo o ucelené představení, ale spíše o řadu drobných, často veselých situací, vzniklých z improvizací s velkými kartonovými krabicemi. Mé

svěření i mne nejvíce zaujaly dva středoškolské soubory *Ajuredi* z Grazu a *Dadung* z Gleisdorfu. Zatímco první ze souborů pro nemoc nemohl uvést své představení, ale oslnil publikum parádním improvizacním blokem, ve kterém bezprostředně reagoval a velmi citlivě spolupracoval. Dobře vybavení herci reagovali na impulzy z publika (tak trochu ve stylu J. Duška, trochu hranické Berušky). Druhý soubor svým představením *Schonzeit*, krutým pohledem na soužití teenagerů s rodiči, zaujal působivou a dotaženou absurdně laděnou stylizací všech postav a přesnou dramatickou výstavbou situací i představení jako celku. Před tímto příkladem rakouských gymnazistů jsme smekli. Oba posledně jmenované soubory se ve svých programech také pyšnily úspěchy ve „školní lize divadelního sportu - Schulerliga Theater-sport“. Jak jsem se od kolegů z organizačního štábu dozvěděl, jde o soutěž v improvizaci a prý je mezi studenty středních škol velmi populární. Zajímavá inspirace, že?

S čím přijeli hosté aneb Kudy kráčí školní divadlo ve střední Evropě?

Středoevropská šestice (včetně Lotyšska) hostujících souborů byla věkově i co do úrovně vyrovnanější; většinou šlo o žáky středních škol, tak od 14 do 18 let. Také šlo, vyjma soubor německý, o soubory v našich podmínkách spíše „zuškové“, či zájmové divadelní skupiny. Proto také každý soubor představil osobitý divadelní názor.

Představě školního divadla, tedy divadla pracujícího se školní třídou a zpravidla jen na jediném představení v rámci jednoho školního roku, odpovídali mladí Němci z *Werkgymnasia Heidenheim*. Jejich představení *Von Kugeln und Kisten* bylo řadou pantomimických a skoro žongléřských čísel s pestrou paletou rekvizit (koulí a krychlí), taková cvičení zručnosti, obratnosti, ale také spolupráce a sounáležitosti, ovšem bez výrazných divadelních ambicí sdělovat. Také představení *Tabu* brixenského *Theater im Regenbogen* zprvu vypadalo jako drobné etudy na pohádky bratří Grimmů. Avšak přesnost a jasnost herecké akce spolu s vystavěnými „černými“ gagy stále více odhalovaly vlastní pohled na základní etické otázky. Se skromností a zaujatou upřímností Brixenských kontrastoval Shakespearův *Sen noci svatojánské* lotyšského souboru *Vinnie* z Rigy, jeho vedoucí a režisérka Inguna Gremze je v evropském dětském divadle postavou známou, postavou velmi ambiciózní. Vysoké ambice mělo i představení, jež přivezla do St. Pöltnu. Bohaté kostýmy, rozsáhlý text, dopsané písně, to vše namíchané se špetkou lotyšského folklóru - zkrátka „velké“ divadlo. Bohužel spíš divadlo s herci-děťmi než dětské divadlo nebo divadlo s dětmi. Výkony herců nevyrovnané, režie i dramaturgie (ve výkladu postav) hodně povrchní, výtvarno pestré spíš na klišé. Rakouský aplaus Lotýše samozřejmě neminul, my ale zůstali hodně rozpačití. Naopak radost jsme měli ze setkání se slovenskými přáteli. Vystupovali jsme společně v jednom večerním bloku a naše představení si svým viděním byla hodně podobná. Soubor *Lano* z Bratislavy přivezl *Tajemství pastelových obrázků*, které je autorským textem jedné z odrostlejších členek tohoto původně loutkářského souboru. Diváci oceňovali poetický příběh skryté tváře jedné moderní galerie, kultivované protagonistky v čisté a metaforické výtvarné stylizaci, jak odkrývají jemnými gesty vnitřní svět impresionistických obrázků. Tleskali jsme s radostí. Největším zážitkem bylo pro nás, z Aše, vystoupení maďarského tanečního divadla *Panboro* z Budapešti. Jeho *Jarní oběť* strhla publikum svým hlubokým zaujetím, absolutním nasazením v každém okamžiku, přesným divadelním jazykem, který



v sobě měl vedle skutečně výrazového tance také cosi z akrobacie, ale také jazyka dávných rituálů. Hodně jsme ještě po tomto představení mluvili o tom, jak je důležité zvládnout řemeslo ve všech složkách, aby i přes absenci slova mohlo dojít k výsostně divadelnímu zážitku.

A jak my? Naše *Zlomky z Gilgameše*, myslím, nezklamaly ani nás a - soudě podle ohlasu, kterého se nám dostalo, - ani místní publikum.

A poučení pro nás?

Trochu naší závislosti vzbuzoval mj. projevovaný veřejný zájem o tuto akci. Záštitu nad festivalem převzala spolková ministryně pro vzdělání a kulturní záležitosti Elisabeth Gehrrová spolu se starostou Sankt Pölten Willi Gruberem. Město samo nabídlo dvě profesionální městské scény, velké nablýskané Městské divadlo i s uniformovanými uvaďčkami; druhá scéna byla sice menší, méně okázalá, ale o to inspirativnější. „Scéna ve dvoře“ (Bühne im Hof) vznikla zastřešením dvorku mezi dvěma barokními domy, jež se tak zároveň stala svými stěnami působivým interiérem a zároveň nabízela prostory k dokonalému technickému zázemí, vtipným, a jistě ne dvakrát drahým řešením vzniklo moderní divadlo, vstřícné k divákům i účinkujícím.

Také péče o soubory byla až rozmařilá. Na naše poměry určitě. Byli jsme ubytováni v příjemném penzionku na okraji města. Jednolůžkové pokoje s televizí však náš soubor rozesmutnily, „gilgameši“ jsou zvyklí povídat si, hrát hry, být spolu. Nedalo se nic dělat, některé pokoje byly opuštěny, jiné se proměnily na uprchlíckou noclehárnu - inu s přepychem jsme se ještě nesžili. Zlaté spacáky ve třídách v Ústí.

Přestože byl program festivalu hodně nabídnutý, našel se vedle představení i čas na přátelská setkání, diskuse, diskotéku a také společenský večer. Po tom, co se dalo všechno na festivalu vidět, slyšet a zažít, bylo zřejmě hlavním cílem organizátorů nabídnout nejlepší souborům z celého Rakouska inspiraci a nové podněty, které mohou přinášet soubory zahraniční. Inu užitečný a podnětný nápad.

ROMAN ČERNÍK

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, Plzeň

HOP-HOP V BRIXENU

Ve dnech 29. dubna - 3. května 1998 jsme se zúčastnili Mezinárodního setkání mladého divadla v Brixenu. Na tento divadelní festival jsme byli pozváni našimi italskými přáteli. V roce 1994 jsme se s nimi setkali na Mezinárodním festivalu v Rakousku. Zde po zhlédnutí našeho představení nás pozvali k nim a od té doby se střídavě vzájemně navštěvujeme. Tato reciprocita, zpočátku zaměřená jen na hraní představení po různých školách v hostujícím městě (kdybyste viděli ty alpské školy, podobné spíše rekreačnímu středisku, vybavené divadelním sálem, či starší školy, v kterých se během několika minut promění tělocvična na zatemněný sál s jevištěm a světly!), se postupně proměnila v konání divadelních festivalů.

V roce 1996 to byl festival v Itálii, kterého se účastnili 6 italských souborů a 1 náš a ke kterému ovšem již patřily

semináře pro dětské účastníky (i my jsme tu s kolegou V. Marešem vedli seminář na téma Rytmus a komunikace).

V roce 1997 jsme zas my pořádali v Ostrově Ostrovské soukání, jehož se účastnilo 6 českých souborů a 1 italský. I tady byly semináře. Jeden z nich vedl italský vedoucí Thomas Troi (jeho seminář Čarodějův učeň byl motivován Goethovou básní).

V letošním roce se divadelní festival v Itálii rozrostl o účastníky z cizích států. Celkem zde bylo 8 souborů - opět především z Itálie (4), ale též z Rakouska (2), z Německa (1) a z Česka (1). Podmínkou účasti byl nejen věk členů souboru (12 - 22 let), ale také délka představení (30 - 60 minut). Zde se příznivě projevují naše divadelní výměny zkušeností, neboť na jiných divadelních festivalech jsou naprosto běžná dvou- i tříhodinová představení.

V mnohém byl však program festivalu podobný západním divadelním setkáním.

Na úvod se soubory představují

Zaměnili jsme objevení třináctého karlovarského pramene Becherovky a její rozlévání při zpěvu a hudbě za představení naší Základní umělecké školy ze země piva a jeho rozlévání při zpěvu a hudbě. Kdo by se neradoval. (K pivu se váže náš ještě jeden opravdu národní zážitek. Při cestě do Itálie jsme se zastavili v Innsbrucku a zazpívali jsme pod okny panu prezidentovi; nechali jsme mu tady - kromě výrobků našeho výtvarného oddělení - také pivo, po kterém se už prý ptal a které, jak jsme slyšeli ve sdělovacích prostředcích, si hned druhý den s chutí vypil.)

Dopolední semináře pro dětské účastníky

Děti si mohly vybrat ze sedmi seminářů, které vedli lektori, jejichž soubory zde nevystupovaly. Jaké semináře to byly?

Improizační hry (lektorka: Isabella Rohrbacherová): Snaha o vyjádření různých daných okolností (převážně místa a pocitů) rytmizovanými slabikami. Semináře se zúčastnily i naše muzikantky. Zpočátku se trochu ostýchaly, protože na improvizaci nejsou příliš zvyklé - a když už si začaly zvykat, seminář končil. (Šlo pouze o dvě setkání, vždy od 9.00 do 12.00 hodin.)

Commedia dell'arte (lektor: Georg Kaser): Nejzajímavější seminář. Naším dětem se moc líbil; měly možnost seznámit se s principy komedie dell'arte, s typickými maskami a vyzkoušet si je, pokusit se o charakterizaci některých postav a ověřit si ji při vzájemném kontaktu.

Improvizace s tělem a hlasem (lektor: Herbert Reiner): Seminář se omezil jen na chůzi člověka po ulici s různými pocity, a tedy i s různými zvuky, což by přesto nemuselo být nezajímavé. Způsob vedení semináře tímto lektorem však bohužel naše kluky vůbec nezaujal.

Pomalý a rychlý pohyb (lektorka: Alex Hoferová): Protiklad pomalého a rychlého pohybu, náhlé i postupné přechody z jednoho do druhého na základě různých motivací. Seminář, který využíval také principu happeningu a probíhal i v ulicích Brixenu, byl pro naše děti velkým zážitkem a vždy se na něj těšily.

Kontaktní improvizace (lektorka: Elfi Troiová): Tohoto semináře se bohužel nikdo z našich nezúčastnil (zapisování do seminářů v Itálii probíhá tak, že každý napíše pořadí tří seminářů, kterých by se chtěl zúčastnit, a čeká, kam byl zařazen) Podle závěrečné ukázky na konci festivalu (která nebyla povinná, a tudíž neznamenalala prezentaci kdovíjakých představení, ale skutečně jen ukázek práce, třeba i nesouvisejích - zde se snad též projevuje náš



vliv) šlo o zajímavý pohybový seminář - přelézání, podlézání dvou lidí a o vytváření různých pohybových situací a pohybových reakcí na ně.

Ani dalších dvou seminářů - Emotivní hry (lektorka: Ingrid Porznerová) a Experimentování s tělem (lektorka: Agi Öttlóvá) - se bohužel nikdo z našich žáků nezúčastnil, a protože nepředvedly ani ukázkou práce, nemohu o nich referovat.

Odpolední představení

Inscenace **Sucht es euch aus!** (Theater im Regenbogen, Brixen, vedoucí Heidi Troiová) nastolila problém závislosti na drogách, alkoholu, cigaretách. Příliš složité téma pro 12ti- až 13leté. Byli do něho velmi ponořeni, takže nám jich bylo spíše líto, než aby nás zpracování tohoto tématu vyburcovalo. I když použití balónku jako symbolu závislosti bylo zajímavé.

Monolog (Jugendtheater Kaltern, vedoucí Dorothea Weiss Pernthalerová)

hrála skupina dívek, která si „vybrala“ téma ženy ve společnosti - ženy utiskované muži. Už zvolené téma, vzhledem k věku protagonistek (12 až 15 let), napovídá, že představení mohlo zůstat jen na povrchu, u ilustrací jednotlivých životních situací ženy matky, manželky, hospodyně, milenky. Děj byl prokládán neodůvodněným tancem. Ani scéna - prázdné rámy - dívkám při vytváření děje nepomohla.

Tabu (Theater im Regenbogen, vedoucí Thomas Troi) zpracovávalo výseky pohádek bratří Grimmů. Některé scény (Žabí princ, Popelka) byly pro mne opravdovým zážitkem (působivá hudba, pohybové ztvárnění žabáka, vnitřních pocitů královny dcery při polibku a přeměna žabáka na prince, ale i vztah Popelky a stromu-matky). Unikalo však propojení těchto částí pohádek, a tedy i téma představení.

Při představení **Tief in mir** (Theatergruppe Chaos, Heimatbühne Kastelbell, vedoucí Daniela Alberová) jsem si připadala jako třetí ze dvou, hráli si pro sebe (desetiminutové tancování na mejdanu i se světlý a bez děje - kdybychom si alespoň též mohli zatančit; nekonečné líbání), navíc si „schválně“ zvolili nářečí k tématu mladých lidí!?, takže jim nerozuměli ani diváci z německy mluvících zemí, natožpak my.

Inscenace **Konsumania** (Theatergruppe Die Dilet - Tanten, Hall in Tirol, Rakousko, vedoucí Hermann Frendenschuss) nabízela obrázek totální konzumní společnosti, která nám dnes hrozí - reklamy, mobily, hry, tamagodži, počítače. Učitel dějepisu, vedoucí souboru, dokázal se svou třídou zahrát velmi kvalitní školní divadlo řešící současný problém mladých lidí nekomunikace s dospělými, a to pouze s jedním divadelním prostředkem - pořízným nákupním košíkem.

Duss Unterwegs (Ensemble Die Schotte, Erfurt, Německo, vedoucí Renate Lichnoková): Duss odchází z domova a při své cestě vlakem se setkává s různými lidmi, kteří jsou nositeli různých charakterových vlastností či pocitů (nadutost, láska, strach, lehkovážnost....). Nápadité, přirozené (až na pár upovídaných scén, kterých však v západním divadle bývá velmi, velmi mnoho) představení má spád a svědčí o velké herecké vybavenosti souboru v průměrném věku 20 let.

Základem představení **Schonzeit** (Theatergruppe dadüng, Gleisdorf, Rakousko, vedoucí Herbert Peharz) je velká stylizace pohybová i mluvní. Zprvu vše působilo příjemně, později však se tato stylizace dále nerozvíjela, dokonce přecházela v šarži a sdělení se tak stalo rozvleklé.

A pak také **Spinnst du?!** (Ensemble HOP-HOP, Ostrov, Česká republika, vedoucí Irena Konývková). Tedy my s představením **Prášíš?!**, hraným ze dvou třetin v němčině.

V Brixenu se však objevily i novinky, které, jak jsme se dozvěděli, mnozí zažívají poprvé:

1. Odpolední diskuse všech účastníků pod vedením maďarské lektorky Marie Mayer Szilagyiové o již zhlédnutých představeních. Maria byla sice velmi opatrná ve své kritice, ale dětští účastníci byli jako všude - tedy i zde - upřímní, a tak dospělí donutili se některými problémy hlouběji zabývat a pojmenovat je.

2. Sympozium na téma Kvalitativní kritéria v dětském a mládežnickém divadle řešilo problémy, které my už máme dávno vyřešené. Příspěvky divadelních pedagogů Moniky Bonelové, Luise Benediktera a Felixe Rellstaba se omezily na základy z teorie divadla. Poklidnou atmosféru rozvlnil až příspěvek maďarské lektorky Marie Mayer Szilagyiové, která upozornila na nutnost režijního přístupu vedoucího dětského a mládežnického souboru. Rozproudila se tak diskuse, zda vedoucí souboru má být více režisérem, či učitelem. Překvapilo mě, že můj příspěvek o nezbytném propojení obou rolí vedoucího souboru a o základních krocích při práci na tvaru s dětským souborem byl pro většinu účastníků něčím novým a objevným, takže nadšeně tleskali.

V jedné věci bylo však setkání mladého divadla v Brixenu podobné jiným festivalům, kterých jsme se mohli se souborem v západních zemích zúčastnit, a to v nádherné atmosféře, která celým festivalem prostupovala. V tom bychom se mohli na našich, především současných festivalech, mnoho učit. Přátelství, úcta k práci druhých, schopnost ocenit ji, schopnost zatleskat a neodejít z představení, i když se mi vůbec nelíbí, ale i schopnost vyjádřit nejen potleskem, ale i slovním osobním poděkováním či třeba i jásáním při vstupu třeba do jídelny obdiv nad představením. Jsem ráda, že to moji Prášilové zažili. Vždyť jaké větší ocenění by si divadelní soubor mohl přát?

IRENA KONÝVKOVÁ
vedoucí souboru HOP-HOP, ZUŠ Ostrov

DIVADLO S DĚTMI V PRAZE

Dojmy ze studijní cesty

Zelená čtvrť na obvodu Prahy, na rozlehlém pozemku nádherná továrnická vila z přelomu století. Ve velkých světelných místnostech budovy sídlí Základní umělecká škola. Tady tráví děti od 6 do 15 let svůj volný odpolední čas v kurzech malování, tance a divadla. Za 14 hodin měsíčně platí rodiče 150 korun (přibližně 8 DM), obnos únosný pro každou rodinu. Samy školy jsou financovány státem, právě tak jako učitelé. V současné době tuto školu navštěvuje cca 600 žáků, ve sboru je 20 - 25 učitelů. (Jde o ZUŠ Na Popelce 18, Praha 5 - pozn. překl.) Děti si mohou v jednotlivých uměleckých oborech vyzkoušet své schopnosti a sklony, aniž na ně tlačí nutnost mít úspěch.



Pracuje se v pevných skupinách, pro zvláštní talenty je možná i individuální výuka.

Divadlo v ZUŠ

Dvanáct dětí mezi 9 a 14 lety se setkala to odpoledne (čtyři týdny před Vánocemi) v divadelním kurzu, aby hledali „betlémskou hvězdu“ s Radkou Svobodovou, pedagogem dramatické výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Přes tři hodiny pracovaly děti soustředěně a s nejvyšším potěšením na tomto tématu. Uvnitř rámce, který vedoucí předložila a vždycky znova šikovně ohraničovala, děti nápaditě improvizovaly a rozvíjely své myšlenky. Díky tomu, že ve hře bylo důmyslně využito mnoha tvořivých prostředků, obohatilo se poznání dětí hravě a lehce. Bylo patrné, že pedagogický cíl měl tentokrát přednost před divadlem, což ukazuje na metodickou orientaci podle anglického a amerického *drama in education*.

Dramatická výchova jako učební předmět

Dojem se ještě zesílil během návštěvy v hodině dramatické výchovy na PdF UK s 15 účastnicemi z prvního ročníku studia. K náplni výuky patří mimo hlasovou výchovu především hry a cvičení a didakticky postavená hra v rolích. Odborné znalosti o divadle jsou zprostředkovány natolik, aby sloužily pedagogickým cílům. Totiž tvořivé realizaci výchovného konceptu.

Obor dramatická výchova se vyučuje od roku 1992 ve čtyřletém studiu na DAMU v Praze a na JAMU v Brně. Studující pedagogických fakult mohou přibrat tento obor buď fakultativně, nebo jako speciální kurz. To je možné mimo Prahu také v Ostravě, Českých Budějovicích v Brně a jinde. V základních školách je obor dramatická výchova od roku 1993 částí alternativního učebního plánu, který si mohou vybrat ředitelé. Zároveň může sloužit jako vyučovací metoda v ostatních předmětech (občanská výchova, dějepis, jazyky). Pro starší žáky, od 11 do 15 let, kteří jsou v Česku ještě žáky základní školy, je dramatická výuka od roku 1994. Zájem pedagogů je obrovský. Proto se pravidelně konají roční kurzy dalšího vzdělávání a četné mezikrajové dílny, které organizuje Ministerstvo školství spolu s Centrem dětských aktivit ARTAMA, institucí Ministerstva kultury. Vedoucí tohoto centra je Jaroslav Provazník, specialista na drama ve výchově a zároveň šéfredaktor odborného časopisu Tvořivá dramatika.

Pohádky jako pramen inspirace

Za to, že jsme během třídního pobytu v Praze mohli poznat některé z nejlepších dětských a mládežnických skupin děkujeme Jaroslavu Provazníkovi a Radce Svobodové, kteří v Centru tvořivé dramatiky, umístěném v nové zástavbě na předměstí (CTD v Praze 6 na Červeném vrchu - pozn. překl.), zorganizovali pro mladé diváky a pro nás malý festival.

Skupiny HOP-HOP z LDO ZUŠ z Ostrova se představili Obrazy ze života acylpirinů zahrané hochy mezi 12 a 16 roky a inscenací Kde bydlí čas zahrané děvčaty a chlapci mezi 8 a 12 lety. Představení jsou založena na literárních předlohách, které zdramatizovala a inscenovala Irena Konývková. V představení Kde bydlí čas silně zapůsobí na diváka zejména využití hudby, kterou hrály děti na orfůvské nástroje. Píseň o čase, zpívaná na začátku a na konci, tvoří hudební rámec. Děti jsou oblečené v základním kostýmu: kalhoty a halenky přírodní barvy a k tomu děvčata červenou a hoši zelenou rádiovku, která během děje slouží také jako rekvizita, např. jako hodiny.

Jedno dítě nosí běžovou rádiovku. Chce si doma hrát s rodinou, ale rodiče nemají čas. Dítě se ptá, čas běží. Dovídá se - hrou se skupinou -, že je možné dělat spoustu věcí, když najdeme čas. Dítě přijde k hodináři a na hodinách - rádiovkách, kterými děti ve skupině pohybují - zjistí, že čas neustále běží. Z obavy, že by se rodiče mohli zlobit, se vrací zpátky domů.

Obě inscenace přesvědčily zaujatým a přirozeným projevem představitelů. Nic nepůsobilo secvičeně nebo inscenovaně. Výpravy se úplně vzdali, okamžitý hrací prostor vytvářelo aranžmá, jednoduché jednotné kostýmy podporovaly představitele v jejich společné hře. Minimálními prostředky, které vycházely z chťení a umění dětí, vznikla dvě půlhodinová, přesně a precizně vypracovaná a velice živá představení.

Se dvěma představeními přijela také skupina ze Zlivi divadlo HUDRADLO, studio tvořivé dramatiky vedené Mirkem Slavíkem, který v obou představeních zodpovídal za režii, dramaturgii a hudbu, a zároveň skupinu doprovázel zpěvem a hrou na kytaru. Soubor se skládal z 19 členů ve věku přibližně 10 až 18 let. O černém beránku a bílém vlkovi byl jejich první příspěvek, který vznikl na základě předlohy Bernarda Clavela a který hráli mladší členové souboru. Ve stádu ovci je jediná, osamocená černá ovce. Ostatní se jí vyhýbají a vylučují ji. Jednou, když stádo obklíčí lidi a provazy je spoutají, unikne černá ovce, ale na útěku se setká s bílým vlkem. Strach z přirozeného nepřítele zmizí, když se ukáže, že vlk je bezzubý. Oba se spolu spřátelí. S pomocí vlka, který ještě umí pořádně výt, se ovečce podaří zahnat řezníky na útěk, své družky osvobodit a za záchranu stáda je přijata mezi ně.

Píšťalka, napsaná na motivy českých pohádek, písniček a veršů a hraná staršími členy souboru, je milý a harmonicky zakončený příběh z dávných let. Hrdinu - v inscenaci je to zdravý, asi čtrnáctiletý baculatý, trochu těžkopádný chlapec - pošle máma do světa hledat štěstí. Postupně potká tři dobré víly. Protože je to dobrosrdečný člověk, který je ochoten se s nimi podělit o svůj chléb, dostane od první z nich váček se zlatáky, od druhé brokovnici a od třetí píšťalku. Na své cestě přijde naivní Janek do města, kde nebydlí jenom lidé hodní lásky. Zloději mu vezmou zlato a brokovnici, ale nechají mu píšťalku, protože vypadá bezcenně. Píšťalka však zachrání Jankovi život, protože je kouzelná. Janek může svým nástrojem nejenom přimět lidi k tanci, ale i k tomu, aby poslouchali jeho rozhodnutí.

Obě představení sázejí na angažovanou a živou hru dětí. Hudba a zpěv vytvářely jednak základní atmosféru, jednak propojovaly navzájem jednotlivé roviny děje. Soubor vystoupil s těmito inscenacemi také na letošním světovém festivalu dětského divadla v Lingenu.

Duch Martina McDonalda bylo poslední představení informativního odpoledne. Hráli ho členky souboru Vavřinec. Tento kus zprostředkovává v pohádkové rovině nesmyslnost válečných střetů. Inscenace vystačí s málo prostředky. Loutky jsou vytvořeny z hrubých kulatých špalků s pohyblivými nohama a rukama. Detailů se tvůrci úplně vzdali. Ale právě toto podstatné omezení uvolnilo divákovu fantazii.

Je nápadné, jak velmi živý vztah k pohádkovým látkám mají hrající děti a mládež. Používají jich jako prostředku k ironickému vyslovení vlastních problémů.

Tři dny v Praze jsou příliš krátké na to, aby člověk nemohl propadnout omylu. Přesto zůstává dojem, že možnost dětí obohatit svůj volný čas ještě není ohraničená rozpočtem rodičů, že ještě jsou fungující kulturní střediska se spolupracovníky, kteří se nemusí bát o své pracovní



místo. Zároveň je výborné vyměnit si s divadelními pedagogy sousední země zkušenosti, konfrontovat rozdílné metody a nalézat možnosti spolupráce.

GUDRUN ZILLEROVÁ

*Vyšlo v německém časopise Kindertheater aktuell in Grundschule und Praxis Grundschule, November 1998
Přeložila Šárka Štembergová-Kratochvílová*

Divadlo ve výchově aneb MAĎARSKÁ INSPIRACE II

O organizaci Kulatý stůl pracující v budapeštském Dramacentru jste již mohli na stránkách Tvořivé dramatiky číst před třemi lety (Hanka Hronová, TD 1996, č. 3). V listopadu loňského roku se do Maďarska vydala načerpat inspiraci další skupina studentů katedry výchovné dramatiky DAMU. Skupina Kulatý stůl mezitím získala další zkušenosti a vytvořila další představení. V současné době mají na repertoáru pět titulů typu TIE (*Theatre in education* - divadlo ve výchově) pro různé věkové skupiny. My jsme měli možnost vidět jejich zpracování biblického příběhu o *Josefovi a jeho bratrech*. (Protože základní struktura maďarského modelu TIE je popsána ve zmíněném článku Hany Hronové, bude tato zpráva spíše popisná se zaměřením na některé detaily.)

Přicházíme do divadelního sálku, z kterého se ozývá reprodukováná etnická živá instrumentální hudba. Hrací prostor je upravený látkou zavěšenou do podoby vnitřku velkého kočovného stanu. Nepřímé světlo přichází přes plátno „střechy“, zadní strana je vprostřed průchozí, před ní je nízký praktikábl, přední strana je otevřená pro příchod diváků a případně pro další „hlediště“ (v tomto případě pro nás). Herci (tři muži a dvě ženy) jsou spolu v hracím prostoru, sedí, povídají si, připravují se, „ladí se“.

Nastal čas a herci přivádějí do hracího prostoru děti. Usazují je na plátěné polštářky na zemi podél bočních stěn a přední strany - všichni jsou tedy „uvnitř“ stanu. Nyní herci oblékají na stylizovaný základ jednoduché kostýmy a vstupují do gesta - úvodního živého obrazu. Hudba ustupuje do pozadí, postavy promlouvají, obraz ožívá, představení začíná.

Hlavními zbraněmi inscenace příběhu je velmi přesně vybudovaná mizanscéna a čistá a důsledná stylizace. Vztahy postav jsou čitelné i pro nás, „Nemaďary“, základní téma - ublížení (křivda/zranění) - je nesené a sdělováno v rovině obrazu. Herci přecházejí z postav do vypravěčských partů „pouhou“ změnou výrazu, napětí, stylizace - zcizení je jednoznačné, není třeba vnějších znaků.

Představení končí opět živým obrazem, podobným úvodnímu - postavy se znovu setkávají ve stejném gestu, ale proměněné příběhem, kruh se uzavírá.

Po přestávce se děti setkávají opět ve stanu s herci v civilu. Usazení v kruhu z polštářků, rekapitulují příběh, postavy, vztahy, hledá se zlomový bod příběhu, pojmeno-

vává se téma (ublížení, křivda). Nastává čas pro rozdělení do menších pracovních skupinek. V nich děti nabízejí k danému tématu situace z vlastní zkušenosti. Vybírá se jedna z nich, zkouší se (živý obraz a titulování - co si tvoje postava myslí, improvizace v nastolené situaci ...) a buduje se příběh - co se stalo/co by se mohlo stát potom? (Zpomalená pantomima, plná hra, dabing, kolektivní role, vnitřní monolog ...) Při závěrečném předvádění výsledků herci komentují scénu, vytvářejí vypravěčské mosty mezi obrazy a sami jsou dětem hereckými partnery. Všechny tři minipříběhy překvapují svou hloubkou a propracovaností konfliktu. Přitom žádný z nich nekopíruje linku představení. Společné zůstalo pouze téma. Celá akce končí poděkováním, rozloučením a znovu hudbou.

Nyní ještě k některým detailům.

1. Téma: V případě tohoto TIE vzešlo téma z příběhu, který se inscenátoři rozhodli zpracovat. Mají však vyzkoušenou i opačnou cestu, kdy k tématu zadanému jaksi na objednávku hledali příběh.

2. S tématem souvisí i tvar: V počáteční verzi příběhu o Josefovi byla dílna s dětmi zařazena doprostřed příběhu. Tím však došlo k tomu, že děti si téma pro sebe vyřešili, a v druhé půlce představení už vlastně nebylo o čem hrát. To ovšem nevylučuje použití tohoto postupu v jinak rozvrženém příběhu, s jiným tématem.

3. Spolubytí: Myslím tím společné ladění herců před představením i přijetí - vtažení dětí do hracího prostoru - stanu a také spoluhráčství herců v závěrečných výstupech. Je to otevřená nabídka ke hře, ke spolupři. Nakolik je herec-hráč vnímavý ke svým kolegům, takovou má šanci být dětmi přijat, takovou má šanci zachytit vznikající nápad dětí a pomoci jim je uskutečnit. Tato vnímavost je základem autentického herectví a čistoty nabízeného tvaru. Divadlo ve výchově totiž musí být především divadlo. Kvalitní a profesionální ve smyslu zodpovědnosti k látce, tématu, divákovi. A k tomu musí být herec po čertech dobře vybaven včetně zmíněné vnímavosti a autentičnosti. Neboť to je základ nejen pro úspěšné přijetí představení, ale i pro dílnu. - Musí být k čemu děti přizvat - ke své opravdovosti, ke své hře, hraní si. TIE nabízí dětem divadlo a účast na něm, spolubytí ve hře na řešení problému (tématu), ve hře na budování miniinscenace, ve hře pro druhé při předvádění výsledků. Pokud k tomu všemu dokážeme děti opravdu pozvat, máme šanci, že dojde i k onomu jedinečnému úkazu nazývanému výchova (nebo radši rozvoj). A potom se nám budou hodit všechny ty rozličné konvence, metody a techniky.

4. Prostor a hudba (to už jenom tak na okraj): Můj detailní popis hracího prostoru vychází z dojmu, že se touto jednoduchou technickou pomůckou podařilo vytvořit zárodek blízkosti, komornosti, intimity setkání s příběhem a s divadlem. A ona použitá hudba nejen podporovala společné naladění, oddělovala vnější svět od události tohoto setkání, ale také aktivizovala - pokaždé, když se ozvala, zasáhla těžiště všech v doslechu. A to nebylo zanedbatelné.

A mimochodem na závěr. V Maďarsku se formou TIE zabývají celkem dvě skupiny. Naši hostitelé byli zvědaví, jak jsme na tom my. Podle mých současných zpráv jsme je nedávno dohnali. Jen ta šíře repertoáru zatím pokulhá. Ale další kus je právě na cestě, takže snad...

LUKÁŠ HORÁČEK

student katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha



DIVADLO

na rozhraní na rozhraní na rozhraní na rozhraní na rozhraní

I. ÚVOD

Polský režisér a divadelní teoretik Kazimierz Braun (1) díky úsilí nalézt východiska alternativního divadla své doby i divadla vůbec zjistil, že jeho kořeny a zdroje se více než umění podobají tomu, co se ve 20. století označuje jako psychoterapie. Současně popisuje snahy obrozujícího se divadla tzv. druhé divadelní reformy jako potřebu návratu ke komunikační intenzitě pradivadla, jejichž důsledkem je vykročení ven z divadla. Mimo jiné i k formám obsahujícím výrazné psycho- a socioterapeutické rysy.

Z tohoto pohledu, který nabízí domněnku, že psychoterapie je podstatnou součástí divadla a jeho ukrytým potenciálem, chci popsat část střetu těchto dvou aktivit, oblast, v níž se setkává působení psychoterapeutické s estetickým, s úzkým zaměřením na divadelní aktivitu a terapii divadlem mentálně retardovaných.

Cílem práce je popsat existující a praktikované formy psychoterapie s divadelními prvky, zjistit, v jakých podobách se vyskytují a z jakých zdrojů čerpají; posoudit obsah divadelních prvků v terapii a terapeutických prvků v divadle; podchytit rozvíjející se činnost nových profesionálních divadel s mentálně retardovanými herci, popsat jejich zvláštní přínos do spektra podob divadelního umění a pokusit se pojmenovat historickou souvislost vzniku a existence těchto divadel (především možnost souvislosti s „druhou divadelní reformou“); předat praktickou zkušenost s divadelní aktivitou retardovaných a poskytnout soupis a stručnou charakteristiku práce institucí, ústavů, divadel, festivalů atd. zapojených do popisované aktivity.

Zpracovávané téma není souhrnně popsáno v literatuře (za směrodatnou považuji skutečnost, že větší studie není vedena nejen v katalogích knihoven, ale ani na internetu). K dispozici jsou ojedinělé, úzce zaměřené studie publikované v odborných speciálně pedagogických aj. časopisech, studium oborů příbuzných a seznámení se s praktickou činností. Z těchto jmenovaných zdrojů vycházím ve své práci.

II. DIVADLO JAKO SOUČÁST PSYCHOTERAPIE MENTÁLNĚ RETARDOVANÝCH

A) Stručný nástin změny osobnosti vlivem mentální retardace

Jako mentálně retardované jsou označovány osoby tzv. subnormální, tj. s IQ nižším než 84 - 85. Vyjádření stupně retardace v IQ nepostihuje dostatečně výstižně stav retardované osoby. Mentální retardace způsobuje nejen opoždění duševního vývoje, ale i další strukturní změny.

„Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostacích genetických vloh, na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a zrání, na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní, na deficitním učení, na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace a stresu, na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.“ (2) Porucha se projevuje zejména snížením tempa dospívání a schopnosti učit se a neadekvátním sociálním přizpůsobováním.

Mentální retardace se vyskytuje ve třech stupních:

- lehká - IQ přibližně 52 - 67,
- střední - IQ 20 - 52,
- těžká - IQ méně než 20.

Specifika chování a myšlení mentálně retardovaných:

V důsledku retardace vznikají změny ve způsobech učení, které je definováno jako „podstatná změna individuálního chování, která závisí na předcházející zkušenosti“ a je rozdělováno podle motivace na „pozitivní“, tj. motivované snahou dosáhnout úspěchu, a „negativní“, tj. ovlivněné potřebou vyhnout se neúspěchu. Retardovaná osoba má svým omezením více dispozic k neúspěchu. Proto často praktikuje učení v závislosti na negativní zkušenosti, které nevede k rozvoji osobnosti, naopak působí regresivně a blokuje možné pokroky. Učení je zproblematizováno i poruchami vnímání, rigiditou chování a emočními poruchami. Jde o porušení vnímání časových a prostorových vztahů a diferenciací figury a pozadí, které umožňuje vidět odděleně objekt, např. geometrický obrazec, a jeho pozadí (ztížení a zpomalení diferenciací působí negativní emoční odezvy v podobě pocitu strachu a nejistoty).

Rigidita chování se objevuje v závislosti na organických faktorech a emoční a senzorické deprivaci. Lze ji částečně ovlivnit motivací. Projevuje se např. v myšlení sníženou schopností generalizace a abstrakce, v chování ulpínavostí, sníženou pohyblivostí, malou efektivitou chování. Extrémní nasazení všech sil do splnění úkolu nebo naopak absolutní nezáměr, nepřipouštějící žádný mezistupeň, jsou také důsledkem vyšší rigidity.

Mentální retardace je často provázena emočními poruchami. Negativní učení je příčinou dlouhodobého stresu, který vyvolává úzkostné pocity ztěžující řešení složitějších úkolů. Tímto způsobem se u retardovaných vyvolává emoční deprivace. Emoční nezralost působí změny v chování projevující se třemi tendencemi: velkou úzkostlivostí, strachem a odmítáním všeho nového a závislostí na odměně.

Mentálně retardované dítě si vytváří sebepojetí zpětovou vazbou. Jeho soubor technik na zvládání náročných situací je menší. Je narušena i schopnost výběru optimál-



ní techniky. Kumulace zátěže působí ulpění na původně přiměřené technice, osoba regreduje na nižší úroveň, přestává se učit jiné, adekvátní techniky, volí techniky destruktivnější (např. agrese místo spolupráce).

Vady řeči provázející retardaci mají různé podoby. Vyskytuje se chudá slovní zásoba, vadná artikulace, patlavost, neschopnost využití řeči způsobené emoční deprivací. Vady existují buď společně se sníženou schopností rozumět řeči, nebo izolovaně.

Možnosti psychické rehabilitace

Psychologickým působením lze měnit motivaci jednání. Cílem je nasměrování na motivaci úspěchem, které se uskutečňuje záměrným zapojováním osoby do činností, o něž má zájem a může v nich vyniknout. Významně může pomoci rozvoj soutěživosti zařazením do skupiny s rovnocennými členy, které příp. vede i k nácviu vyššího stupně kolektivní činnosti, tj. spolupráce. Pozitivně motivované učení působí aktivní přístup k řešení problémů a jeho důsledkem je růst IQ.

Pomocí cvičení lze působit na rozvoj řeči retardovaných a tím na rozvoj struktury myšlení. Především se usiluje o dobudování chybějících verbálněmotorických spojů. Používají se metody instrumentálního podmiňování (osoba daným způsobem - i nonverbálním - schvaluje předměty téže třídy, příp. vylučuje odlišné).

Předmětem rehabilitace je psychomotorika, její rozvoj působí na vývoj myšlení. Vychází se z úzkého spojení mezi motorickou činností a jejím odrazem v oblasti myšlení, mezi pohybem a afektivitou. Pracuje s metodami využívajícími pohyb. Jsou to léčebná tělesná výchova, ergoterapie, tj. léčba prací nebo hrou, sport a rekreační aktivity.

Je zdůrazňován význam hry v procesu učení. Osoba rozvíjí imitaci činností představy, ve kterých zakouší výsledek jednání aniž skutečně jedná. Hráč je vybavován psychickými prostředky, které využije v reálném životě. Ve hře se formují duševní schopnosti - fantazie, tvořivost, rozhodnost. Zjemňují se smysly a rozvíjí se motorika, manuální dovednosti, intelekt i vůle. Pobyt v umělé realitě slouží k získání zkušeností, poskytuje možnost prožít zatím neznámé situace a zbavit se tak strachu z nich. Hra umožňuje přijímat role a tím pochopit vztahy, může odhalit sklon k pouhé imitaci, který brání dosažení dobrého výkonu, a motivaci upevnit odvahu jednat tvůrčím způsobem.

Rekreační aktivity mentálně retardovaných

Aktivity mimo vyučovací i terapeutický proces lze využít v působení proti deprivaci. Aby se vyloučila nebo utlumila emoční i senzorická deprivace, je třeba pokrýt základní potřeby osoby, potřeby senzorické stimulace, učení, jistoty a identity. Současně je možné vhodně zvolenou rekreační činností rozšiřovat slovní zásobu a tím podpořit růst duševní úrovně.

Konference o mentální retardaci z 70. a 80. let se zmiňují o existenci tzv. zájmových kroužků, zejména při ústavech sociální péče (dále jen ÚSP) (3). Nejčastěji je popisována činnost kroužků hudebních, příp. hudebně pohybových a sportovních. Divadelní zaměření je zmíněno jen teoreticky, jako jedna z variant. Počátek uvedení divadelních kroužků do praxe nelze přesně určit. Je pravděpodobné, že určitým spouštěcím momentem jejich činnosti mohl být rok 1989 a následující rozvoj nestátních zařízení pro mentálně handicapované.

B) Tradiční a odvozené psychoterapeutické a výchovné metody s divadelními prvky

Psychodrama

Psychodrama je jedna z metod skupinové psychoterapie, která se používá v různých formách k léčbě neuróz a psychóz. Skupinová psychoterapie využívá vztahů ve skupině a její dynamiku, je vedena terapeutem, který plní roli rozehrávače rozhovorů, scének atd. a směřuje skupinu k požadovanému cíli, umožňuje pacientovi náhled na vlastní chování, zprostředkuje učení nových způsobů chování a učí pomocí napodobování.

Zakladatel psychodramatu J. L. Moreno (1892-1974) vystudoval ve Vídni medicínu a psychiatrii. Od roku 1910 prováděl pokusy s dětmi, později s prostitutkami a uprchlíky, hrál s nimi improvizované divadlo. V roce 1922 otevřel ve Vídni *Stegreiftheater*, divadlo, v němž měly svoje místo improvizace a spoluúčast diváků ve hře. Původně estetické cíle byly v 50. letech vytlačeny terapeutickými, když Moreno rozpracoval psychodrama jako psychoterapeutickou metodu.

Protože Morenova metoda nebyla nikdy přesně definována, lze popsat jen hlavní rysy a základní pojmy:

Terapeutická skupina hraje improvizované divadlo, účastní se ho pacient, pomocní herci (často ostatní pacienti) a režisér-terapeut. Témata jsou záměrně volena tak, aby rozkrývala životní okolnosti pacientů. Existují doporučení o tvaru a velikosti jeviště, o úkolech protagonisty představujícího nejčastěji sebe sama, režiséra, pomocných herců i psychodramatického publika. Všechny jmenované složky terapeuticky spolupůsobí.

Psychodrama využívá techniky:

1. Hraní vlastní role: Pacient hraje sám sebe, představuje za pomoci ostatních herců konflikt, který se má ve skupině vyřešit.
2. Monolog: Pacient nepředvádí vnější chování, ale vnitřní stav. Popisuje svoje pocity, nápady, vztahy.
3. Dvojník: Jestliže pacient neumí vést monolog, zastoupí ho jeden z pomocných herců, usiluje o vcítění se do protagonisty a vystupuje jako jeho „alter ego“, příp. svědomí atd.
4. Výměna rolí: V okamžiku blízkého se konfliktu převezme pomocný herec roli protagonisty, který dál hraje roli svého protivníka v konfliktu.
5. Zrcadlo-pomocní herci předvádějí protagonistu v jeho přítomnosti.

Kromě běžně zvládnutelných technik počítá metoda s lidským setkáním, které se vymyká běžným pojmům „vcítění“, „vhled“ atd. Jde o ochotu vystoupit ze svého myšlení a stát se pro dobu představení někým druhým proto, aby bylo možné více ho poznat a pochopit.

Struktura psychodramatických sezení zahrnuje rozehrávání, tj. uvolnění fantazie i těla jako předpoklad pro spuštění spontánnosti a tvořivosti, vlastní psychodrama a sdílení citů, které může být verbální nebo gestické.

Existuje několik modifikací psychodramatu:

Psychomelodrama - scénu umocňuje a dotváří klavírní improvizace. Metodu rozvíjí od roku 1984 Strossová.

Psychogymnastika - je pantomimická obdoba psychodramatu. Pacient vyjadřuje gesty a mimikou svoje vztahy k lidem, věcem a událostem.

Psychodrama s maňásky - využívá se pro terapii schizofrenie.

Dramatická výchova

„Dramatická výchova je pedagogická disciplína, která z divadelního umění přejímá jen některé jeho prvky, a to



zejména ty, které náležejí ke složce dramatické. Základem jejich metod je dramatická hra založená na fikci, konfliktu, na ději a na hře v roli. Od divadla se liší tím, že jejím smyslem a účelem je působit na svého aktéra-hráče a rozvíjet ho. Od sociálního výcviku se odlišuje působením jak na jeho mimoracionální složky - city, vůli, intuici, sociabilitu, tak na myšlení, a to v oblasti 'látky o lidech a životě'. Působí na vztahy k lidem a na poznávání života v jeho celistvosti, na morálku, životní názor. Pokud napravné či kompenzuje nedostatky v adaptaci, anebo ovlivňuje nepravidelnosti ve vnějších projevech či vnitřních pochodech, pak na rozdíl od psychoterapie působí jen na ty z nich, které nevybočují z normálu a jsou ovlivnitelné prostředky výchovnými." (Definice Evy Machkové, převzatá ze skript Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu, Praha 1996, s. 22, je pravděpodobně neaktuálnější definicí dramatické výchovy u nás.)

Do počátku 90. let byla dramatická výchova chápána a uskutečňována jako zájmový předmět, ve kterém se shromažďovaly děti a mládež na základě vlastní volby. V rámci dramatických kroužků existovaly dva typy činnosti: souborový a průpravný (tj. buď příprava na studium divadelní školy, nebo amatérskou činnost nebo úsilí o osobnostní rozvoj, socializaci atd.). Z průzkumů (odpovědi respondentů z roku 1967 a 1974) prováděných mezi učiteli dramatické výchovy vyplývá, že za cíle své činnosti považují nejčastěji všestranný osobnostní rozvoj, méně často tzv. veřejně prospěšnou činnost a socializaci. Dvačet procent dotázaných se nebylo schopno vyjádřit.

V devadesátých letech je zřetelná snaha rozdělit dramatickou výchovu do dvou proudů. V prvním pokračuje podle staršího modelu a zůstává zájmovou činností navštěvovanou na základě volby dítěte. Zde je často na prvním místě zájem vytvářet představení atd. V druhém se proměňuje ve výchovnou a vzdělávací metodu použitelnou v mateřských, základních i speciálních školách. (Ke vzdělávacím a výchovným účelům je oprávněně používat dramatickou výchovu absolvent pedagogické fakulty, s oběma typy může pracovat absolvent oboru dramatické výchovy na DiFa JAMU nebo DAMU.)

S rozvojem nových typů dramatické výchovy souvisí změna cílů, kterých usiluje dosáhnout. Jsou také podrobněji pojmenovávány. Zdůrazňují se tyto úkoly:

Větší důraz je kladen na socializaci a rozvoj obrazovnosti. Rozvíjí se schopnost samostatného a kultivovaného myšlení (tzn. stručné a jasné vyjádření myšlenky s uplatněním divergentního myšlení).

V oblasti emotivity nedochází jen k předvádění a učení se pozitivních citů, ale jsou akceptovány i negativní, které jsou téměř psychotherapeuticky zpracovány a dítě se zbavuje napětí z nich; uskutečňuje se i výchova sociálních citů, schopnost soucitu a vzhledu do myšlení jiné osoby.

Objevuje se výrazná změna pojetí rozvoje řeči a pohybových schopností. Projevuje se v tendenci neučit především správně vyslovovat. Dítě je více vybavováno schopností a odvahou vyjádřit srozumitelně myšlenku. Pohyb slouží jako komunikační prostředek pro osoby neschopné řeči, např. mentálně retardované.

Pracuje se na všeobecném osobnostním rozvoji, k němuž patří i orientace v sociálních vztazích a schopnost je uskutečňovat; uspokojení sociálních, citových a duchovních potřeb a vyrovnání jejich deficitů; odstanění sebepozorování, tj. neustálé sebekontroly celkového dojmu, kterým osoba působí na své okolí, jako důsledku vnitřní nejistoty projevující se v extrémních polohách buď jako ostýchavost, nebo exhibicionismus.

Proměna cílů se projevuje větším úsilím působit na zdravý duševní rozvoj dítěte. Tato „preventivní psychoterapie“ má stejně významné místo jako rozvoj dovedností.

Podle změny cílů se mění i metody dramatické výchovy. Dříve se ve stejné míře používaly hry, cvičení a improvizace. Nyní se předpokládá, že improvizace pro svou větší zakotvenost v reálné situaci slouží k získávání zkušeností lépe než cvičení a hry, které dítě sice technicky dokáže provést, ale neumí je ve skutečném životě vyhledat ani použít. Improvizace je proto považována za hlavní metodu výchovné dramatiky a hry a cvičení za vzdělávací prostředky dramatické výchovy.

V duchu zdůraznění komplexní přípravy na reálný život se mění i témata improvizací. Mírně jsou vytlačeny dříve charakteristické znaky - humor a lyričnost. Lyričnost jako princip odporující dramatickosti, humorná témata nemizí úplně, ale jejich spektrum je rozšířeno i na vážná, aby zkušenosti, které děti získávají, byly odpovídající realitě.

Dramatoterapie

Dramatoterapie je terapeutická a výchovná metoda. Vznikla po druhé světové válce jako psychoterapie pro válečné sirotky. (4) Nyní se používá pro terapii mentálně retardovaných, neurotiků, dětí s poruchami chování, dětí z ohrožených rodin.

Dramatoterapie mentálně retardovaných

Metodu dramatoterapie teoreticky zpracovává i přednáší na PdF UK PaedDr. Katarina Majzlanová.

Použití dramatoterapie u mentálně retardovaných směřuje k navázání komunikace, stimulaci, působení na všestranný rozvoj osobnosti (vnímání, komunikace, city, řeč, pohyb, tvořivost), nácvik a korekci sociálního chování (mimo jiné se usiluje o vybudování vztahů přímo v dramatoterapeutické skupině, o odbourání studu a strachu).

Dramatoterapie používá přibližně stejné prostředky jako dramatická výchova. Jsou to: dramatické hry, improvizace, etudy, dramatizace, hry v roli.

Zaměření dramatických her a cvičení lze rozdělit do následujících okruhů: seznámení a volba partnera, pozornost a uvolnění, pozornost a soustředění, vnímání, paměť, představy, fantazie, kontakt a komunikace, city a sociální citění, řeč a slovní projev, rytmus a tempo.

Etudy se u retardovaných používají pro nácvik mimiky a gestikulace adekvátní situaci, v níž se osoba nachází (tj. postavení hlavy, horních i dolních končetin a celého těla, nácvik zrakového kontaktu, atd.). Etudy učí herce uvědomovat si své chování vzhledem k okolí.

Hrou v roli se nacvičují sociální dovednosti a schopnost řešit konflikty. Cílem je získat zkušenosti o sociálním chování bez rizika neúspěchu (hra je vedena tak, aby toto riziko eliminovala), a proto bez regrese způsobené negativním učením. U mentálně retardovaných se usiluje především o nácvik modelu chování.

Improvizace rozvíjí představivost a schopnost ji používat i umění spolupráce, prostřednictvím pohybu řeči nebo spojením obojího.

Dramatizace je považována za vrcholný stupeň dramatického projevu. Cílem je rozpoznat vlastnosti postavy, kterou herec vytváří.

Speciální požadavky na práci s mentálně retardovanými: Doporučuje se volit témata blízká hercům a při jejich zavádění postupovat od simultánního provedení přes práci skupin a dvojic k individuální činnosti. Nezbytný je aktivní přístup vedoucího a názorný výklad. Je nutné zohledňovat



individuální handicapy retardovaných. Obecně se přizpůsobení projevují ve volbě kratších textů i vět, větším důrazem na pohyb než řeč. Doporučuje se umožnit hercům podílet se na vzniku textu.

Dramatoterapie a ostatní terapeutické a výchovné metody

Dramatoterapie je psychoterapeutická metoda využívající dramatické prvky pro terapii mentálně retardovaných. Spojuje a využívá postupy přejaté z psychodramatu, sociodramatu a dramatické výchovy. Rozvíjí možnosti psychodramatu, které původně nebylo určeno pro psychoterapii mentálně retardovaných, přebírá z něho hry v rolích. Nejvíce čerpá z dramatické výchovy, je obdobou její nové linie, u které se sice uvažuje o jejím využití pro mentálně retardované, ale nedefinuje se jako terapeutická, pouze výchovná a vzdělávací metoda.

Dramatoterapie používá stejné hry a cvičení jako dramatická výchova. Jejich tematické okruhy jsou shodné u Majzlanové (dramatoterapie), Machkové i Dismana (dramatická výchova), tj. komunikace, pozornost, uvolnění a soustředění, vnímání, paměť a představy, fantazie, řeč, city a sociální citění. Některá cvičení uváděná u Majzlanové jsou doslova přejatá z používaných zásobníků dramatických her (5).

Rozvíjejí se stejné složky osobnosti jako při dramatické výchově, ale bere se v úvahu odlišné počáteční východisko, které ovlivňuje stanovení cílů.

Na Pedagogické fakultě v Olomouci se lze také setkat s termínem „dramatika“. Ta je zde definována jako obor, který teoreticky hledá a zpracovává možnosti „užití specifických prostředků dramatického umění k výchově, vyučování a rozvoji zdravé a zdravotně postižené populace“. (6)

C) Divadlo a terapeuticko-výchovné metody, jejich společné rysy

Existence psychoterapeutických a výchovných metod využívajících prvky vlastní divadlu vybízí k pojmenování bodů, v nichž se setkávají, a ke zhodnocení proměny divadelních postupů při vstupu do popisovaných metod.

Srovnání příbuzných aktivit z pohledu dramatickových se objevuje v práci Evy Machkové (7), která vychází z J. Bernarda (J. Kopeckého), Z. Hořinka a J. Huizingy (8), a podobnost vidí v těchto bodech:

Stejně jako divák a herec, i účastník hry v dramatické výchově (dále jen hráč) přijímá základní divadelní konvenci, tzn. pro určitý, v čase vymezený okamžik se rozhoduje nahradit skutečnost fikcí a současně si rozdíl mezi nimi nepřestává uvědomovat. Napětí tohoto dvojího vědomí je zdrojem přitažlivosti divadla pro diváka i výchovné terapeutického účinku, který se na hráči nemůže projevit bez spojení hry s jeho skutečným životem, bez zapojení reality do fikce a naopak.

Podobnost je zřejmá ve vzniku „obrazu skutečnosti“. Herec usiluje o zbudování nereálného světa svým reálným jednáním, a to prostřednictvím principu zástupnosti. Hráč těžší z téhož. Reálně prochází uměle navozenými situacemi, zakouší jednání, řeší konflikty atd. bez rizika dopadu důsledků na vlastní existenci.

Společný je oběma aktivitám základ a blízká příbuznost s principem hry. Rozdíl, který Machková nekommentuje, vychází z účelovosti výchovné dramatiky, která odporuje jedné ze základních vlastností hry, jak ji definuje Huizinga: „Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně na-

zvat svobodné jednání, které je míněno 'jen tak' a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“ (9)

Postavení hry v dramatické výchově je odlišné, hra nemá cíl sama v sobě.

Pro divadlo je vyjadřovacím prostředkem jednání. Hráč v dramatické výchově rovněž jedná, nikoliv vypráví. Specifická síla psychodramatu spočívá právě v zážitku jednání, které poskytuje silnější kontakt se zobrazovanou osobou nebo situací než pouhý popis.

„Dramatický děj je ten, který vzniká jednáním osob vespolek. Dramatická osoba je ta, jež jedná vůči osobám jiným.“ (10) Dramatická výchova využívá ve větší míře dramatické děje, nedramatické např. v improvizacích, kde slouží jako technika přístupu k námětu. Vhodnost dramatického děje je dána jeho umělostí, a proto i snadným provedením bez nároků na vnější podmínky.

Spouštěcím momentem dramatického děje je dramatická situace, tj. konflikt. Psychoterapeutické metody s divadelními prvky, především psychodrama, jsou založeny na rozvíjení děje z výchozího, žádaného konfliktu.

Přijetí role má v obou aktivitách stejné požadavky na herce i hráče (pomine-li se nárok na určitou úroveň kvality provedení role), tj. schopnost empatie do osoby existující mimo herce (hráče). Rozdílný je účel vcítění, které v případě divadla funguje jako prostředek k vybudování dramatické postavy, zatímco v psychodramatu je cílem, kvůli němuž se buduje postava.

Divadlo i dramatická výchova se shodují v práci s tzv. modelem skutečnosti (11). Rozdílné je nasměrování sdělení o „modelu“. Dramatická výchova je komunikací o „modelu“ mezi hráči samotnými, v divadle navíc přistupuje komunikace mezi herci a diváky.

Studie Evy Machkové posuzuje příbuznost divadla s dramatickou výchovou; podobné rysy lze nalézt i s psychoterapeutickými metodami s divadelními prvky, jak už bylo naznačeno, na prvním místě s psychodramatem. Nejvýraznějšími styčnými body jsou: divadelní „pobyt ve fiktivním světě“ a terapeutický „život na zkoušku“, ale i v dalších je možné nalézt stejné výrazné shody.

Významný rozdíl odlišující divadlo od výchovných či terapeutických metod spočívá v jejich různém cíli. Obecně lze konstatovat, že postupy používané v procesu vzniku divadelního díla jsou chápány jako metoda, zatímco tytéž postupy jsou pro psychoterapii cílem. Rozdíl ve směru komunikace (hráč-hráč nebo herec-divák) nemá velký význam. Dokladem toho je vlna alternativních divadel usilujících o smazání rozdílu mezi hercem a divákem, o vtažení diváka do hry a o jeho proměnu ve spoluúčastníka, spoluvůdce a rovnocenného partnera.

Podobné rysy popisovaných aktivit lze objevit nejen srovnáním jejich aktuálních forem, ale i konfrontací s formami historickými. Kazimierz Braun cituje tvůrce psychodramatu, který odhaluje společné kořeny obřadu, tj. prapodoby a východiska divadla, a psychodramatu. Shodu nalézá v následujících rysech: „(...) co možná nejnějnější a nejvšestrannější prožívání emocí společných hercům i divákům. Herci i diváci jsou sjednoceni ke společné realizaci toho či onoho dramatického díla. Toto dílo má vyjadřovat a uspokojovat skutečné potřeby a emoce, poskytovat odpovědi na otázky důležité pro každou osobu, která



se účastní dramatické hry. Herci se musí rekrutovat z okruhu diváků, s diváky je musí spojitý tým záměr, a právě tak diváci se musí cítit v jistém smyslu herci, osobami co nejkonkrétněji angažovanými na odehrávajícím se představení. Přitom jak herci, tak diváci musí současně chápat probíhající dramatickou hru jako něco, co má bezprostřední význam pro jejich budoucí život. Nemůže zde tedy vládnout přesvědčení, že se účastníme zábavy, která k ničemu nezavazuje, o ničem nerozhoduje, a nemá žádný vliv na životní osudy. Podstatné rovněž je, že herci prožívají své role jako něco spontánního, co přináší úlevu a osvobození od trýznivých emocí." (12)

III. DIVADLO S MENTÁLNĚ RETARDOVANÝMI HERCI, JEHO VARIANTY

Kapitola obsahuje přehled existujících forem divadelní aktivity s mentálně retardovanými herci. Jsou zde shrnuty charakteristiky divadelních skupin, jejichž činnost pokrývá pásmo mezi psychoterapií a profesionálním divadlem a obsahuje prvky z obou těchto hraničních bodů.

Jako hlavní reprezentanti dvou linií popisované aktivity jsou uvedeny Divadelní studio stacionáře Effeta a bansko-bystrické Divadlo z Pasáže. Jejich činnost je popsána detailně. Ostatní uvedené soubory jsou zmiňovány pro dokreslení celistvého obrazu popisované oblasti. Pro omezené množství informací jsou u nich sledovány především hlavní rysy jejich práce, cíle, které sledují, a prostředky, které k jejich dosažení používají. Pouze u některých jsou k dispozici pro ilustraci i popisy inscenací.

Zmíněna je i činnost Bohnické divadelní společnosti, která je vymezenému tématu blíže příbuzná.

Informace o jednotlivých souborech a kroužcích pocházejí z různých zdrojů. U popisu práce Divadelního studia stacionáře Effeta se vychází z praktické aktivity autorky práce, u Divadla z Pasáže z osobního setkání s tvůrci, jejich představeními i metodami jejich práce, u Bohnické divadelní společnosti a společnost IZAP z písemné dokumentace jejich činnosti (tj. scénář, články uvedené v časopise SAD atd.), u kulturního centra Oáza z výpovědi ředitelky centra, u belgického divadla STAP z představení Tango uvedeného na Slovensku, z písemné dokumentace a rozhovoru s režisérem Woutersem. Uvedené zdroje jsou jediné, které je možné využít k poskytnutí kompletního přehledu variant divadla s mentálně retardovanými herci.

A) Divadelní studio stacionáře Effeta

Divadelní studio pracuje při brněnském stacionáři pro mentálně retardované a autisty Effeta pod vedením autorky práce od roku 1995.

Studio si stanovuje následující cíle: Být prostorem umožňujícím experimentální přístup ke zkoumání možností a schopností mentálně retardovaných; podílet se na psychoterapii retardovaných, a to především rehabilitací - zábavou, vytvořením vhodných podmínek pro uplatnění a rozvíjení tvořivosti, působením na sebevědomí herců jako na podstatnou složku komplexního vývoje osobnosti retardovaného, zprostředkováním zážitku úspěchu; vytvářet divadelní představení, které má své speciální herce i diváky.

Herci jsou vybráni z oddělení mládeže stacionáře Effeta, a to podle v rozhovoru projevovaného zájmu o divadelní aktivitu a podle komunikačních schopností. Většina z vybraných herců absolvovala zvláštní školu, čte a píše. Jsou postiženi Downovým syndromem (13) nebo dětskou mozkovou obrnou (dále jen DMO) (14). Jejich mentální věk se pohybuje kolem dvanácti let.

Specifika chování retardovaných herců:

Komunikace

Objevují se exaltované způsoby verbální i neverbální komunikace (neverbální - neadekvátnost gestiky a mimiky); používání nesprávných gramatických vazeb, slovních tvarů a slov zkrácených v důsledku nepochopení jejich významu; stud; špatná artikulace až neschopnost artikulovat.

Pohyb

Retardovaní trpí sníženou pohyblivostí a strnulostí končetin v důsledku vysokého svalového tonu při DMO nebo naopak hyperkinézou s neúčelnými ohyby.

Mentální retardace působí zvýšenou rigiditu, kterou je možné zaznamenat u většiny členů studia. Projevuje se sníženou schopností reagovat rychle na podněty, zpracovat okamžitě připomínky, návrhy a jiné zásahy do činnosti, splnit hned požadovaný úkol apod..

Do skupiny byl zpočátku zařazen jeden autista (15). Jeho integrace se však s ohledem na charakter postižení ukázala jako problematická a neúčelná.

Používané hry a cvičení, skladba hodiny

Hry a etudy vybrané ze sborníků cvičení pro dramatickou výchovu jsou používány v původní podobě nebo s úpravami. Cílem jejich zařazení je rozvíjení hereckých schopností i dalších psychických a motorických dovedností.

Provedené změny

Ve struktuře skladby hodiny navrhované autory uvedených sborníků (16) (rozehrátí, uvolnění, soustředění, cvičení smyslového vnímání, pohybová příprava, cvičení komunikace, řeči atd.) byly provedeny úpravy. Rigidita retardovaných působí neschopnost rychlé změny činnosti (tzn. bude-li hercům dána možnost hrát na honěnou v úvodu hodiny, budou méně soustředění během dalších činností). Proto se v úvodu hodiny nepoužívá cvičení na rozehrátí.

Nejčastěji používaná skladba hodin ve Studiu je složena z následujících částí: cvičení na uvolnění, etuda, zkouška představení, hra rozvíjející smysly, vyjadřovací schopnosti atd. Často se hrají etudy s příběhem, který rozehrává a jehož děj posouvá vedoucí skupiny, zatímco ostatní hráči reagují na něj a na sebe navzájem.

Vyloučit lze obecně všechna cvičení s málo zřetelnou motivací (např. nepoužitelné jsou hry na bezdůvodné „lezení na vodní hladině“, „chození vysokou trávou“ apod.). Pouze osoby s vysokou aspirací jsou ochotny cvičení přijmout jako prostředek sebezdokonalení, ostatní je odmítají. Individuálně lze volit zábavnější varianty, které ale nemusí být proveditelné pro všechny herce (např. cvičení „buzení loutek“, tj. nácvik uvolnění svalů, zaujme možností konkrétního jednání. Pro většinu herců Studia je ale technicky neproveditelné pro neschopnost uvolnit svaly, která je původu psychického - nepochopení požadovaného úkonu, i tělesného - u herců s DMO.

Nelze použít ani většinu málo dějových cvičení (např. soustředění na vlastní tělo - vleže si herci uvědomují jednotlivé části těla, které napínají a uvolňují, a cvičení pře-



sahující vyjadřovací nebo inteligenční úroveň herců (mezi taková patří např. vytváření zrcadlového obrazu se spoluhráčem, pantomimické znázorňování abstraktních pojmů, např. vlastností (hráči jsou schopni zahrát opozici „dobry-zlý“, ne podrobněji charakterizující vlastnosti, např. závislivý, lakomý atd.). Přesná hranice oddělující vhodná cvičení neexistuje, je nutné brát v úvahu individualitu herce a úroveň jeho schopností a hry a cvičení volit na základě experimentu.

S úspěchem jsou zařazována cvičení působící na zdo-konalení a rozvoj schopností hráče (řeč, slovní plynulost atd.), jestliže je zvolena vhodná motivace, např. forma soutěže.

Provedení cvičení vyžaduje aktivní zapojení vedoucího, podrobné vysvětlení, rozehrávání děje apod.

Herci projevují větší zájem o práci na představení než o hry a cvičení, pravděpodobně proto, že mají před sebou zřejmý cíl a mohou pozorovat zřetelné výsledky.

Představení Divadelního studia

Divadelní studio realizovalo za dobu své existence tři představení. První dvě nebyla reprízována, ale uvedena jako součást „vernisáže Effety“, tj. programu pro uzavřenou společnost rodičů a vychovatelů. Poslední představení bylo mimo vernisáž hráno i pro veřejnost, v rámci večera, během něhož vystoupilo v divadle Barka Divadlo z Pasáže.

Kráska a zvíře

Způsob provedení představení, které je vytvořeno podle známé pohádky, odpovídá modelu „besídkových scének“, děj se hraje narativním způsobem, s vypravěčem.

Přístup ke zpracovávané látce je popisný nejen ve způsobu sdělování informací (tzn. spojení předváděných krátkých úseků děje s rozsáhlým komentářem vypravěče), ale i v úpravě jeviště, ve způsobu, jak jsou představovány různé dramatické prostory. Jeviště je rozděleno na několik částí, z nichž každá představuje některé z míst, na nichž se děj odehrává (pokoj tří sester, zámek zvířete, zahradu, cestu atd.). Přesun postav po jednotlivých dějištích představují herci pouze přesuny po částech takto rozděleného jeviště.

Také hudba, která je použita pro přestavby scény, má pouze ilustrační funkci. Pracuje se s úryvky skladeb W. A. Mozarta, A. Vivaldiho, Simona a Garfunkela. Hudba podněcuje fantazii herců, pomáhá vytvořit představu o dramatickém prostoru.

Kostýmy a scéna odpovídají požadavkům herců, tzn. jsou co nejrealističtější. Z tohoto pojetí se vyčleňují pouze scény odehrávající se na zámku, kde sochy hrají živí herci.

Děj pohádky, v němž se vyskytují postavy otce, dobrých a zlých dcer, zakletého prince a nápadníků tří sester, stejně jako způsob zpracování jsou pro herce přijatelné a snadno pochopitelné.

Pohádka o Jácíčkovi

Hra, která vychází z umělé pohádky, složené z několika příběhů, pracuje s hercům známými pojmy (strom, slon, veverka, zajíc atd.) i příběhy (perníková chaloupka). Děj je doplněn o lyrický úvod a závěr.

V úvodní a závěrečné části se využívá složitější verze cvičení na uvolnění svalů vytvořením tzv. hadrového panáka. Herci představující spící loutky jsou za doprovodu hudby, která zde plní funkci iniciátora herecké akce, probuzeni a po skončení hry uloženi zpět ke spánku.

Následuje příběh, ve kterém se postavy zajíce a veverky setkávají se stromem-slonelem, vypravěčem dalších pohádek. Pohádky o mýře s tajemným nápisem na křídlech a pohádky o perníkové chaloupce.

Použité skladby: Michal Hromek: Celtic guitar Shebeg and shemor, Mrs. McDermott, Pink Floyd: The gig in the sky, Buty: Holky nezapomínají, Padre Spiro: Tutto di te.

Kostýmy byly zvoleny méně realistické, bílá trička s obrazy atributů charakterizujících postavy (navržené samotnými herci). Scénu tvořily pouze paravan a „perníková chaloupka“ (obdélník látky natažený diagonálně přes roh jeviště se zavěšenými obrazy perníků).

Strašidelnění

Děj obsahuje dvě prolínající se roviny: skutečnou a fiktivní. Do jednoho tvaru jsou spojeny: skutečná přehlídka obrazů strašidel malovaných herci, příběh jejich setkání se strašidly-starostmi, a nahrávka výpovědí herců o vlastních starostech. Vše se odehrává v souhře s nápovědou, která je zařazena jako jedna z postav.

Za doprovodu skladby Nerez: Na vařený nudli herci nastupují na jeviště a zahajují „přehlídku strašidel“, tzn. vlastnoručně malovaných obrazů, připevněných na polystyrenových deskách. Jakmile je přehlídka ukončena, rozdělí se herci na dvě skupiny, část se připravuje a převléká za paravany na bocích jeviště, zbytek se sesedne do středu jeviště. Následující výstup herců radujících se ze zdařilé přehlídky je prvním náznakem motivu spojení hry se skutečným životem herců, který se prolíná i dalším dějem.

Propojení s realitou podporuje role Nápovědy. Je dobře viditelná, umístěná za herci, otočená směrem k divákům. Její přítomnost je zdůrazněna hned na počátku přerušením hry, během něhož si herci sami všimnou její nepřijatelné nápadnosti a pokusí se ji ukryt do nápovědní budky, která ale její neobvyklou pozici ještě podtrhne. Nápověda zůstává po dobu hry i s budkou za herci, naměřovaná do hlediště. Její úloha je dvojí: skutečně napovídat a podpořit tak plynulost akcí, která by jinak byla ohrožena neschopností herců zapamatovat si text a být postavu Nápovědy, tzn. postavou představující pomocníka postav hry zápasících se strašidly, svými komentáři nahradit vypravěče, okomentovat scény, v nichž se herci vyjadřují neverbálními prostředky.

Představení je vystavěno na spolupráci nepostiženého herce (příp. i neherce) s herci retardovanými. Rozsah textu je maximálně omezen i podepřen rolí Nápovědy. Herci jsou ponecháni, aby se volně pohybovali po jevišti a nechali se usměrnit pouze pevnou osou, kterou udává Nápověda.

Scéna je vybavena pouze předměty, které vyžaduje herecká akce, tzn. dva paravany na bocích jeviště, snadno přesunutelná nápovědní budka a několik židlí.

Při práci na vzniku představení se usilovalo o otevření prostoru pro uplatnění tvořivosti všech účastníků. Zpočátku dostávali herci možnost vytvořit vlastní text bez jakýchkoliv nároků na jeho kvalitu. Byli seznámeni s obsahem příběhu a po rozdělení rolí vybídnuti k pokusu předvést děj. Nebyli ale schopni samostatné práce v tak velké míře. Postupovalo se proto tak, že jim byla poskytnuta opora v podobě rad a společných komentářů jednotlivých scén. Repliky vzniklé z těchto pokusů byly zaznamenány a přepsány do podoby scénáře. Tím bylo dosaženo alespoň částečného podílu herců na vzniku textu. I volbu kostýmů ovlivnila výrazně snaha zohlednit především zájem herců.

Tyto pokusy zapojit herce do procesu tvorby vyvrcholily v představení Strašidelnění, kde se součástí textu staly nahrávky jejich bezprostředních výpovědí.



Specifika herecké tvorby členů Studia

U všech herců Studia lze nalézt potřebu hry, která se v jejich jednání projevuje v různých formách, nejčastěji nedivadelních (hovory s imaginární osobou apod.). Divadlo může být pro herce v tomto smyslu místem uplatnění. Proto je herní princip vkládán do základů práce s retardovanými herci jako východisko ze schopnosti, kterou disponují všichni herci bez ohledu na jejich ostatní, nestejně rozvinuté dovednosti.

Z formálních znaků hry jsou záměrně uplatňovány princip svobody (tzn. navození téměř karnevalové atmosféry, v níž neexistuje tabuizace - terapeuticky působící faktor poskytující uvolnění, které předpokládá zpětnou vazbu vedoucího skupiny na chápání herců, aby se zabránilo přenosu uvolněného chování do reálného života) a princip naplňování neuskutečnitelného, tj. vytvoření prostoru, v němž je hercům umožněno uplatnit své jinak nereflektovatelné zájmy a touhy.

Herci jsou pro role vybíráni podle svých schopností a s ohledem na jejich hranice. Např. Dalibor se umí vyjadřovat ve složitějších spíše než holých větách, nepotřebuje pevný text, repliky vytváří sám. Aby byly využity jeho schopnosti, dostává často role s největším podílem textu (Kráska a zvíře - vypravěč, Pohádka o Jácíčkovi - slon vyprávějící pohádky). S ohledem na jeho další, už zmíněné dovednosti, tj. schopnost uplatňovat velký rozsah hlasového projevu i vyjadřovat se věrohodně neverbálními prostředky, představuje Dalibor v představení Strašidelnění postavu Starosti (postavu s nejrozsáhlejším textem, která je současně náročná na popsané dovednosti).

Závěr

Projekt Divadelního studia byl od počátku koncipován jako experiment, především v důsledku nedostatku studií zabývajících se podobnou činností.

Teoretickým východiskem se staly metody dramatické výchovy aplikované na teoreticky i prakticky ověřené schopnosti retardovaných a později i metody dramaterapie. Důraz byl kladen na vznik představení jako na činnost umožňující realizaci, nejvíce v rámci komunity rovnocenných herců a diváků.

Činnost Studia přinesla rozpracování základních metod a celkového přístupu k hercům:

K pochopení myšlení herců i k uvolnění kreativity se využívá pozorování druhu a zdrojů jejich osobitého pojetí vtipu a komiky.

Dochází ke spojení dvou zdrojů - nového a starého: herci jsou vybavováni technickými dovednostmi, rozvíjí se jejich myšlení a usiluje se o jejich celosobní zdokonalení a rozvoj, a současně jim je dána příležitost k uplatnění technicky nedokonalého projevu a způsobů myšlení. Využívá se tak dvojí působení, kterou účast na divadelní aktivitě nabízí, tj. možnost rozvoje divadlem i zážitku tvorby a sebeuplatnění.

Vědomě se nedodrží zásada podřízení se nejslabšímu, tj. nejméně schopnému. Takový přístup by působil ochuzení schopnějších, zatímco vhodnější řešení se nabízí v nalezení role (v širším smyslu „úkol“) přijatelné pro různě rozvinuté herce. Vhodný je postup až k pomyslné hranici únosné náročnosti. Hercům se zprostředkuje prožitek radosti z pochopení složitějšího tématu, vtipu atd. tím větší, čím více do jeho pochopení musí investovat času, soustředění atd.

Během existence Studia se objevily speciální požadavky na jednotlivé složky, zejména na text. Jako nepřija-

telný se ukázal text s velkým podílem abstrakce a lyriky na úkor děje. Jednoznačná je i nevhodnost velkého množství textu, dlouhých vět, apod.

Z uvedených charakteristik jednotlivých herců vyplývají speciální požadavky na jejich zařazení, ale současně i specifické možnosti využití zvláštností v jejich jednání i myšlení.

Popsaná představení byla vytvořena způsobem, který spíše neumožňuje veřejné vystoupení před běžným divákem. Způsob práce s retardovanými herci, který jim umožňuje hrát jejich vlastním jazykem, a neúčast profesionálních herců, jejichž přítomnost by dovoľovala použít složitější kompozici, jsou příčinou toho, že představení je více hrou pro zúčastněné herce.

B) Divadlo z Pasáže

Informace o Divadle z Pasáže čerpám z archívu divadla a z osobního setkání s tvůrci i jejich inscenacemi v průběhu desetidenní stáže, která mi umožnila seznámit se nejen s hotovým dílem, ale i s průběhem zkoušek, s metodami práce s retardovanými herci atd.

Činnost Divadla z Pasáže začala v lednu 1995 v Banské Bystrici z podnětu zakladatelek - herečky loutkového divadla Na rázcestí Viery Dubačové a spolumajitelky agentury Mana, s. s. r. o., Jany Suraové. Do roku 1997 existovalo jako občanské sdružení, pak vznikl projekt na úplnou profesionalizaci divadla.

Za dobu své existence vytvořilo inscenace: O Popolvárovi, ako ho nepoznáte... (premiéra v červnu 1995), Skúšobňa (premiéra v červnu 1996), Ženich pre slečnu Myšku (premiéra v červnu 1997).

Zúčastnilo se Minifestu Tolerance '95 v Banské Bystrici, festivalu Divadelná Nitra '96 a '97, Jašidielne v Žilíně (1995, 1996, 1997). Pro Slovenskou televíziu natočilo dokument o představení O Popolvárovi, ako ho nepoznáte...

Divadlo z Pasáže pracuje s mentálně retardovanými herci, kteří jsou postiženi Downovým syndromem nebo DMO. Pouze jedna dívka trpí psychózou (17), ale protože absolvovala léčení, v době spolupráce s divadlem už pro ni neplatí všechny symptomy nemoci, především zkrácené vnímání bez nadhledu na vlastní stav. Retardace herců je lehká, tzn. patří do skupiny lehké oligofrenie. Kromě deformace typické pro Downův syndrom není jejich mentální handicap spojen s tělesným postižením. DMO je u všech ve formě, kdy se neprojevuje výraznou změnou svalového tonu. Fyzický věk herců je 17 - 37 let.

Divadlo nemá stabilní skupinu spolupracovníků, někteří jsou zváni pouze k jedné inscenaci. V současné době (září 1997) má trvale k dispozici dva profesionální herce, výtvarníka, hudebního skladatele a speciální pedagožku.

Součástí divadla je studio mladých, v němž pracují lidé středoškolského věku. Někteří z nich se herecky podílí i na inscenacích mentálně retardovaných.

Inscenace

Nelze přesně charakterizovat styl tvorby, protože divadlo existuje teprve dva a půl roku a je pravděpodobné, že první tři inscenace nemusí být prototypem dalších. Naopak je možné předpokládat, že divadlo pracující v téměř neprozkoumané oblasti se bude vyvíjet a hledat nové cesty pro sebe i své herce. Cílem uvedení popisu inscenací je podchytit v začátku ne zcela obvyklý divadelní jev.

Inscenace O Popolvárovi... není už na repertoáru divadla. Neexistuje ani jeho videozáznam. Jedinou doku-



mentaci poskytují ohlasy v denním tisku, které jsou většinou málo konkrétní.

Skúšobňa: Režisérkou představení je Viera Dubačová, autory scénáře Viera Dubačová a Peter Vaculčiak, autorkou scény a kostýmů K. L. Michalová a hudba pochází z repertoáru rockové skupiny Lunárne legendy. Scénář je spojením tří činitelů - hry mentálně retardovaného Petera Vaculčiaka Kanál, improvizace a pevného dějového rámce, který zceluje první dvě. Celá inscenace je komponována tak, že se skeč s kanálem mnohokrát opakuje. Nejprve jako zkouška, později jako představení před starostou, veřejné vystoupení atd. V inscenaci hrají společně s retardovanými členové banskobystričské rockové skupiny, tedy nikoliv klasicky školení herci. Postavení děje na motivu zkoušky dovoluje hrát civilně, v případě hudebníků i hrát sebe sama. Scéna je postavena ze dvou kovových konstrukcí, které tvoří prázdné stěny. Na jevišti jsou umístěny diagonálně, sbíhají se směrem k pomyslnému zadnímu prospektu. Konstrukce se proměňují v závislosti na ději. Při „zkouškách“ zůstávají prázdné a evokují pocit nedokončeného - zkušebny. Před „veřejným vystoupením“ herci uvolní zatím svázaná plátna s obrazy ulice, která vyplní prázdné stěny konstrukce. Velký gumový objekt připomínající polovypuštěný nafukovací míč představuje jámu-kanál. Fakt, že herci respektují konvenci zástupnosti, zvyšuje komický účinek. Herci vystupují v civilním oblečení.

Ženich pre slečnu Myšku: Dramaturgem inscenace je Viera Dubačová, autory scény a kostýmů Ludvík Pozníček, hudby Belo Felix. Režisér představení, Michal Ďuriš, vytvořil scénář podle hry Eleny Bakošové a Bela Felixe, původně určené pro dětské hudební divadlo. Jde o dramaturgii inspirovanou barskou lidovou pohádkou o krásné nevěstě Myšce, která se pro svůj výjimečný půvab chce provdat jen za stejně výjimečného ženicha - za toho, kdo je nejsilnější na světě. Příběh vrcholí vtipně formulovaným poučením. Myška putuje od jednoho nápadníka k druhému a zjišťuje, že se vždy najde někdo ještě silnější. Její cesta od Slunce k Dešti, Vrchu, Býku a Provazu skončí u Myšáka. V úpravě E. Bakošové a B. Felixe má podstatný význam iniciátorka hry, postava nazvaná Mari-ka. Jejím úkolem je v rámci děje obsadit role, vyprovokovat začátek hry, rozvíjet improvizace a pomáhat je napojit na pevný text.

Improvizují se setkání se Ženichy, scénář uvádí pouze, která skupina herců (chlapci - dívky) znázorňují Ženicha, která dotvoří atmosféru setkání (např. chlapci improvizují Slunce, děvčata se opalují). Improvizace jsou doprovázeny a okomentovány písněmi Bela Felixe. Hra končí nalezením myšáka. Scénář Michala Ďuriše rozvinul důsledně metodu divadla na divadle, která je přítomná i v Bakošové verzi, ale pouze jako zpestření nebo prvek umožňující technické provedení hry s nedospělými herci. Zde se pohled na dvojí divadlo využívá i pro otevření dalšího, v původní verzi neobsaženého tématu. Z předlohy zůstaly zachovány některé dialogy a všechny Felixovy písně. Hru iniciuje mladý suplent. Zastupuje s přednáškou o práci s mládeží v dramatickém kroužku a svůj výklad se rozhodne doložit praktickými ukázkami. Proto si na jeviště přizve „několik dobrovolníků“, tj. v hledišti zatím připravených mentálně retardovaných herců. Od okamžiku vstupu dobrovolníků na jeviště se rozvíjí konflikt mezi způsobem myšlení suplenta-moderátora a jeho herců. Z tohoto střetu vychází další změny v pojetí příběhu. Není podstatné vyprávět na scéně o Myšce a jejích nápadnících, ale předvést setkání odlišných světů, zápas mezi mentálně průměrným moderátorem, tvořivým hlupákem

neschopným samostatného myšlení a dobrovolníky. Jejich nápady a reakce se ukazují jako zábavnější, zajímavější, krásnější a lákavější:

Stejně jako v inscenaci Skúšobňa nehrají ani v této inscenaci tradičně školení herci. Spoluhráčem a partnerem, který udržuje svým partem hru v pevném tvaru, je moderátor - člen studia mladých herců Divadla z Pasáže. Text určený pro mentálně retardované herce je přizpůsoben jejich schopnostem, tzn. používají se v něm krátké věty, delší text se dělí mezi více mluvčích. Textová složka vychází částečně i z přínosu herců, ale je fixovaná a herci se učí vše z paměti.

Režisér nejen vychází, ale přímo těží z tělesných a hlasových předpokladů a zvláštností herců. Nechává se inspirovat i náhodně vzniklými efekty, vede herce k vkládání jejich nápadů do inscenace.

Kromě písní s daným textem i doprovodem, zpívají herci „své“ písně ve scénách svatby a pohřbu. V první z nich zpívají muži a ženy přes sebe „Živijó“ a „Na Kráľovej holi“ a výsledkem vzájemného překřikování je požadovaný pocit velkého chaosu. Scéna pohřbu čerpá z efektu vzniklého na základě neschopnosti většiny mentálně retardovaných udržet intonaci a rytmus. Původně pouze pomalá, emotivně nevýrazná píseň se interpretací retardovanými herci stane zdrojem melancholické, tklivé nálady. Účinek je mnohem silnější, než by byl možný s doprovodem podepírajícím intonační a rytmické slabiny herců.

Pro inscenaci je příznačná záměrná naivita poznamenávající většinu vybudovaných obrazů. Pod vlivem dětsky naivního myšlení se o postavu Matky i Otce dělí několik herců a hereček, vítr rozhání listy malým ventilátorem, bouřka se vyrábí přímo na scéně akusticky i vizuálně - řinčení plechů, baterky blikající do diváků, kroupy rozhazované za trhoveckého pokřikování „krúpy“, hra na „baran, baran duc“, anděl s deštníkem.

Moderátor přijímá role ženichů. Je to v logice jeho hry, jako její organizátor se do ní musí sám zapojit.

Herecký projev dobrovolníků se v závislosti na vývoji děje nemění, moderátor přejde v závěru k civilnímu projevu. Proměna souvisí s objevením se další roviny otevírající dialog o skutečném setkání s mentálně retardovanými.

Původní písně Bela Felixe jsou zachované, nově k nim je připojena závěrečná píseň „Sú kolieska v Životě“. Všechny odpovídají celkovému pojetí hry, svými texty se podobají dětským říkadlům, i melodie jsou jednoduché, hravé. Zpívají je živě herci a klavírista (v době premiéry Michal Ďuriš), za doprovodu klavíru bicích a akordeonu.

Scéna a kostýmy: Z hlediště přicházející moderátor si na prázdnou scénu přináší složený řečnický pult, umístí ho na levou stranu předscény. Dobrovolníci hrají s různě vysokými stoličkami s tvarovanými, volně odnímatelnými opěradly. Slouží jim jako skutečné židle, jejichž postavení charakterizuje jednotlivé scény, později z nich herci postaví vrch, býka, trůn krále bláznů atd. Scéna je přestavěna vždy v průběhu písně nebo projevu moderátora. Vchod do zákulisí je zakryt kovovou konstrukcí ve tvaru tunelu, pokrytém látkou, ve kterém se skrývají proměny rekvizit, nehrající herci, atd. Kostýmy upravil výtvarník do finální podoby podle návrhu herců. Velmi se podobají dětským malbám princů a princezen, jsou pestře zdobené, s královskými korunami. Moderátor je oblečen do civilně vyhlížejícího tmavého obleku. Navíc obléká průběžně, jeho labilní důstojnost ještě více podlamující, pokrývky hlavy symbolizující jednotlivé ženichy. Čelenku se slunečními paprsky, čelenku s větrníkem, klobouk ve tvaru slovenského národního znaku atd.



Projekt profesionalizace

Divadlo z Pasáže se definuje jako prostředek integrace mentálně retardovaných osob. Ve spojení s dalšími organizacemi chce iniciovat legislativní změny v zákonech týkajících se práv handicapovaných, v jejich prospěch pořádat přednášky, besedy, setkání s odborníky. Cílem aktivit je vytvoření nového sociálního postavení mentálně retardovaných.

Divadlo fungující na principu chráněných dílen umožní svým „zaměstnancům“ kompenzovat současný negativní stav související s problematikou jejich zaměstnání a finančního ohodnocení. Je zamýšleno jako nástroj pro uskutečňování dalšího osobnostního růstu v podobě centra - stacionáře při Divadle z Pasáže s celodenním programem zahrnujícím kromě zkoušek inscenací i rehabilitačně terapeutické služby pro herce i veřejnost, stravování a práci ve specializovaných sekcích (dramatická, hudební, výtvarná, pohybová a řemeslná).

Závěr

Divadlo z Pasáže je výjimečný jev pro divadelní svět i pro oblast psycho- a socioterapeutickou. Úroveň své tvorby, připravovanými strukturními změnami i postupným získáváním stálého publika se řadí mezi profesionální alternativní divadla. Díky svým hercům je i předmětem zájmu psychoterapeutů, přestože jeho činnost není prioritně orientovaná na psychoterapii.

S ohledem na to, co bylo řečeno v předchozích, teoreticky zaměřených kapitolách, a po konzultaci se speciálním pedagogem Divadla z Pasáže usuzují, že účast mentálně retardovaných na činnosti profesionálního divadla působí na jejich komplexní rozvoj. Divadelní aktivita, do níž jsou zapojeni, rozvíjí jejich aktivní přístup k životu. Podstatnou roli má v tomto procesu přístup profesionálních tvůrců k retardovaným vytvářející rovnocenné partnerské vztahy a atmosféru respektování. Divadlo je prostorem, kde lze více než jinde uplatnit touhy a nápady a za pomoci ostatních je realizovat. Retardovaní přijatí do divadla získávají sebedůvěru díky silné zpětné vazbě od ostatních tvůrců i diváků. To je základ pro rozvázání všech zatím spoutaných dovedností. Herci jsou schopni více mluvit, lépe se vyjadřovat, odvážit se tvořit. Divadlo jim zprostředkovává zážitek úspěchu, čímž otevírá cestu k pozitivnímu učení a tím k dalšímu rozvoji nejen uměleckých schopností, ale celé osobnosti.

Z použitých prostředků i z popisu jednotlivých inscenací je zřejmá dvojí tendence Divadla z Pasáže: objevit tělesné, hlasové i mentální zvláštnosti a originality herců a využít je pro vytvoření typického odstínu, jímž je přibarveno vše od tématu po herecký projev; a snaha zveřejnit, předvést útržky osobností svých herců a divadelními prostředky o nich komunikovat. Pro Divadlo z Pasáže jsou retardovaní herci zrcadlem, které odráží a láme předloženou látku do nečekaných podob.

Současně je divadlo schopné, díky spojení netradičních herců s formou budovanou na profesionální úrovni, zaujmout běžné diváky. Mezi doposud známé typy divadla přináší dvě výrazné kvality: výpověď o neznámém světě mentálně retardovaných a schopnost živě a intenzivně o něm komunikovat.

C) Další soubory s mentálně retardovanými herci

Oáza, kulturní centrum pro mentálně retardované

Kulturní centrum Oáza zahrnuje dvanáct kroužků pro mentálně retardované. Funguje podle modelu základní umělecké školy, tzn. centra, do kterého docházejí klienti pouze na dobu provozu kroužku (nejde o stacionář s celodenním pobytem, lidé navštěvující Oázu docházejí ze stacionářů, ústavů nebo rodin).

Podoba dramatického kroužku je určována, stejně jako je tomu i u ostatních, obecným pojetím kulturního centra. Je veden profesionály v daném oboru (v současné době jej vede Heda Čechová - herečka divadla Ypsilon), kteří spolupracují s asistenty (např. studenty speciální pedagogiky apod.). Hledá formy práce adekvátní současně k veřejné prezentaci i úrovni schopností svých členů.

Činnost kroužku lze rozdělit do dvou částí, které mohou být prováděny odděleně - trénink vycházející z klasické dramatické výchovy a zkoušky představení. Během období zkoušek nového představení je hodina tvořena menším podílem cvičení a etud a více nácvikem představení. Jestliže neprobíhají zkoušky, absolvuji členové kroužku hodiny dramatické výchovy, ve kterých se usiluje o kompletní rozvoj osobnosti (skladba hodiny dramatické výchovy v tradiční podobě, tzn. rozvoj vnímání, pohybových schopností, řeči a zapojení hráčů do relaxačních cvičení a etud).

V divadelní tvorbě se projevují tyto základní tendence: ambice zaujmout široké publikum (představení byla zatím realizována v divadle Labyrint, v divadle Minor, kroužek se pravidelně účastní festivalu Za plotem), zpracovávat „dospělá“ témata (tzn. nevnučovat retardovaným např. pohádky, jestliže jejich schopnosti jsou na vyšší úrovni), role vybírat a obsazovat v souladu se speciálními schopnostmi herců a pomocí divadelních prostředků minimalizovat jejich viditelné nedostatky.

Dramatický kroužek kulturního centra zatím provedl představení vytvořené pod vedením herečky Barbory Hrzánové Staré pověsti české. Popis způsobů práce nelze doložit konkrétními ukázkami z uskutečněného představení, protože v době vzniku práce je už kroužek nehraje.

IZAP, společnost pro integraci zdravých a postižených

Společnost IZAP byla založena v roce 1991 vychovatelkami mentálně retardovaných dětí z Pomocné školy internátní na Lazech ve Zlíně - Miluše Zvonařové a Ladislavy Bednářové. Obě vychovatelky se zabývají využitím divadelních postupů v práci s mentálně retardovanými od konce 80. let.

Cíle, které si společnost IZAP stanovuje, jsou částečně zřejmé z jejího názvu. Jsou to integrace zdravých a postižených dětí a také organizace mimoškolního času postižených, působení na jejich celkový rozvoj. Důraz se klade na rozvoj řeči a zdravý tělesný vývoj. Autorka projektu M. Zvonařová svou činnost definuje jako vymykající se zařazení do kategorie profesionálního i amatérského divadla.

Jako základ práce s retardovanými dětmi je uváděna hra. Prostředkem pro rehabilitaci a rozvoj dovedností i rekreaci je mluvené slovo, různorodý pohyb, zpěv a tanec.

Divadelní soubor z Pomocné školy na Lazech vytvořil několik představení. Ke dvěma z nich existuje dokumentace v podobě scénáře. Od roku 1988 jsou uváděna v ÚSP,



pomocných školách i na oficiálních scénách. Např. Kočičí muzikál byl uveden v roce 1988 dvakrát v pomocných školách, dvakrát v mateřských školách, jedenkrát v ÚSP, v roce 1991 v Domě kultury Zlín, na Malé scéně Zlínského divadla, v roce 1992 v divadle Semafor a v roce 1994 na Malé scéně ve Zlíně a v divadle Semafor.

Druhé zdokumentované představení je vytvořené podle pevného textu scénáře pohádky Otvírejte Prašnou bránu. Nejvíce textu spočívá na vyprávěči, ostatní postavy se vyjadřují krátkými, jednoduchými větami. Postavy vystupující v pohádce jsou pro mentálně retardované snadno pochopitelné a přijatelné - bratři, princezna, král, stráž, vrabec atd. I rozložení textu mezi herce je pro retardované výhodné - rozdělení delšího textu mezi jednotlivé bratry, jednoduché, dětsky hravé básničky místo holého sdělování informací atd.

Bohnická divadelní společnost

Bohnická divadelní společnost (dále jen BDS) pracuje při pražské psychiatrické léčebně od roku 1991 z iniciativy primáře MUDr. Petra Rákosa pod vedením herce Martina Učíka.

Podnětem pro její založení byla a jejím stálým záměrem je psychoterapeutická činnost - teatroterapie. Léčebná funkce teatroterapie spočívá v léčbě úzkosti, která je společným pramenem různých psychických onemocnění. Divadelní skutečnost zde funguje jako protiklad nestrukturované, úzkost působící reality, v níž se pacienti běžně nacházejí. Divadlo je uvádí do zážitku a vede je k tomu, aby si uvědomili pevné struktury. Podstatný je i význam resocializační, neboli náprava sebevědomí a komunikace.

Pro BDS je stejně významný léčebný účinek jako estetické kvality její produkce. Svědčí o tom výuka herectví, kostýmového výtvarnictví, scénografie, zpěvu, tance atd., kterou pacienti-herci procházejí.

Existuje tendence umožnit hercům účast na tvorbě představení. Ve výčtu inscenací jsou některé vzniklé na základě improvizací (např. Archa) nebo přímo z textu, jehož autorem je pacient (např. Morodochium...).

Některá z představení vytvořená od roku 1991: Červená Karkulka po šedesáti letech (1991, 10 min.), Morodochium aneb Depresivní hříčka o lidech odsud i odtamtud (1991, 20 min.), Archa (1992), Morodochium II, Vánoční stromek, Gulliver, Morodochium III aneb Rumplování v kumbále. Zatím poslední hrou je adaptace Tibetské knihy mrtvých.

BDS existuje od roku 1992 jako součást Centra divadelní terapie. Podílí se na organizaci festivalů: v roce 1991 - Bohnice '91, od roku 1992 - festival Mezi ploty (pořádaný společností pro bezbariérovou kulturu Nedomyšleno). Pořádá divadelní akce pro pacienty uzavřených pavilonů (Mikuláš, masopustní průvod), zprostředkovává představení profesionálních souborů v budově Divadla Za plotem (např. Sklep, Divadlo Jára Cimrmana, studenti DAMU atd.).

Theatre STAP

Divadlo STAP, založené přibližně v roce 1985 při škole pro mentálně handicapované, existuje od roku 1990 v souhře s institucí „denního centra“. V roce 1993 bylo uznáno vlámským ministerstvem kultury jako profesionální divadlo působící v rámci střediska kultury pro mládež.

Od počátku spolupracují v divadle mentálně retardovaní herci s profesionálními divadelníky. Metody a způsoby tvorby mají následující rysy: důraz na rozhodující úlohu hudby; na scénografii ve smyslu vytvoření vizuálního di-

vadla spojením práce se světlem a tělem, která neznamená jen pantomimu nebo tanec, ale i zabudování zdánlivě nepříznakové činnosti předváděné na jevišti, do jevištního obrazu; na zprostředkování sebevyjádření retardovaným hercům. Čerpá se z improvizací, tematicky z tzv. univerzálních námětů, např. antických dramát, spolupracuje se s externími tvůrci s cílem poznat nové postupy a možnosti herců. Jazyk inscenací je téměř neverbální.

Cíle divadla jsou především umělecké, teprve druhotně se počítá s účinkem na sociální integraci apod.

Konkrétnější představu o způsobu tvorby divadla lze zprostředkovat pouze popisem nejvýmluvnějších rysů inscenace Tango (18), jediné hry, kterou divadlo STAP zatím uvedlo na území bývalého Československa, a to v rámci Minifestu Tolerance '95 (19).

Inszenace Tango vznikla z improvizací a počáteční nasměrování vedlo k formě zábavné hry. Východiskem byly inspirace skladbou tanga a základní motiv, tj. hledání zábavy v momentech, kdy věci nefungují. Herci byli do svých rolí vybráni podle toho, jak se cítili v improvizovaných situacích. Z improvizací vzešla i proměna původního tématu v téma života s nenaplněnými touhami, vše jako výsledek společné práce herců i režiséra.

Inszenace je sledem gagů a vizuálních kompozicí snové atmosféry, je doprovázena živou hudbou (klavír). Gagy jsou budovány na základě hry herců s předměty, které vypovídají službu (např. úvodní scéna: herec se snaží zahájit hru rozsvícením svíčky na zhasnutém jevišti), na neočekávané hře s předměty (např. závěr: tentýž herec jako v úvodu končí představení zhasnutím celého jeviště, na kterém světla reagují na jeho gesto a lusknutí prstů, svíčka je zhasnuta jako poslední, proti očekávání ne sfouknutím, ale dopadem kamene vrženého na ni z provazistě). Gagy jsou funkční i bez nároků na herecké schopnosti, u těch herců, kteří jsou schopni podílet se více na vzniku gagu, jsou využity i tyto.

Do vizuálních kompozic jsou zapojeni i herci, kteří jsou téměř neschopni vědomého hereckého projevu (např. dívka sedící na stole umístěném v zadní části jeviště bere do rukou prášek z hromádky na stole a v pravidelném rytmu ho pomalými pohyby přesypává na zem. Současně zní Kyrie a stejný prach, příp. peří se sype z provazistě a pokrývá jeviště, dívka v pozadí ve své činnosti stále pokračuje).

Těchto několik ukázek stavebních prvků hry je reprezentativním příkladem práce s retardovanými herci v inscenaci Tango. Text se ve hře vyskytuje pouze jedenkrát, tři dívky ho čtou sborově, celý výstup trvá nejdéle tři minuty.

Divadlo dosahuje mimořádné úrovně v práci s retardovanými herci, o čemž svědčí jeho postavení jako profesionálního souboru i schopnost získat si pravidelné diváky.

ZÁVĚR

Divadlo s mentálně retardovanými existuje v různých podobách, které se často vztahují k výchovným, terapeutickým a jiným oborům. Přesto zůstává zachováno jejich základní spojení s divadlem skrze používané divadelní prvky a terapeutické schopnosti divadla. Oddělení divadelních a terapeutických rysů i stanovení převahy jednoho z nich může být proto obtížné.



Jak vyplývá z uvedených charakteristik jednotlivých divadelních skupin, divadelní aktivita s retardovanými herci na sebe může brát mnoho podob. Vyskytují se divadelní studia, jejichž činnost je založena na zábavě a hře a která produkují divadelní představení určená pro úzký okruh specifických diváků; různá kulturní centra zaměřená na integraci, rehabilitaci i rozvoj psychických i tělesných funkcí a dovedností i na tvorbu představení směřovaných k běžným divákům; poloprofesionální a profesionální divadla s mentálně postiženými herci. Ve všech jmenovaných případech jde o varianty stejné aktivity - divadla mentálně retardovaných.

Vzhledem k tomu, že je k dispozici několik charakteristik různých souborů, lze z jejich popisu vybrat základní rysy, které divadelní aktivita s mentálně retardovanými má:

Objevuje se snaha umožnit retardovaným hercům stát se spoluautory díla, příp. se na jeho autorství podílet. Tato tendence se projevuje např. v otevřenosti k nápadům herců a snaze o využití jejich autentických výpovědí (Divadelní studio stacionáře Effeta), v úsilí o vytvoření hry na základě improvizací herců (Theatre STAP), nebo dokonce ve způsobu tvorby, který umožní vznik inscenace, jejímž základem je scénář mentálně retardovaného autora (Divadlo z Pasáže, Peter Vaculčíak: Kanál).

Kromě přímé účasti retardovaných na vzniku textu atd. lze často pozorovat snahu po zprostředkování sebevyjádření herců. Dostupné informace zatím svědčí o tom, že tento jev je jistým způsobem závislý na propojení souboru s profesionálními divadelníky, kteří jsou schopni svým hercům pomoci o sobě vypovídat.

Pro činnost divadelních skupin je spojení jejich existence s různým typem center pro mentálně retardované téměř pravidlem. Buď vznikají dramatické a divadelní kroužky pod záštitou už existujícího centra (stacionář Effeta - Divadelní studio, společnost IZAP a její divadelní skupina), což není nijak pozoruhodné vzhledem ke způsobu organizace činnosti těchto center, nebo se naopak vytvářejí centra v závislosti na divadelní skupině (kulturní centrum Oáza, projekt centra rehabilitačních a terapeutických služeb při Divadle z Pasáže, Centrum divadelní terapie Bohnické divadelní společnosti). Existuje zde linie vytváření center s různými aktivitami napojenými na divadelní skupiny.

Skoro u všech popsaných skupin existuje snaha působit na rozvoj osobnosti svých herců. Nejviditelnější je to na činnosti divadelních kroužků vedených vychovateli nebo pedagogickými pracovníky (IZAP), ale objevuje se i u profesionálně směřovaných souborů (samo úspěšné veřejné vystoupení by mělo, podle údajů o mentální retardaci, působit na herce výrazně terapeuticky, posilovat kladné sebepojetí a pozitivní učení).

Pohled na zpracovávanou oblast lze zakončit připomenutím tzv. druhé divadelní reformy, které upřesní zhodnocení příbuznosti divadla s terapií a nabídne možnost souvislosti reformy se vznikem profesionálních divadel s mentálně retardovanými.

Kazimierz Braun, který popsal tuto divadelní reformu, viděl její hlavní znaky v následujících projevech snahy o novou podobu divadla:

Tvůrci reformy usilovali o odstranění hranice oddělující herce od diváka, o vybudování jednoty mezi nimi a o vytvoření diváka-spolutvůrce. „Divadlo nemá příjemce mimo sebe.“ (20) Autoři se obracejí k obřadům přírodních národů, ranému období divadla ve starověkém Řecku, náboženským hrám i obřadům křesťanské Evropy, objevují v nich obsah divadelní funkce i inspiraci pro vlastní tvorbu. „Divadelní umění by mělo být dlouhodobým soci-

álním procesem kolektivní práce, společného hledání, vzájemného poskytování informací i spolubytí. Procesem společné tvorby.“ (21)

Divadlo nemá zprostředkovat především setkání s „herectvím“, tj. s precizně ovládnutou metodou, technikou, ale více s „lidstvím“ tvůrce, tzn. s odhalením a sdílením celé osobnosti. „V kategoriích nového je tento nedostatek herectví - paradoxně - nejlepším herectvím.“ (22) „Hlavním hercovým cílem je autopenetrace, porozumění sobě a objasnění sebe sama.“ (23)

Jako logický důsledek reformy, a současně jeden z jejích rysů, považuje Braun „vycházení ven z divadla“, tj. vykročení divadla směrem k paradivadelním metodám (i psychoterapie s divadelními prvky), které neztrácejí vazbu na divadlo jako na svůj zdroj a východisko. (Braun se domnívá, že ani terapeutická metoda prováděná divadelníkem s cílem experimentovat s možnostmi divadla nepřestává být divadlem - viz např. psychodrama. Za cestu divadla k nemocným považuje oba způsoby - využití divadelních prostředků psychoterapeuty i aktivity divadelníků s výrazně psychoterapeutickými vlastnostmi.)

Nabízí se srovnání povahy reformy s některými rysy divadla s mentálně retardovanými herci. Snaha o vykročení ven z divadla, které se v myšlení autorů reformy objevuje, je spojnici mezi terapií a skutečným divadlem. Poukazuje na terapeutické rysy samotného divadla a v důsledku toho i na příbuznost divadla s terapií. Současně nabízí domněnku, že ani čistě terapeutické aktivity, které využívají divadelní prvky, nejsou definitivně odpojeny od svého zdroje. Naopak lze uvažovat o zařazení těchto aktivit pod pojem divadlo, jestliže je tento pojem chápán v souvislosti s jeho historickými podobami a dnes i už často vyprázdněnými funkcemi.

O profesionálních divadlech s mentálně retardovanými herci, která vznikla během posledních patnácti let, si nelze myslet, že by přesně naplňovala ducha reformy, nápadnou podobnost v některých rysech ale není možné přehlédnout.

Divadla s retardovanými nepřebírají pojetí divadelního prostoru reformy. Žádné z divadel, která byla zařazena do práce, nehraje ve speciálně upraveném prostoru, neklade si požadavky na prostorové sjednocení herců s diváky. Náznak úsilí po jednotě tvůrců a diváků lze vidět ve společném objevování fenoménu setkání s odlišností (myšlena nepostižená část tvůrců).

Výraznější podobnost se objevuje ve schopnosti tohoto typu divadla měnit názory a postoje svých diváků, ovlivňovat tak jejich životy. Efekt funguje ale pouze při prvním setkání s divadlem, pravidelný provoz na něm nelze založit.

Bezprostřední blízkost divadel s reformou je možné vidět v pojetí herectví a v tom, co je nazýváno „vykročení z divadla“. Otevření se paradivadelním metodám s nepřerušovanou vazbou na divadelní zdroje vtahuje do pojmu divadlo i aktivity, které se jako divadelní jeví na první pohled jen vzdáleně. Nejde jen o používání divadelních postupů, ale o specifickou vlastnost divadla - potenciální schopnost sloužit k psychoterapeutickým účelům. Připojení se k cestě ven z divadla potvrzují i snahy budovat rehabilitační a psychoterapeutická centra ve spojení v jeden komplex s divadlem.

Ideál herectví reformy naplňují mentálně retardovaní herci, kteří jsou schopni osvojit si hereckou techniku jen do určité míry, nikdy nedospějí k technicky dokonalému herectví. Také způsob práce profesionálních divadelníků s retardovanými herci odpovídá pojetí reformy. Minimální požadavky na technický výkon, větší úsilí o zviditelnění osob-



nosti v jejich zvláštnostech zakomponováním herce do pro něho připraveného celku, který mu umožní objevit pro diváky část své jinak těžce vypověditelné bytosti.

Divákům je zprostředkováno setkání s osobnostmi herců, ale i poznání sebe sama, svých reakcí na předvedené zvláštnosti herců. Uskutečňuje se tak idea společného sebepoznání, svým způsobem i jednota a sdílení.

Vznik divadel s mentálně retardovanými herci nelze jednoduše zařadit do linie reformy. Přesto jsou tato divadla zřetelně výsledkem vývoje započatého reformou. Objevují se stejné rysy, které ale není možné chápat jako vědomé navázání přímo na činnost alternativních divadel. Vědomá může být inspirace některými pokusy divadelníků reformy (R. Wilson - představení s mentálně retardovaným chlapcem). V každém případě je podobnost mezi těmito divadly nápadná a může potvrzovat domněnku o souvislosti divadel mentálně postižených herců s jevem, který K. Braun označuje jako druhou divadelní reformu.

KATEŘINA BARTOŠOVÁ

Ukázka z diplomové práce obhájené v loňském roce v Ústavu divadelní a filmové vědy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (vedoucí práce byla doc. PhDr. Eva Stehlíková)

POZNÁMKY

- (1) Braun, K.: *Druhá divadelní reforma?*, Praha 1993
- (2) Dolejší, M.: *K otázkám psychologie mentální retardace*, Praha 1978, s. 143
- (3) Viz Sborník referátů ze IV. pracovní konference o mentálně retardované mládeži, konané v roce 1975 v Kladně, Praha 1976
- (4) Viz Majzlanovou, K.: *Dramatoterapie*, PdF UK, Bratislava
- (5) Machková, E.: *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*, Praha 1990, Disman, M.: *Receptář dramatické výchovy*, Praha 1982
- (6) Müller, O.: *Dramatika (nejen) pro speciální pedagogy!*, Tvořivá dramatika 1995, č. 2, s. 15
- (7) Machková, E.: *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*, Praha 1996, s. 51 - 58
- (8) Bernard, J.: *Co je divadlo?*, SPN, Praha 1983; Hořínek, Z.: *Divadlo a drama*, in *Amatérská scéna 1978*, Hořínek, Z.: *Herectví jako hra*, in *Divadlo 1970*, č. 2, s. 1 a násl., Huizinga, J.: *Homo ludens*, Mladá fronta, Praha 1971
- (9) Huizinga, J.: *Homo ludens*, Mladá fronta, Praha 1971, s. 20
- (10) Zich, O.: *Estetika dramatického umění*, Praha 1931, s. 46
- (11) Tamtéž
- (12) Braun, K.: *Druhá divadelní reforma?*, Praha 1993, s. 83 - 84
- (13) Downova choroba (syndrom, dříve mongolismus) - onemocnění způsobené nenormální chromozomální výbavou. Je charakterizované výraznými změnami tělesné stavby (šikmé oční štěrby blízko u sebe, malá ústa, rozbrázděný jazyk, krátké prsty, malá, často obézní postava, hypotonické svalstvo atd.). IQ se pohybuje v oblasti střední oligofrenie.
- (14) DMO - porucha centrální regulace hybnosti a vývoje hybnosti vzniklé z poškození nezralého mozku v rané vývojové éře, tedy před porodem, za porodu a brzy po něm. Rozlišují se formy spastické - zvýšená kontrakce svalů různého počtu končetin, dyskinetické (nespastické) - nepotlačitelné pohyby a hypotonické (nespastické) - nízký svalový tonus. Mohou se objevit i neurologické příznaky - mentální defekty, epileptické záchvaty, poruchy řeči atd.
- (15) Autismus - psychické onemocnění charakterizované abnormálními sociálními vztahy ve smyslu extrémní uzavřenosti, poruchami řeči s postižením porozumění, rituály a vynucovacími jevy. Onemocnění nemusí být nutně spojeno s mentální retardací, je spíše definováno jako porucha chování. IQ je obtížně vyšetřitelné.
- (16) Disman, M.: *Receptář dramatické výchovy*, SPN, Praha 1976; Machková, E.: *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*, SKKS, Praha 1990

(17) „Psychóza představuje nejvážnější psychickou poruchu v každém věkovém období. Dochází při ní obvykle k hrubým poruchám základních psychických funkcí, myšlení, emotivity a jednání, které jsou takového stupně a povahy, že vedou k narušení integrity osobnosti. K základním projevům patří zkreslené vnímání reality a chybný náhled na chorobnost psychotického procesu, porucha orientace ve vztahu k okolnímu světu i ke své vlastní totožnosti a poruchy sociálních vztahů.“ (Lesný, I.: *Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogii*, Praha 1978, s. 145)

(18) *Tango*: scénář: Erik Wouters, Marc Bryssing, Flor Verschueren; režie: Erik Wouters, Lief Van Ballaer, Marc Lasters; hudba: Flor Verschueren; Theatre STAP, Turnhout, Belgie

(19) *Minifest Tolerance '95* je festival, který vznikl na základě inspirace *Rokem tolerance* a v souvislosti s otevřeností programového zaměření hlavního organizátora - loutkového divadla *Na rázcetí* v Banské Bystrici. Stal se místem setkání polo-profesionálních i profesionálních divadelních skupin z Belgie, České republiky a Slovenska s různě handicapovanými herci. Mezi účastníky byli: *Divadlo z Pasáže* (Viera Dubačová: *O Popolvárovi, ako ho nepoznáte*), *Bibiana*, Bratislava (Rudyard Kipling: *Abeceda* - program určený pro dětské diváky, který nehrají handicapovaní), *Divadlo STAP*, Turnhout, Belgie (*Tango*); studenti *DiFa JAMU*, ateliér výchovné dramatiky pro neslyšící, Brno (Rostislav Pospíšil-Zoja Mikotová: *O ztracených barvičkách*, Zoja Mikotová: *Goya-Caprichos*); *Bohnická divadelní společnost*, Praha (*Gulliver aneb Trochu smutná groteska v jedenácti obrazech*). *Minifest* se stal i místem setkání a diskuse odborníků.

(20) Braun, K.: *Druhá divadelní reforma?*, *Divadelní ústav*, Praha 1993, s. 95

(21) Tamtéž, s. 100

(22) Tamtéž, s. 115

(23) Tamtéž, s. 116

LITERATURA

- Braun, K.: *Druhá divadelní reforma?*, *Divadelní ústav*, Praha 1993
- Disman, M.: *Receptář dramatické výchovy*, SPN, Praha 1976
- Dolejší, M.: *K otázkám psychologie mentální retardace*, Praha 1978
- Huizinga, J.: *Homo ludens*, Mladá fronta, Praha 1971
- Král, K.: *Archa vyplouvá z Bohnic*, *Svět a divadlo* 1992, č. 9-10
- Král, K.: *Lék proti úzkosti*, *Svět a divadlo* 1992, č. 9-10
- Kratochvíl, S.: *Skupinová psychoterapie neuroz*, Avicenum, Praha 1978
- Lékařské repetitorium, Praha 1982
- Machková, E.: *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*, DAMU, Praha 1996
- Machková, E.: *Základy dramatické výchovy*, SPN, Praha 1980
- Machková, E.: *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*, SKKS, Praha 1990
- Majzlanová, K.: *Dramatická výchova vo výchove mentálne retardovaných detí*, *Sborník ze semináře PTK Echo*, Bratislava 1993
- Majzlanová, K.: *Dramatoterapia*, PdF UK, Bratislava 1996
- Matulay, K.: *Mentálná retardácia*, Banská Bystrica 1982
- Mezilidská komunikace mentálně postižených. *Sborník přednášek z konference České logopedické společnosti*, Praha 1987
- Sborník referátů ze IV. pracovní konference o mentálně retardované mládeži konané v roce 1975 v Kladně, Praha 1976
- Škripková, I.: *Minifest Tolerance '95* (bulletin), Banská Bystrica 1995
- Tvořivá dramatika 1991-95, ARTAMA-STD Praha



mozkové zákulisí



9.

DYNAMICKÉ SYSTÉMY A VÝVOJOVÁ NEUROPSYCHOBIOLOGIE

Když jsem se v osmém Zákulisí (TD 1998/2-3) zmínil o teorii chaosu ve vztahu k chování dětí a k tvořivé dramatičce, netušil jsem, že se mi dostane do ruky kniha Ester Thelenové a Lindy Smithové *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action* (The MIT Press, 1994), ve které autorky předkládají zcela nový koncept neuropsychického vývoje dítěte založený právě na „chaotickém“ chápání světa.

Není lehké popsat a pochopit chování dítěte a je obtížné vyznat se v terminologii chaosu (zájemcům doporučuji k přečtení knihu Jamese Gleicka *Chaos: Vznik nové vědy*, Ando Publishing, Brno 1996), nicméně je to zřejmě cesta, kterou se začíná ubírat i vývojová psychobiologie. Pokusím se proto dnes vysvětlit, jak může chaos souviset s kognitivním a emotivním vývojem dítěte.

Nejprve pár slov o vyvíjejícím se mozku. Mozek narozeného dítěte je sice geneticky předprogramován (např. kde budou neurony umístěny a jaké neurotransmitery budou vytvářet), ale o dalším uspořádání a fungování rozhodují vnitřní i vnější vlivy, které se podílejí na samorganizaci celého systému. Podstatné je, že mozek je komplexní dynamický systém, kde jednotlivé neurony spolupracují s ostatními a vytvářejí neustále se měnící stavy, které mají různou míru stability. Mozek si stabilnější stavy snadněji a hlouběji zapamatovává a později - např. pokud nastanou obdobné podmínky - do těchto stavů („atraktorových údolí“) „sklouzává“. To může být na jedné straně výhoda - dobře naučené dovednosti se hodí k řešení nejrůznějších životních situací, ale na druhé straně mohou tyto tendence vést k určité rigiditě a minimalizovat proměnlivost chování dítěte.

Naznačil jsem, že „přitahování“ (atraktivování) určitého způsobu chování lze popsat pomocí trajektorií, které lze zobrazit jako tzv. atraktory. U komplexních chaotických a determinovaných systémů se hovoří o podivných atraktorech vzhledem k jejich bizarním a obtížně předvídatelným tvarům.

Stabilitu systému lze též vyjádřit stabilitou atraktoru - některé si lze představit jako hluboká údolí (pak je třeba hodně energie, aby došlo ke změně) a jiné se pohybují na vrcholu kopce odkud se snadno „skutálí“ několika směry.

Příkladem stabilního chování je např. chůze nebo čtení určitého textu, naopak značně nestabilní atraktory odpovídají stavům, kdy se věnujeme méně obvyklým věcem, jako je např. imaginace, tvořivá hra a podobně, kdy velmi snadno a rychle dochází ke změnám duševních stavů a tím i k proměnlivosti chování. Jak již bylo zmíněno, člověk spíše tíhne k používání dobře naučených-zvládnutých, známých a jednodušších způsobů chování, a to zejména v zátěžových situacích, kdy v systému narůstá „šum“, resp. nejistota.

Příkladem může být test, kdy dítě požádáme, aby nejprve zavíralo a otvíralo pěst pravé i levé ruky současně, pak je požádáme, aby střídavě byla jedna ruka zavřená a druhá otevřená. Začneme-li zrychlovat frekvenci otvírání a zavírání (v systému se zvyšuje množství šumu), přejde dítě nechtěně z nestabilního modu (střídavě zavírání otvírání) na stabilnější stav (synchronní zavření - otevření).

Obdobně je tomu i při složitějších stavech a chování. Všimněte si, co dělají děti z rozpaků - ve chvílích, kdy je pro ně situace obtížně zvládnutelná a kdy udržování nestabilního atraktoru (třeba improvizovaná hra na jevišti) vyžaduje příliš mnoho energie, snadno sklouznou do „údolí“ stabilního atraktoru - např. se rozpláchnou nebo začnou stereotypním způsobem „šáškovat“.

Nakonec to lze vidět i u některých politiků, kdy na složitější otázky odpovídají stereotypním: „No comment.“

Chceme-li, aby děti balancovaly na vrcholcích nestabilních atraktorů a přeplovaly z jedné situace do druhé, musíme mít jistotu, že pro to mají dostatek energie (tím není míněna jenom energie fyzická, ale zejména psychická - tedy motivační hnací motor krmený endorfiny prýstvicích z limbického systému ve chvílích, kdy dítě hra baví a je dostatečně odměňováno - např. pochvalou, potleskem nebo i vyhnutím se trestu) a i že v jejich mozku nenarůstá zbytečný šum (např. protože mají hlad, horečku, jsou unavené, až ospalé apod.).

Stabilní a méně stabilní atraktory se vytvářejí již během prvních týdnů a měsíců po narození a podílejí se na kognitivním, pohybovém i emocionálním učení a tím i na samorganizování vyvíjejícího se nervového systému. Tak vznikají např. hluboká atraktorová „údolí“ odpovídající zvládnutí chůze nebo př-

tuálů vítání či loučení, která jsou součástí procedurálních paměťových procesů.

Tuto část lze shrnout následovně: Pro svůj vývoj potřebuje dítě obojí - jak umění „balancovat“, tak „setrvávat“. V prvním případě stačí málo a systém „klouže“ mezi mělkými „údolími“ a „vrcholky“ - jsme svědky stále se proměňujícího chování; ve druhém případě můžeme pozorovat stabilní předvídatelnější a standardnější chování.

Z hlediska funkční neuroanatomie jsou to zejména septohipokampální okruhy limbického systému, které se na této podivuhodné hře podílejí. Lze hovořit o neustálém soupeření vnitřních stavů a vnějších podnětů, o oscilování v určitých modech, kdy stejně intenzivní podnět je jednou nedostatečný k vyvolání jakékoliv změny, a jindy stačí neskutečně málo k spuštění kaskády změn.

Zajímavým příkladem zdánlivě nepatrného podnětu, který vedl ke katastrofické změně chování, je uveden ve slavném Kurosawově filmu: Hlavní hrdina poklímává pod stromem, když kolem projíždí na koni novomanželský pár. Stačí závan ženiny vůně, aby hrdina vstal, pár pronásledoval, ženy se zmocnil a muže zabil. U soudu pak pronese tuto („limbickou“) větu: „Kdyby nebyl zafoukal vítr nebyl bych ho zabil.“

Jak tyto úvahy souvisejí s tvořivou dramatikou? Kdyby nebylo nestabilních atraktorů, bifurkací (hraničních stavů, kdy dochází ke změnám) a chaotických oscilací, nebylo by hry a tvorby. Právě neustálé proměňování a přecházení z jednoho stavu do druhého je základním předpokladem hry a tvorby. Dramatické situace v rámci dramatické výchovy vnášejí do systému šum potřebný k změkčení některých „údolí“ natolik, aby „míč našeho života“ mohl poskakovat krajinou a nakonec se skutálet do zcela nového či snového údolí. Ale pozor, aby toho šumu nebylo příliš mnoho - pak bychom jenom „surfovali“, a nevytvořili žádné vlídné údolí, do kterého bychom se mohli někdy zase vrátit.

VLADIMÍR KOMÁREK
přednosta dětské neurologické
kliniky FN Motol



PODOBY A MÍSTO DRAMATU V ANGLICKÉ ŠKOLE

(zápisky z cest)

Během jednoho týdne v listopadu 1998 jsme s kolegyní Radkou Svobodovou měly možnost nahlédnout do několika typů (stupňů) škol v Anglii. Nejvíce jsme pobývaly na vysoké škole připravující budoucí učitele. Zajímaly nás ale (z hlediska profese) i „nižší“ stupně, a tak jsme navštívily *nursery school* (pro 3-5leté děti), *primary school* (pro 5-11leté děti), *middle school* (pro 9-13 leté děti) a konečně *secondary school* (pro 11/13-18leté žáky). Vnímaly jsme atmosféru škol, sledovaly jsme komunikaci dětí a učitelů, ptaly jsme se na obsah výuky a metody práce. Obzvláště jsme se pídily po podobách a významu dramatu v těchto školách. Zažily jsme různé podoby dramatu a nacházely jsme argumenty pro uplatnění a uznání dramatické výchovy i v našich školách. Možná budou následující stručné charakteristiky a zápisky inspirovat k úvahám či přímo činům i některé ze čtenářů.

Základní činností v *nursery school* byla hra. Hra vycházela ze zájmů dětí, učitelky však zároveň sledovaly i konkrétní výchovné a vzdělávací cíle. Záměrně nabízely různé materiály, prostředí, role, impulzy k námětové hře. V jedné z navštívených mateřských škol např. děti už několik týdnů rozvíjely námět vesmír, sestrojily si velkou, obytnou raketu, byly kosmonauty a opakovaně „létaly“ do vesmíru, na svých cestách pozorovaly neznámé bytosti, setkávaly se s nimi, své zážitky a pocity ze hry pak pojmenovávaly a různými způsoby vyjadřovaly. Škola byla součástí *primary school*, s námětem proto mohly pracovat i starší děti, dále jej rozvíjet prostřednictvím dalších činností. Starší děti pracovaly s encyklopediemi, kreslily, psaly zprávy z cest.

V druhé námi navštívené *nursery school* jsme se setkaly s dalším námětem zpracovávaným prostřednictvím metod dramatické výchovy. Tentokrát práce vycházela z dětské knihy O medvídkovi, který se bál tmy. Děti se seznamovaly s pojmy „světlo“ a „tma“. Skrze drama se chystaly řešit problém zvládnutí strachu ze tmy. Práce na tématu začínala, děti s učitelkami tvořily prostředí - veliký les a obytnou jeskyni. Teprve s přijímáním rolí (dětí i učitelek) a rozehráváním situací ve vytvořeném prostředí budou hovořit o skutečném vstupu dramatu.

Náš hlavní zájem se soustředil na ten stupeň anglické školy, který odpovídá naší primární škole.

V *Barry Lower School* (pro 5-9 leté) byla velmi příjemná, otevřená atmosféra. Při práci se mohly potkávat (a také potkávaly) různé věkové skupiny (včetně 3-5letých dětí). Třídy byly bez dveří, chodby byly přizpůsobené odpočinkovým i učebním aktivitám, nechyběla knihovna se studovnou v centrální části školy, prostor pro společné činnosti dětí z různých tříd. Třídy se vždy dělily na několik koutků (u mladších dětí typu dětský pokoj, u větších dětí typu čtenářský koutek, výtvarný koutek, koutek matematiky apod.). Drama bylo integrováno do celkového pojetí práce školy. Nahlédly jsme do hodiny matematiky, kde se zrovna procházely dvojice, trojice, čtveřice. Sledovaly jsme práci dětí na projektu Cestování, diskutovaly

jsem s dětmi o písemných zprávách, které završovaly jejich objevnou cestu. Drama v této škole nefigurovalo jako samostatný vyučovací předmět, tvořilo spíše filozofii výuky, dávalo velký prostor hře, prožitkovým aktivitám, utvářelo komunikativní a kreativní atmosféru školy.

Nelze přehlédnout umělecké zaměření další námi navštívené školy: *Nicholas Hawksmoor Primary School* (pro 5-9leté děti). Zaměření této školy vychází z přesvědčení učitelů, že právě prostřednictvím umění vede cesta k tvořivosti, tvořivosti dětí i učitelů. Umění má být skutečně uměním, proto škola spolupracuje např. s renomovanými výtvarníky. Spolu s pedagogy pak s dětmi pronikají do tajů kresby a malby, modelování a sochařství, jejich třídy i chodby zdobí nejen dětské výtvořky, ale i originální umělecká díla. Děti se svými pedagogy připravují výstavy svých obrazů, pod vedením sochaře budují svou zahradu.

V této škole má své důležité postavení také drama. Úspěch je zajištěn přítomností učitele, jehož specializací je právě drama. Zvykem této školy je častěji měnit třídního učitele proto, aby děti měly možnost setkat se s různými styly výuky, s různými učiteli. Proto se během školní docházky většina dětí setká i s učitelem dramatu. Kromě výuky ve své kmenové třídě vyučuje tento učitel drama i v jiných třídách. Je zodpovědný za výuku dramatu ve škole - tak jako jiní jsou zodpovědní za výuku dalších vyučovacích předmětů. Kvalifikovaný učitel dramatu je zárukou, že se drama uplatní ve výuce systémově, všude tam, kde je to smysluplné, přínosné a reálné, tj. v samostatných lekcích dramatu, v angličtině, ve vědách, ve výtvarné výchově, ale např. i v matematice (např. při počítání peněz, když si někdo nemůže koupit to, co jiný...).

Při návštěvě jsme byly přítomny dvouhodinové lekci dramatu s osmiletými dětmi. Námět vycházel ze známé pohádky O třech prasátkách. Ústředním tématem byla vina za spáchaný čin. Lekce začínala zopakováním základních pravidel dramatu: buď připraven být někým jiným, jak nejlépe můžeš, a v každé roli nejdřív myslíš, koukej a poslouchej dřív, než něco uděláš. Děti se během lekce postupně dostávaly do rolí soudců, vesničanů, reportérů různých novin... Také učitel přijímal řadu rolí, využíval drobných převleků, své role hrál. Děti během lekce vyjadřovaly své názory, zvažovaly názory jiných, kladly otázky, přijímaly rozhodnutí. Přemýšlely, vyjadřovaly se, komunikovaly, po celou dobu byly vtaženy do děje, byly v potřebném napětí, aktivní, soustředěné. Byly připraveny využít různé techniky, převzít roli a nevypadnout z ní, změnit roli, představovat si, tvořit. Lekce byla vzorovou ukázkou anglického školního dramatu tak, jak nám ho u nás už představili např. Jonathan Neelands či Judith Acroydová (učitel byl jejím žákem, nyní kolegou při přípravě studentů, při realizaci výzkumů v oblasti dramatu ve výchově).

V *Abington Vale Middle School* (pro 5-13leté děti) jsme zaznamenaly uplatnění dramatu v další možné podobě, a to jako divadlo ve výchově. Děti se právě zúčastnily divadelního představení profesionální divadelní skupiny, která se zabývá tzv. divadlem ve výchově. Škola si tento-



krát objednala představení *Elektřina*. Děti se prostřednictvím divadla seznamovaly s učivem o elektřině, s novými pojmy, přitom sledovaly příběh, byly vtahovány na scénu, do děje, objasňovaly či opakovaly jednotlivé fyzikální pochody, přebíraly role a hrály. Představení se setkal u dětí s úspěchem a bylo okamžitě v jednotlivých třídách dále zpracováváno. Ve třídě, ve které jsme měly možnost dále pobývat, děti nejprve provedly brainstorming nových pojmů a poté samostatně zpracovávaly projekt *Elektřina*. O zhlédnutém uvažovaly ze tří hledisek: z hlediska vědy, dramatu a anglického jazyka. Zázitek z divadelního podání byl plnohodnotnou součástí zpracování projektu. Divadlo ve výchově se nabízí samozřejmě i v dalších podobách: např. studentky na univerzitě ve Warwicku připravovaly v době naší návštěvy divadelní představení z *Pohádek* tisíce a jedné noci. Jejich úkolem bylo mj. přemýšlet o smysluplném vtahování diváků do děje, do představení, např. proto, aby je pobídly k větší aktivitě, aby diváci měli možnost zasahovat do průběhu děje a jednání postav, aby mohli svou zkušeností a postojem ovlivnit závěr, aby se pobavili a zároveň co nejintenzivněji přemýšleli o nabídnutém tématu.

Ve věku 13 - 18 let by se všichni žáci anglických škol měli aktivně setkat s dramatem. V *Northampton School for Boys*, kterou jsme také navštívily, existuje celá dramatická sekce, tak jako tam existuje sekce vědecká, informační, jazyková, hudební apod. Skutečné zařazení výuky dramatu a jeho podoba vždy závisí na kvalifikovaných učitelích a jejich směřování. Časté je na tomto stupni směřování k divadlu (dokonce i k opeře), tedy s důrazem

na dokončenou a prezentovanou práci, představení. Podmínkou úspěšnosti jsou i vhodné prostory pro tuto výuku. V navštívené škole již existuje dramastudio, přesto se staví nová budova s modernějším a prostornějším zázemím včetně divadelního sálu. I to může přilákat další kvalitní učitele dramatu a posílit jeho pozici ve škole.

Školy, které jsme navštívily, vyzařovaly otevřenou komunikativní atmosféru, činnost, prostor pro prožitky, umění, samostatnost a odpovědnost, prostor pro tvoření a skupinovou práci. Ve všech námi navštívených školách se uplatňovalo v nějaké konkrétní podobě drama. Pro učitele bylo drama jasným pojmem s jasným obsahem. Konkrétní podoba dramatu a způsob jeho zařazení a využití korespondovaly s celkovým pojetím práce školy. Kvalifikovaný a schopný učitel dramatu měl v námi navštívených školách prostor a podmínky pro svou práci, pro uplatnění svých specifických dovedností, vstřícné prostředí, naslouchající učitele a rodiče, kompetence k optimálnímu zařazení dramatu do výuky.

Stále hledáme a potřebujeme další argumenty pro obhajobu vzdělávání našich budoucích učitelů v oboru dramatické výchovy. Navštívené anglické školy nás utvrdily v tom, že příprava učitelů primárních škol se specializací dramatická výchova má smysl a pozitivně se odráží v osobnostních a dovednostních kvalitách učitelů i v atmosféře, práci a výsledcích samotných primárních škol.

ANNA TOMKOVÁ

katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty
UK, Praha

DRÁMA A VYUČOVANIE ANGLICKÉHO JAZYKA V SR

Projekt pre podporu rozvoja
drámy ako efektívnej metódy
vo vyučovaní angličtiny

Po rokoch stagnácie a rutinného gramaticko-prekladateľského prístupu k vyučovaniu anglického jazyka nastáva na Slovensku v 90. rokoch významná zmena. Učitelia majú prístup nielen k iným učebniciam, ale aj k novým metodologickým publikáciám, zúčastňujú sa krátkodobých alebo dlhodobých študijných pobytov vo Veľkej Británii a v Spojených štátoch amerických, letných jazykových škôl organizovaných britskými a americkými inštitúciami a vypracúvajú projekty partnerskej spolupráce na medzinárodnej úrovni.

Pri vypracúvaní projektu drámy v roku 1997 vo vyučovaní anglického jazyka (AJ) sme robili aj predbežný prieskum a zistili sme, že na Slovensku je približne 50 pedagógov, ktorí mali možnosť buď sa oboznámiť alebo odborne vzdeláť v oblasti drámy ako prístupu k vyučovaniu AJ.

Najucelenejším a najsľubnejším projektom bola spolupráca medzi slovenskými a britskými učiteľmi a vychovávateľmi v programe zvanom *Branching Out*. Program pokrýval väčšiu európsku región a zúčastnili sa ho pedagógovia i z iných stredoeurópskych krajín - z Bulharska, Rumunska, Albánska a Litvy. Na konci jednoročnej intenzívnej spolupráce (jar a jeseň 1996) slovenskí účastníci spolu so svojimi britskými partnermi

zostavili krásny zborník s dvojazyčným textom *Branching Out*, ktorý vydal Slovenský výbor pre UNICEF v Bratislave v roku 1998. Program *Branching Out* predstavil drámu ako vyučovaciu metódu vhodnú pre všetky predmety učebných osnov.

Naproti tomu projekt, ktorý začal na jar tohto roku, je špecifikovanejší. Zameriava sa hlavne na vyučovanie anglického jazyka. Vyšiel z iniciatívy samotných učiteľov. Jeho základnou ideou je vytvoriť ucelenú skupinu ľudí - nadšencov pre drámu, ktorí by vďaka svojej profesionalite a spolupráci mohli rozšíriť poznatky o dráme po celom území Slovenska. Program finančne zabezpečuje Britská rada v Bratislave a jej pracovník Tim Phillips je jedným z koordinátorov projektu.

Napriek tomu, že časové obdobie trvania je ohraničené (od apríla roku 1998 do marca roku 2000), jedným z jeho cieľov je vytvorenie silnej skupiny učiteľov, ktorí by pokračovali v aktivitách aj po skončení koordinácie Britskou radou.

Partnermi projektu sú učitelia zo všetkých stupňov škôl, od základných až po univerzity. Koordinátorom programu sa podarilo nadviazať spoluprácu s podobnou skupinou v Poľsku a ich ambíciou je hľadať partnerské kontakty s učiteľmi z Česka, prípadne z iných krajín blízkeho regiónu.

Na prvom celonárodnom stretnutí sa skupina dohodla na nasledujúcich cieľoch a aktivitách:

- každoročne sa budú organizovať Dni drámy, ktorých sa zúčastnia pedagógovia aj so svojimi žiakmi;
- vytvorí sa tím učiteľov-expertov, ktorí budú školiť ďalších učiteľov;
- v knižničných centrách Britskej rady na území celého Slovenska sa vytvorí databáza odborných publikácií o dráme vo vzdelávaní;



- univerzity organizující studijní kurzy o drámě ve vyučování AJ budou vzájemně koordinovat svoje programy;
- skupina naviaže spolupráci so Slovenskou asociáciou učiteľov angličtiny (SAUA) a v jej rámci vytvorí skupinu pre drámu (Drama SIG group);
- skupina bude vydávať zborník, ktorý sa bude zaoberať otázkami drámy a vyučovania AJ;
- v lete roku 1999 sa bude organizovať letná škola drámy s prizvanými zahraničnými lektormi a s účastníkmi, ktorí budú pochádzať nielen zo Slovenska, ale aj z blízkeho regiónu.

Hoci ciele skupiny vyznievajú veľmi ambiciózne, ich realizácia je rozdelená medzi jednotlivcov a na regióny. Dúfame, že sa nám tak podarí vytvoriť na Slovensku záujem pre drámu v celom školskom systéme.

DANIELA BAČOVÁ

katedra anglistiky Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra

NÁVŠTĚVA V KREATIVHAUSU

Dny divadelní pedagogiky
v Berlíně

V předvánočním Berlíně (od 8. do 12. prosince 1998) se konala drobná akce, kterou organizovalo místní centrum pro umělecké aktivity ve volném čase *Kreativhaus*. Této instituci se podařilo získat od města grant na uspořádání malíckého mezinárodního festivalu mládeže, spojeného s dílnami. Divadelní soubor Vavřinec ZUŠ Na Popelce, Praha 5, byl pozván na základě návštěvy německých kolegů v Praze v listopadu 1997. (Viz článek *Divadlo s dětmi v Praze - dojmy ze studijní cesty do Česka.*) Původní záměr byl tento: mládežnické soubory, jeden z Čech a jeden z Dánska, se sjedou spolu se svými vedoucími v Berlíně. Vedoucí souboru povede celodenní dílnu a na závěr zahraje soubor představení jako ukázkou toho, k jakému divadelnímu tvaru může tento způsob práce vést.

K tomu však nakonec bohužel nedošlo. U českého souboru proto, že organizátoři chtěli mít představení zachycené na videozáznamu, a kameraman byl k dispozici ten den pouze dopoledne. Začínali jsme tedy představením, a teprve pak následovala dílna zaměřená na práci s předmětem. Pracovalo se nám příjemně, skupina byla patnáctičlenná, a i přes česko-německo-anglický jazykový chaos vznikla vřelá a tvořivá atmosféra.

U dánského souboru zase na poslední chvíli někdo onemocněl, takže do Berlína přijel pouze Kai Jorgensen, vedoucí mládežnického souboru Borne - Ungdomsteater. Jeho dílna byla zaměřená na cirkusové dovednosti. Tedy nikoliv na hledání a počátek tvorby, ale na zvládnutí technických problémů (a figlů) pro cirkusová vystoupení včetně chůze po napínáčcích nebo lehání na hřebíky pobité prkno. Pod jeho vedením pracovala skupina spíše jako „sdružení jednotlivců“. Pouze při stavění pyramid z lidských těl byla nutná spolupráce mezi členy skupiny. Dílen se mimo nás účastnili zaměstnanci *Kreativhausu*.

Celá akce byla naplánovaná s dostatkem času, bylo počítáno i s tím, že se zahraniční účastníci budou chtít

podívat po městě očima turistů. Současné byly v programu prohlídky dvou nejznámějších berlínských divadel hrajících pro mládež. Nejzajímavější ale byla dvouhodinová „okružní cesta“ po *Kreativhausu*.

Kreativhaus, centrum uměleckých aktivit pro děti a mládež, je cosi, co u nás zatím nemá obdobu. V obrovských prostorách staré továrny se v roce 1992 začalo s rekonstrukcí. Vznikly tři velké sály, které se dají využít nejen pro divadlo, ale i pro pohyb, výstavy, semináře atd. Na stejném patře, jako jsou sály, vznikla také prostorná knihovna s bufetem, kde mohou čekat rodiče, kam se chodí o přestávkách na kávu, kde se odehrávají pracovní setkání i porady. Dále má *Kreativhaus* samozřejmě různé kanceláře, ale také fotostudio a fotolaboratoř; a celé jedno patro je obsazeno „Fantazy studiem“. V něm se dělá nejen videodokumentace různých akcí, ale hlavně se tam děti učí dělat animované filmy, které si pak mohou na videokazetě koupit a odnést domů. Přízemí zabírá sklad kostýmů, rekvizit a krejčovská dílna, kde dva profesionálové šijí veškeré kostýmy pro potřebu *Kreativhausu*. Celkový počet zaměstnanců odpovídá malé továrně. V současné době tu pracuje 80 lidí všech možných profesí. Část z nich jsou i mladíci na náhradní vojenské službě.

Kreativhaus pořádá nejrůznější akce a kurzy - jak dlouhodobé, tak i krátkodobé. Úzce spolupracuje i s velkou školou v sousedství, a jestli všechno dobře dopadne a úřední šiml dovolí, bude tato škola jedinou v Německu, kde bude v osnovách zařazena výuka cirkusových dovedností. Zatím se na této škole děti učí cirkusovým dovednostem mimo osnovy. Jiné školy zase pomáhají *Kreativhausu* přetvořit zanedbanou zahradu ve výtvarné přírodní hřiště.

Dopoledne sem chodí na různé (a různě dlouho trvající) projekty a programy děti ze školek a škol. Dopoledne a večer sem chodí děti, mládež i dospělí na různé akce. Některé jsou dlouhodobé, jiné nárazové.

Jednou ze specialit, které *Kreativhaus* nabízí, je oslava narozenin. Za poplatek zorganizují pár hodin tvořivých her a zábavy pro děti, včetně občerstvení. (Mimo dort, ten není v ceně.)

Úzce zde spolupracují i s různými domovy důchodců. Jejich společné akce neznamenají jenom dětská představení v domově důchodců, ale také společné tvořivé dílny, kterých se účastní děti a staří lidé společně.

Atmosféra *Kreativhausu* je uvolněná, tvořivá, pracovní. Platy tu nejsou (jak jinak) žádný zážrak, a tak tu lidé pracují proto, že jsou zapálení pro věc. A to je cítit z atmosféry v celém domě i z jejich přístupu k práci.

Zajímalo nás mimo jiné, jak probíhá scelování města po pádu berlínské zdi. Naši hostitelé se shodli na tom, že to je veliký současný problém nejen Berlína, ale celé země. Vzápětí nás ale upozornili, že v *Kreativhausu* „se na to nehraje.“ Kolegové o sobě ani nevědí, kdo z nich dříve žil na jedné a kdo na druhé straně zdi. Shodují se na tom, že jsou tu proto, že je to baví a že chtějí udělat kus práce v tom, aby k sobě lidé snáz hledali cesty. Třeba přes umění.

Jak inzerují ve svých propagačních materiálech: *Kreativhaus* je místo pro děti, pro rodiny, pro mládež, pro dospělé, pro každého.

RADKA SVOBODOVÁ

katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK, Praha



INTEGRÁL

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

PLÁČEM NA NEPRAVÉM HROBĚ

by se dala nazvat následující glosa, ale nemohu si ji odpustit

Od roku 1995 existují v této zemi absolventi studia učitelství dramatické výchovy, magistři tohoto oboru. Už i z některých pedagogických fakult – zejména z pražské a ostravské – vyšli kvalifikovaní učitelé prvního stupně ZŠ (a sem tam i jiné aprobace), kteří prodělali dost důkladnou specializační přípravu v oboru. Přesto stále ještě běžně učí na některých SPgŠ i pedagogických fakultách ti, kteří se k tomu dostali v minulosti, kdy speciální kvalifikace neexistovala, a jen někteří z nich učí dobře. Ale dokonce se i dnes ještě setkáme s tím, že se na post učitele učitelů dramatické výchovy přijímá člověk, který sotva prošel nějakým tím seminářem a kurzem a jen žasne, když se dozví, co vše už v oboru bylo vykonáno a co se v něm děje, či o němž se dobře ví, že sice to dělá dlouho, ale stále stejně špatně.

Pláču na nepravém hrobě v tom smyslu, že o přijímání pedagogů dramatické výchovy či přidělování tohoto oboru někomu ze stávajících učitelů rozhodují ředitelé, vedoucí kateder, děkani stojící mimo řady dramatické výchovy, a tedy také čtenářů Tvořivé dramatiky.

Ale: jestliže je chabá či žádná poptávka po „zboží“ zvaném kvalifikovaný učitel dramatické výchovy, protože potenciální „kupec“ o něm prostě neví, o to jasnější a čitelnější a intenzivnější musí být nabídka. A proto: neseďávejte, panenky, v koutě, máte-li kvalifikaci, pište na střední i vysoké školy nabídky. Pište je obsírně, vypočítejte kromě diplomu a tématu diplomové práce i všechno ostatní, co umíte či co máte vystudováno. Pravda, peněz je všude

málo a nezaměstnanost narůstá, ne všude lze realizovat plný úvazek jen na dramatickou výchovu, na mnohé střední škole je nutno jej doplnit vedením praxí, angličtinou... či tím, co máte vystudováno souběžně či před tím či co chcete či můžete studovat dál. Pište o své ochotě souběžně pracovat i v částečném úvazku na základní škole, na ZUŠ, v DDM...

Neboť nevezmeme-li osud dramatické výchovy (a ten závisí i na tom, jak pro ni budou připraveni budoucí učitelé a vychovatelé) do svých vlastních rukou, nikdo jiný to za nás neudělá, protože o oněch koutech, v nichž s dramatickou výchovou posedáváme, neví.

EVA MACHKOVÁ

SPgŠ a učitelství dramatické výchovy

Mezi absolventkami a posluchačkami dramatické výchovy na DAMU lze napočítat dnes už přes třicet bývalých studentek středních pedagogických škol. Mnohé ke studiu DV přivedla právě SPgŠ, v minulosti i v přítomnosti, v dobrém i v špatném. Proto jsme jim položili pár otázek: co na SPgŠ získaly a co potřebují (či nepotřebují) při studiu DV či v praxi, pedagogické, ale i umělecké (i takové se mezi nimi najdou, byť v menším počtu). Tedy co jim dala, čím je vybavila SPgŠ pro učitelství a výchovu vůbec, jak je motivovala pro studium dramatické výchovy, jaké mezery ze střední školy shledávají při studiu nebo v praxi a zda si myslí, že by SPgŠ mohla sloužit i jako kvalifikace pro specializovaného učitele DV a za jakých okolností?

Jestliže jsme vás neoslovili, a otázky se vás týkají, omlouváme se – zejména těm, které (kteří?) studují či studovaly na DiFA JAMU v Brně: máte-li chuť se připojit, napište.

Pro orientaci uvádíme u jména i současné pracovní nebo studijní zařazení, rok absolvování DAMU. Na které SPgŠ autorka studovala a kdy, vyplývá většinou z textu odpovědi.

Mgr. IVA FALTUSOVÁ

ZUŠ Letohrad

(dálkové studium 1997)

SPgŠ jsem studovala v Novém Jičíně (škola je již zrušena), maturovala jsem v roce 1980.

Obecně se domnívám, že škola v Novém Jičíně byla kvalitní hlavně

v tom, jaké tam učily osobnosti. Velmi mne ovlivnil pedagog hudební výchovy, psychologie, pedagogiky, češtiny. Odborné předměty byly vyučovány na dost vysoké úrovni a na tu dobu často i zajímavými metodami. Takže při odchodu do praxe jsem si připadala dost dobře vybavena po teoretické i praktické stránce.

Řekla bych, že by SPgŠ měla více rozvíjet tvořivost a samostatnost (což vnímám teď, očima pedagoga DV). Rozhodně by měla používat více metod, technik a projektů, o kterých sama teoreticky vyučuje. Možná (nevím ovšem, jaký je stav nyní) by měla rozšířit cílovou skupinu od předškolního věku i na školní – vzpomínám si, že my jsme byly schopny aplikovat vše pouze pro děti do 6 let.

Předmět dramatická výchova jsem nezažila a ke studiu na DAMU mne motivovala potřeba opustit staré zajeté koleje a hledat jiné, zajímavější metody, které by ale obohatily a změnily mne. A to se na DAMU rozhodně podařilo.

Co mi jako absolventce SPgŠ rozhodně chybělo (a co jsem získala praxí), byla schopnost pohotově reagovat, MOTIVOVAT adekvátně věku a cíli; děti nepřetěžovat (chtěla jsem je toho naučit moc) a používat jednotlivé výchovy v integraci (to mi pak ukázala DV – ale ta není o integraci HV, VV, PV..., že ano!).

Dramatická výchova v rozsahu, jak jsme ji měli my s Jiřinou Lhotskou a Iřinou Ulrychovou na DAMU, může vybavit osobnost budoucího pedagoga nejen spektrem metod, ale i možností PROŽÍT, VYZKOUSĚT.

Pokud by se DV vyučovala na SPgŠ v rozsahu, v jakém jsem já absolvovala hudební výchovu (3 x týdně + klavír + metodologie; maturita, sbor, flétna...), což mi umožňuje vyučovat HV dodnes, myslím, že by to byla kvalifikace dostatečná. Stejně kladí na osobnosti člověka. Někomu nepomůže herectví, dramaturgie, absolvování desítek seminářů strukturování dramatu, státnice z dětského divadla a psychologie, a nikdy z něj dobrý pedagog nebude.

Mgr. JITKA HAKLOVÁ

ředitelka MŠ Beroun, externě SPgŠ Beroun

(dálkové studium 1996)

Studium, které já jsem zažila na SPgŠ, a dnešní studium je už něco jiného. Myslím SPgŠ v Berouně. Co se týče mé vybavenosti pro praxi, teprve postupem času jsem zjistila, jak málo jsme studovaly sociální psychologii. Motivace pro studium DV tam



nebyla žádná (to přišlo až později). Musím přiznat, že školu v této dnešní podobě bych studovala mnohem raději. Myslím teď nejen na hodinové dotace DV v jednotlivých ročnících, ale i na způsob vedení praxe. Tím, že je dostatek hodin DV, je možné jít více do hloubky, neútkat od témat a problémů. Na berounské škole je i specializace pro DV. To nabízí zase obrovský prostor. Je ovšem nutné si uvědomit, že takové pojetí vyžaduje od učitele již určitou zkušenost a hlavně vybavenost. Tím se dostávám k poslední otázce. Nemyslím si, že by SPgŠ mohla vybavit specializovaného učitele DV. V procesu DV jde o formování osobnosti. Mladý, osmnáctiletý člověk, byť je vybaven zkušenostmi z modelových situací, znalostmi z tohoto oboru, byť jeho osobnost je (v dobrém) poznamenána celým procesem DV, kterým právě prošel, není ještě schopen podílet se sám na formování osobnosti druhých. V hodinách DV se velmi často stává, že musí učitel improvizovat – a tato improvizace vychází z životní zkušenosti, z životního stylu a filozofie. Z vlastní zkušenosti z práce s těmito lidmi vím, že je to doba, kdy hledají svou vlastní cestu. Dost často se stává, že se nadchnou pro jeden směr (od kterého se třeba časem zase odvrátí), ale vzhledem k tomu, jaký je proces DV, kam až a k jakým otázkám se můžeme dostat, je tu nebezpečí, že bude tím vším poznamenán. I když je tedy na SPgŠ v Berouně dostatek prostoru pro DV, nemyslím si, že by odtud mohli vycházet specialisté v oboru.

Mgr ZUZANA JIRSOVÁ

ZUŠ Jindřichův Hradec

a Gymnázium Třeboň

(dálkové studium 1997)

SPgŠ, obor učitelství pro mateřské školy, jsem studovala v Prachaticích. V politicky dramatických létech 1967 - 1971 nebylo ještě o dramatické výchově na pedagogických školách ani zmínky.

Matně si vzpomínám na předmět, kde jsme se měly naučit hrát loutkové (speciálně maňáskové) divadlo. Nemohu již přesně říci, zda to, že si z tohoto předmětu nepamatuji vůbec nic, bylo způsobeno tím, že jsem věnovala v těchto hodinách pozornost všemu možnému, jen ne Kašpárkovi, nebo tím, že učitel nedovedl vzbudit náš zájem – což možná spolu poněkud souvisí.

Pedagogická praxe byla založena na principu: „Budeš učitelka, a tak budeš mít (měla bys mít, musíš mít) autoritu.“

Přesto jsem přesvědčena, že studium na této škole položilo nepřímé základy pro mé budoucí zaměření. Výborná výtvarka - praxe i oblast dějin výtvarného umění. Stálá přítomnost hudby a zpěvu - za to děkuji svým muzikálním spolužákům. A pak pro mne nejdůležitější - paní profesorka Věra Schulzová, která nás proháněla v literatuře dětské i ostatní. Byla přísná, důsledná - a vyzařoval z ní zájem o literaturu a o nás. Později právě ona zavedla na SPgŠ v Prachaticích výuku dramatické výchovy.

Mgr HANA ŠVEJDOVÁ

MŠ a ZUŠ Klatovy

(dálkové studium 1997)

Na SPgŠ v Karlových Varech jsem studovala v letech 1975-1979. V průběhu následujících dvaceti let jsem měla na souvislé praxi několik studentek tamní školy, a tak jsem pouze zprostředkovaně vnímala drobné, nevýznamné změny v koncepci studia. Nevím ale přesně, jak vypadá současná situace.

S odstupem času i s jistým nadhledem se můj pohled na to, jak mě škola vybavila pro učitelství a výchovu vůbec, příliš nezměnil. Ano, dostala jsem maturitní vysvědčení, a tak jsem byla shledána způsobilou fungovat jako učitelka v MŠ. Stejně jako z ostatních tehdejších odborných středních škol jsem vyšla ze školy s útržkovitými, vzájemně nepřilíhajícími poznávkami z různých oblastí, pedagogiku a psychologii nevyjímajíc. Do vlastní samostatné praxe jsem se navzdory tomu nesmírně těšila (s dětmi jsem pracovala už v době studia v rámci oddílu, jehož jsem byla instruktorkou), ulevilo se mi, že můžu konečně začít myslet a hledat sama, tedy nejen se snažit vyhovět předepsaným požadavkům, že už nemusím jen opakovat, že osobnost učitelky je tvořivá, ale sama něco začít tvořit.

Co jsem ve škole postrádala, vím moc dobře dodnes: prostor pro vzájemnou komunikaci, spolupráci, včetně práce týmové, jakýkoli prostor pro hru. Třebaže nám bylo při každé vhodné příležitosti vštěpováno „mateřská škola = škola hrou a hra je základní činnost dětí i učitelky“, nikdy jsme si v podstatě nehráli, my jsme se o hře učili. Nikdy jsme o problémech nediskutovali, nikdy jsme se nezabývali hledáním příčin a důsledků, vesměs bylo všechno dané šablonou a předepsaným postupem, kterému jsme se zavdělili nebo nezavdělili. Přitom předmětů zdánlivě nabízejících propojení s naší budoucí praxí bylo poměrně dost.

Všechny metodiky jednotlivých výchov byly „odpřednášené“, předměty, jako např. jazyková výchova, dětská literatura (jak ráda vzpomínám na pozdější setkávání s Jadou Provazníkem a dětskou literaturou) či praktikum loutkového divadla, patřily k okrajovým. Zrovna tak charakteristice osobnosti učitelky mateřské školy bylo věnováno spoustu vyučovacích hodin, ale naše vlastní osobnost zůstala v podstatě nedotčena. Rok co rok jsem se těšila na souvislou praxi v místě bydliště, kde jsem si zpočátku intuitivně, později záměrně uvědomovala, co je obsahem pojmů a definic ze školních sešitů.

S dramatickou výchovou jsem se na SPgŠ potkala stejně jako mnoho dalších po mně v souvislosti se seznamováním dětí s dramatickým uměním a s vlastním dramatickým vyjadřováním dětí, směřujícím k oblíbeným dramatizacím jednoduchých pohádek.

Studium na SPgŠ mě osobně nejspíš „zdravě našťvalo“ natolik, že jsem si začala zaplňovat mezery hledáním vlastní cesty prostřednictvím různých seminářů, exkurzí, literatury, vlastním praktickým experimentováním, později návštěvou lidové konzervatoře (loutkářství i dramatické výchovy) v Plzni a následným studiem na katedře výchovné dramatiky DAMU. Jenže kolik bylo dalších, které tu cestu dál nehledaly a zůstaly věrně věřivé z pedagogické školy! Možná jsem nezděravě kritická, ale možná ze mne mluví lítost. Myslím si totiž (a moje každodenní praxe mě v tom utvrzuje), že dramatická výchova by nejen mohla, ale měla mít své pevné místo na SPgŠ. A to nejen jako povinný předmět, který je „vyučován“, ale jako metoda vyučování jiným předmětům, jako princip, jehož pochopení má své opodstatnění právě na pedagogické škole. Studentky-budoucí učitelky nejsou tedy s dramatickou výchovou jen okrajově seznámeny prostřednictvím výkladu o jejích cílech, poslání, metodách a technikách, ale zažijí si dramatickou výchovu samy na sobě. Předávat zásobníky her a cvičení je málo jak pro budoucí praxi, tak pro celkovou orientaci v oboru (a to se týká jak SPgŠ, tak různých seminářů pro učitelky mateřských škol, kde je tento přístup stále ještě velmi frekventovaný).

V praxi mateřské školy skutečně dost dobře nelze uplatňovat dramatickou výchovu jako samostatný předmět či izolovanou výchovnou složku vedle výchovy hudební, výtvarné, rozumové, literární atd., ale přesto má dramatická výchova ve školce svoje opodstatnění, stane-li se principem práce s předškolními dětmi. Vyzkoušela



jsem v průběhu své praxe různé cesty, hledala jako každá učitelka, která nechodí jen do práce, tu nejpříjemnější pro svoje děti, a zdá se, že jsem ji našla. Nevěděl jsem za to sice pedagogické škole, ale s dramatickou výchovou jsem se nakonec přece jen potkala a zhruba 8 let se už spolu setkáváme s předškolními dětmi na půdě naší školky. Hledáme vzájemně svoje možnosti, nikdy se nejspíš nedobereme definitivní podoby, ale taky nejspíš neustále na opakování vžitých stereotypů a stejných aktivit podle příprav z minulého roku.

Myslím si, že střední pedagogická škola by měla nabídnout různé cesty, různé možné přístupy a inovační proudy. Nevím, zda má dost prostoru posloužit k získání kvalifikace specializovaného učitele dramatické výchovy. Rozhodně ale má prostor k položení základních kamenů a zájemcům o získání plnohodnotné kvalifikace v oboru pak dále případně nabídnout určitou formu rozšiřujícího studia, zaměřeného speciálně na dramatickou výchovu a disciplíny s ní úzce související (na mysli mám divadlo, pedagogiku, psychologii, sociální výcvik, literaturu, komunikaci apod.).

Mgr VĚRA KLECHOVÁ

SPgŠ Kroměříž

(dálkové studium 1998)

Ohlédnou-li se za tím, čím mě SPgŠ v Přerově vybavila či nevybavila na přelomu 70. let pro profesní práci učitelky mateřské školy, naskakují mi tyto asociace: důsledná selekce poznatků v jednotlivých předmětech a následná více či méně důsledná a podrobná (podle konkrétního učitele) reprodukce získaných poznatků. Absence jakéhokoli meziborového propojení poznatků, o jejich cílení k profesnímu využití, a tedy k různým odkazům v rámci učiva na aplikaci práce v mateřské škole ani nemluvě.

Učitelé se mi jeví jako odborníci svého vlastního oboru - předmětu, ale nevím, zda někteří něco věděli o mateřské škole. Chci říct, že pro mě bylo tehdy motivačně důležité konkrétní zacílení, tj. teoretický poznatek a jeho aplikace, tedy vřazování cvičení či vytváření prostoru pro praktické využití poznatků. Tato potřeba nebyla uspokojena ani v metodikách, jež byly dle mého názoru podávány v téže teoreticko-přednáškové rovině. V praktické experimentální rovině mi chyběly ony tvořivé metody práce, o nichž se teorie zmiňovala.

Jak selektivně jsem vnímala jednotlivé předměty a poznatky, tak jsme vnímala i jednotlivé učitele - nevidím

školu jako celek, jako pedagogický sbor, ale jako jednotlivce. Osobnost učitele a jeho způsob práce - to byl motor pro to, abych se chtěla či musela něco učit.

Velmi pěkně se mi vzpomíná na paní profesorku Rejzohovou, tělocvikářku, která vysílala lidské signály, vedla nás k osobní poctivosti a ukazovala, co s dětmi je třeba dělat a co bychom rozhodně dělat neměly. I když jsem byla trochu tlouštík a pohybovým talentem jsem rozhodně neoplyvala, zvolila jsem si TV jako maturitní předmět.

JITKA TEPLÁ

loutkoherečka a vedoucí Dětského studia Divadla Minor Praha (studentka 1. ročníku dálkového studia)

Co mi SPgŠ v Praze 6 na Evropské 33 dala pro učitelství a výchovu?

Asi určitou systematickostí práce, naučila mě připravovat se na výuku dětí důkladněji a také hledat v nejrůznějších materiálech a zásobnících. Také mi dala dostatečný přehled o alternativním školství, což je pro mne velkým přínosem. Myslím si ale, že mě SPgŠ nemotivovala ke studiu učitelství dramatické výchovy. Už jen z toho důvodu, že dramatická výchova neměla v té (ač porevoluční) době na škole zelenou. Nebyl tam kvalifikovaný profesor, který by nás mohl něčemu naučit a v ostatních předmětech se vždy tak nějak rychle smetla ze stolu. Vlastně pojem dramatická výchova z mého studia z úst profesorů mockrát nezazněl.

Je tedy důležité, aby byl na SPgŠ profesor, který o tomto oboru něco ví a mohl by tak studentům své znalosti předat. (Nevím, možná už je tomu jinak.) SPgŠ by eventuálně mohla sloužit jako částečná kvalifikace pro specializovaného učitele dramatické výchovy, ale za podmínky, že by se DV vyučovala jako samostatný (i volitelný) předmět, a to 2 - 3 hodiny týdně po celou dobu studia (a ne jen 1 hodinu 1 rok). Studenti by měli projít i řadou různých seminářů, které by jim škola mohla nabídnout a zprostředkovat. Doufám, že se dá leďacos změnit, pokud již k tomu nedošlo.

LENKA TRETIAGOVÁ

učitelka MŠ Praha 5

(studentka 1. ročníku dálkového studia)

Studovala jsem SPgŠ Salvadora Alendeho v Praze 6, Leninova 33, obor učitelství na mateřských školách, v letech 1980 - 1984.

Škola nás velmi dobře připravila teoreticky i prakticky v uměleckých

předmětech, i když spíše se zaměřením na rozvoj naší osobnosti než na metodiku vyučování. Zejména ze zkušeností u hudební a výtvarné výchovy stále čerpám. Teoretické, přestože poměrně prosocialistické poznatky z psychologie a pedagogiky o potřebách předškoláka později odpovídaly tomu, co jsme viděly v praxi. Nejvíce jsme poznaly práci s dětmi při pedagogických praxích. Třídy byly zoufale přeplněné (průměrně 35 dětí v malých třídách). Všechno se dělalo více méně na povel, včetně společného čurání. Ve třídách vládla uniformita a často neosobní generalizující přístup učitelů. Ten ovšem byl zpravidla obranou proti neúnosnému počtu dětí. Důraz se kladl na kázeň a plnění osnov v pravidelných společných zaměstnáních. Povinné byly i každodenní rozcvičky s převlékáním do úborů - což sužovalo malé děti stejně nepříjemně jako ty nejstarší nucený odpolední spánek. Rodiče nesměli do třídy - a to ani v době zvykání tříletých.

Od všech těchto pravidel se tenkrát převážně odvíjela naše výuka na SPgŠ. Mé první zkušenosti s přeplněnou třídou zoufalých „mimin“, se zjištěním, že po dodržení pokynů kolegyň děti mohou maximálně tiše popocházet, mě inspirovaly k hledání možnosti, jak si užít učitelskou profesi jinak než v roli „policajta“.

V době mých studií se o dramatické výchově nemluvílo vůbec. A když, tak jako o výchově k herectví. Jediným ojedinělým a výjimečným zábleskem bylo několik hodin s Alešem Frelem ve 2. ročníku. V rámci předmětu „praktikum loutkového divadla“ jsme vymýšleli zvukové etudy, scénky s letadélky vyrobenými z kuliček apod. Po vystřídání jiným pedagogem se vše vrátilo do poměrně netvářčích kolejí.

Ze svého mnohaletého odstupu nemohu posoudit, zda by SPgŠ mohla vychovávat specializované učitele DV, ale myslím si, že by se metody DV mohly stát minimálně inspirací pro budoucí učitele a vychovatele.

O míře motivace pro učitelské povolání vypovídá skutečnost, že ze čtyřiceti absolventek ročníku dnes s dětmi pracuje jenom sedm z nich.

Rubriku připravuje EVA MACHKOVÁ
Katedra výchovné dramatiky DAMU,
Praha



TVOŘIVÉ DRAMA

NA KALIFORNSKÝ ZPŮSOB

aneb Co lze n@jít na internetu

JAK TO VŠECHNO ZAČALO

Není to tak dlouho, co jsem se posmíval lidem, kteří trávili svůj čas s počítači a prožívali v těchto chvílích svá informační dobrodružství. Sám jsem si užíval s tužkou a papírovými kartičkami. Ale i na mne došlo, nejdříve jsem nechal pozřít počítač texty, ale pak jsem se dopracoval i vybranějším lahůdkám. Přišel internet. První setkání pro mne bylo šokem (dodnes si vzpomínám s mrazením v zádech na rozsvícenou obrazovku ve Veletřním paláci při výstavě Jitro kouzelníků). Podruhé už to bylo jiné. Ó, jak jsem se opájel jeho možnostmi! Cestoval jsem po světě, objevoval nejrůznější zákoutí, nacházel jsem informace, světy, školy, lidi, knihy..., informace, světy, školy, lidi, knihy... První divoké okouzlení internetem už mám za sebou. Dodnes své elektronické přátele sice stále oslovuji křestními jmény, ale kompetence už se opět ustálily v patřičných mezích, já je využívám a oni mi většinou s chutí slouží.

Příkladem takové služby bylo i první virtuální setkání s profesorkou Jerneral W. Cranstonovou z kalifornské Humboldtovy státní univerzity, která se v Kalifornii věnuje tvořivé dramatice (*creative dramatics*), které je také věnován tento článek. Po výměně několika zdvořilostních „emailů“ jsem od paní profesorky získal její knihu i s právy na její českou prezentaci.

Takže račte vstoupit!

KDO JE JERNERAL (JENNY) CRANSTONOVÁ?

V současné době učí jako profesorka divadelního umění na Humboldtově státní univerzitě v Arcatě v Kalifornii. Je matkou jednoho syna.

Bakalářské studium absolvovala na Stanfordské univerzitě, magistrem se stala na Státní univerzitě v San Francisku. Před nástupem na univerzitu prošla praxí v různých typech škol (především se věnovala elementární pedagogice) v USA (Kalifornii) i v Anglii (Londýně).

V roce 1986 se stala hostující profesorkou na Humboldtově státní univerzitě. Na univerzitě se specializuje na tvořivou dramaturgii (*creative dramatics*) a taichi. Paní profesorka J. W. Cranstonová také vyučuje kurzy: Herectví, Pantomima a pohyb, Žena v divadle, Dětská divadelní literatura, Improvizace, Vyprávění příběhů (*storytelling*), Dětské divadelní produkce a Asijské divadlo. Vedle práce na univerzitě vede také dílny tvořivé dramaturgii pro učitele a žáky na nejrůznějších typech škol.

Zkušenosti a názory na možnosti tvořivé dramaturgii vtělila Jerneral W. Cranstonová do své knihy PROMĚNY PROSTŘEDNICTVÍM DRAMATU (s podtitulem Učitelství průvodce výchovným dramatem), s níž bych čtenáře TD rád seznámil poněkud podrobněji:

Z celé knihy je zřetelné soustředění na širěji chápané učení a vyučování, než jsme zatím z našich krajů zvyklí. Toto pojetí vychází z humanistické psychologie a z pedagogiky orientované hlavně na osobnostní rozvoj žáka. Autorka se především věnuje rozvoji citové a psychomotorické stránky žákovy osobnosti, oproti - i v našich školách protežované - dvojici tradičních postupů učení: verbálně jazykovému a matematicko-logickému.

Autorka sama o této své knize říká: „Hlavním předpokladem tohoto textu je návrat a obnova důvěry ke staré známé pravdě, že nejlépe se člověk učí, když něco dělá („*learning by doing*“). Nová pedagogická bádání nás vedou právě k hlavnímu důrazu na uspokojování potřeb učení samotného dítěte a chápání poznávání jako mnoho-
vrstevnaté cesty, při které se rozvíjí celá osobnost dítěte, tedy jeho předpoklady (ve smyslu stránky inteligence, viz například C. Rogerse - pozn. R. Č.) citové, kinestetické, prostorové, verbální, logické, inter- a intra-personální. Mám za to, že školám stále více přísluší odpovědnost za citový, ale i celkový osobnostní rozvoj žáků. Jsem přesvědčena: - že vedle poznávání nových informací a faktů by mělo být vzdělání zaměřeno na vytváření pozitivního vztahu ke světu citově zaujatým vyučováním třeba prostřednictvím dramatických technik; - že potřeby citového a osobnostního rozvoje studenta mohou být lépe uspokojovány právě setkáním s těmito technikami; - že budoucí problémy nebudou schopni řešit lidé bez vlastních nápadů, jako pouhé mašiny na fakta („*fact-accumulating machines*“), ale bude potřeba těch, kteří budou připraveni využívat pozitivně a konstruktivně svých znalostí a dovedností.“

Cílem této knihy je poskytnout učitelům ve třídě některé nástroje k využívání technik dramatu tak, aby mohli proměnit jak svou vlastní práci ve třídě, tak školu jako celek.

Možná bych měl doplnit ještě jednu zajímavost, u nás ještě stále nedoceněnou: Autorka předpokládá u učitele alespoň základní divadelní zázemí. Stejně tak bych rád podtrhl i víru v učitele ve třídě, kterého paní profesorka vidí jako hybatele změn ve škole, jako hlavní sílu, která může školu přiblížit potřebám budoucnosti. Drama v této knize je neustále spojováno s reformním procesem ve škole a se změnami úkoly učitelské práce.

STRUČNĚ Z OBSAHU KNIHY

1. KAPITOLA - UČENÍ A MOZEK

Knihy začíná cestu k tvořivému dramatu od výsledků nejnovějších výzkumů mozku a učení. Tyto poznatky jsou postaveny do vztahu ke specifickým principům dramatického umění.



2. KAPITOLA - UČITEL A DĚTI. ŽIVOT

Tato část se zabývá psychologickými faktory učitelova působení ve třídě. Všímá si také specifík vedení dětí v činnostech a aktivitách, které patří k dramatické výchově („creative drama“).

3. KAPITOLA - VÝSTAVBA VLASTNÍHO DRAMATU

Autorka považuje svou publikaci za praktickou příručku, proto se snaží nabídnout v této kapitole náměty, jak může učitel využít vlastní materiál (látku, úkoly...) pro vlastní učení prostřednictvím dramatu.

4. KAPITOLA - UČITEL V ROLI

Tuto techniku autorka považuje za jednu z nejdůležitějších dramatických technik v učitelské praxi. V této kapitole ukazuje na principy učitelského užití role. Zvláštní pozornost je věnována průběžnému souladu role s cílem užití, souvazečnosti role s učitelovým osobním výrazem.

5. KAPITOLA - KLADENÍ OTÁZEK

V této kapitole autorka nabízí několik pohledů na užití otázek ve spolupráci s užitím rolí. Zamýšlí se nad průběhem interakce mezi učitelem a žákem a tím, jak se tento vztah dotýká dětí v učebním procesu, ve kterém je otevřený prostor pro různé formy dialogu. Vedení a užití dialogu nabízí tato kapitola.

6. KAPITOLA - NÁLEŽITOSTI DRAMATU

Kapitola odkrývá vzájemné vztahy vzdělávacích a estetických aspektů užití dramatu. Jsou představeny i základní prvky dramatu a zákonitosti jeho výstavby. Ukazuje se též na možnosti směřování v užití dramatu ve škole podle vlastní volby učitele.

7. KAPITOLA - KOOPERATIVNÍ UČENÍ

V knize je kooperativní učení představeno jako strategie, ve které mohou děti prostřednictvím společné činnosti (skupinové práce vedené směrem k cílům učení) najít sebe sama. Pro zachování atmosféry kooperace (tedy učení řízeného zevnitř, tedy vlastní autentické motivace dětí v učení) mají podle autorky učitelé možnost využívat celou řadu dramatických výchovných technik a jejich variant. Lze vystupovat v roli, přenést roli na dítě, mluvit pod maskou, přes loutku atd. A jak upozorňuje autorka, nemusí se vše pohybovat jen v „reálném světě“, role sebou může přinést příležitost vystupovat jako nějaké zvíře či přírodní síla nebo předmět apod.

8. KAPITOLA - TVOŘIVÉ PSANÍ A DRAMA

V této kapitole jsou podrobně představeny možnosti využití dramatických technik k rozvíjení jazykových dovedností, tvorby vlastních textů (kapitola obsahuje také deset konkrétních cvičení z této oblasti). Souvisí to těsně s autorčinou představou prolínání dramatu celým vyučovacím procesem, tedy bez hranic předmětů.

nou představou prolínání dramatu celým vyučovacím procesem, tedy bez hranic předmětů.

9. KAPITOLA - PRŮPRAVNÁ CVIČENÍ

V této obsáhlé kapitole autorka představuje učiteli, jak lze využít cvičení pro rozvoj jednotlivých dovedností. Jsou tu tyto podkapitoly: Smysly, Prostor, Představitelství, Zápletky (dramatické situace), Charakteristika a Řeč. Jak autorka dále uvádí, je přestvedčena, že tato dílčí cvičení mohou sloužit učitelům nejen jako kroky v delších dramech, ale také jako motivace ve výuce, příprava na práci s dramatickými postupy či dokonce prohloubení zájmu v průběhu výuky. Tato cvičení, v této kapitole pojmenovaná jako „štědrá“ (*generic*), jsou dětmi snadno přijímána a děti je vnímají, soudí autorka, jako by vycházela z vlastní dětské hry. V knize jsou cvičení doporučována k počátkům práce s dramatickými technikami, i když jejich reflexivní možnosti v závěrech projektů jsou také autorkou vysoce ceněny a jako takové také doporučovány.

10. KAPITOLA - DRAMATA

Poslední kapitola představuje konkrétní autorčiny celistvé dramatické projekty. Představená dramata jsou rozdělena do oddílů: Ztracené bytí, Hračky, Zvířata, Starý dům, Ostrov, Příroda a prostředí, Lidská přirozenost, Historie a útlak. Každý oddíl je představen samostatně. Tyto části také dávají konkrétní odpovědi na častá očekávání, která by se dala shrnout pod jasnou, podle autorky velmi oprávněnou orientaci na současnost a její problémy. Právě v možnosti představovat a nabízet dětem ve výuce prostřednictvím dramatické výchovy současné aktuální otázky spatřuje paní profesorka J. W. Cranstonová hlavní přednosti a výzvy dramatu.

A NA ZÁVĚR

Mám-li připojit v této fázi své drobné hodnocení, určitě bych oceňoval velmi účelné a věcné propojení skutečně praktických projektů a cvičení s pedagogickou teorií a jasným pedagogickým postojem, opřeným o současná teoretická východiska. To je také oceňováno recenzenty knihy v zahraničí: „Cvičení a dramata v knize Jeneral Cranstonové se dají snadno využít, nabízejí totiž učitelům mnoho příležitostí, jak stimulovat myšlení a učení dětí s ohledem na jejich věkové i situační možnosti. Motivace je dána učením prostřednictvím otázek, vciťování se do jiných užitím hry v roli. Díky uvedeným dramatům může každý učitel dojít velmi snadno ke svým vlastním variantám a osobitým verzím...“ (Citováno z posudku na knihu od vysokoškolské specialistky na tvořivé drama Jane E. Eppersonové - jde o jeden ze tří citovaných posudků, jež jsou součástí knihy stejně jako ilustrační fotografie Petera Palmquista).

ROMAN ČERNÍK

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, Plzeň

Vybrané kapitoly z dramatické výchovy

Pedagogové, kteří se na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze věnují výuce dramatické výchovy, vytvořili a v nakladatelství Karolinum vydali skriptum pro své studenty. Posluchači zmíněné katedry dostanou základní učební text, ale publikace také nabídne podněty k úvahám o tomto oboru a informace o jeho proble-

matice i těm pedagogům či studentům ostatních kateder fakulty, kteří se o studium dramatické výchovy a využívání jejich prostředků pokoušejí nebo chtějí pokusit. Na velké, víceoborové fakultě o sobě jednotlivé její části navzájem mnoho nevědí, neboť denní provoz k tomu nedává příležitost. Publikace však je schůdnou cestou k vzájemnému dialogu, může být zajímavá a důležitá zejména pro speciální pedagogiku, občanskou výchovu, český jazyk, rodinnou výchovu, historii, výtvarnou a hudební výchovu. A konečně: pražská Pedagogická fakulta je, pokud vím, první, která takto zaměřenou publikaci vydala, lze tedy očekávat,



že bude využívána i na jiných fakultách, ale i na středních pedagogických školách.

Je to sborník statí různých autorů, ne ucelená učebnice, skutečně „vybrané kapitoly“, jak to ostatně odpovídá současnému stavu dramatické výchovy v přípravě učitelů. Stati nesou znaky osobnosti a typu práce svých autorů, tvoří však přesto organický celek, neboť zahrnují podstatná témata a součásti výuky dramatické výchovy na PdF UK. Vyvážený je poměr statí a témat teoretických s metodickými a teoreticko-praktickými.

První kapitolu publikace tvoří statí dr. Soni Kořátkové, které jsou u nás prvním souhrnným pojednáním o hře ve vztahu k dramatické výchově. V první z nich se Soňa Kořátková zabývá teorií hry obecně. Podává zde historický přehled teorií hry, píše o sociálně psychologických, pedagogických, sociologických a divadelních aspektech role, o dětské námětové a sociální hře a o jejích vývojových charakteristikách. Druhá, kratší stat' se pak zabývá hrou dramatickou, její specifikou a strukturou.

Na S. Kořákovou navazuje Jaroslav Provazník v kapitole K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy, v níž se zabývá podstatou a funkcemi oboru v různých formách školství a výchovy, cíli, procesem, učivem, metodami a technikami, improvizací, interpretací a reprodukcí a konečně veřejnými produkcemi v práci s dětmi - dětským divadlem a přednesem. J. Provazník tu shrnuje základní otázky teorie oboru, je tedy informativní pro studenta, ale přitom přináší řadu zajímavých a nových pohledů na tuto problematiku, které mohou zaujmout i zběhlého praktika, který přečetl již vše, co se u nás vydalo.

Další tři kapitoly jsou metodického rázu: Krista Bláhová znovu utřídila a hutně popsala metody a techniky, které v dramatické práci užívá, a doplnila je výběrem her a cvičení ze své praxe. Radka Svobodová se zabývá principy dramatického strukturování a demonstruje je na příkladu dramatu s námětem drogy, v další kapitole pak porovnává hlasovou výchovu učitele a herce.

Obsáhlá kapitola Anny Tomkové je věnována vztahům dramatické výchovy a umělecké dětské literatury. Po teoreticko-metodickém úvodu, který se zabývá mj. různými druhy a žánry dětské literatury využitelné v dramatických aktivitách a dále rozбором literárního textu vybraného pro ně, se v druhé části svého příspěvku věnuje metodám práce s uměleckým textem včetně přehledu jejich uplatňování v zahraničí, zejména v USA. V této části se A. Tomková dotýká jak uplatnění umělecké literatury ve spojení s dramatickými metodami ve školním vyučování, tak dětským divadlem a přednesem.

Závěr publikace, jehož autorkou je opět Soňa Kořátková, se týká učitele dramatické výchovy, jeho osobnosti a kvalifikace.

Čtenář - zejména student - najde ve Vybraných kapitolách i bohaté odkazy na literaturu, hojnou faktografii, ale i konkrétní, praktické příklady nebo náměty a popisy činností. Je to kompendium, které může být jak základem studia k závěrečné zkoušce ze specializace DV, tak praktickým průvodcem začínajícího učitele po tomto oboru. A konečně: také pro učitele v praxi je to hutná a současně inspirativní příručka, a to i v případě, že už toho dost četl. Krátce a dobře: Vybrané kapitoly jsou cenným příspěvkem k dosud ne příliš rozsáhlé české literatuře oboru.

EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU

Soňa Kořátková-Jaroslav Provazník-Krista Bláhová-Radka Svobodová-Anna Tomková: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Obálka a gr. úprava Viola Vlčková. Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy, Praha 1998. 224 str.*

RAABÍK

Náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni základní školy

Nakladatelství Raabe vydalo sborník metodických materiálů, zásobník alternativních tvořivých postupů pro vyučování na prvním stupni základní školy. Autory námětů jsou učitelé z praxe, nabízející tak svým kolegům vlastní zkušenosti.

Sborník je uspořádán do dvou sešitů (pro 1. - 3. třídu a pro 4. a 5. třídu) a je rozčleněn podle jednotlivých předmětů - materiály jsou prakticky připraveny v pořadači, což nabízí pružné zacházení s nimi - jednoduché vyjímání jednotlivých listů, doplňování materiály jinými apod. Většinou jde o jakési pracovní sešity k některé konkrétní učební látce, vždy je však doprovází autorův metodický komentář.

Mezi matematikou, prvoukou, češtinou, výtvarnou či tělesnou výchovou najdete v oddíle „Ostatní“ též výchovu dramatickou. Dohromady deset námětů pro vyučovací bloky se vstupním výkladem základních východisek a pojmů oboru připravili pedagogové katedry výchovné dramatiky DAMU Praha Irena Ulrychová a Jaroslav Provazník.

V jejich zpracování vycházejí jednotlivé bloky vždy z literární předlohy a nabízejí jednoduchou přehlednou jasně soustředěnou a pečlivě připravenou strukturu kroků. Kvalitní výběr literárních předloh, živých témat i způsob strukturování vypovídá o citlivých, zkušených a erudovaných autorech.

Na první pohled velmi slibný, příjemný, k okamžitému vyzkoušení (převzetí) vybízející materiál i pro méně zkušeného nebo úplně „nepolibeného“ kantora.

I když autoři v úvodu upozorňují, že dramatická výchova vyžaduje odborně vzdělaného učitele, materiál je (snad možná pro celkovou koncepci publikace) nabídnut snadno uchopitelně, jakoby pro univerzální příležitost.

Je to dobrá a užitečná práce, nemohu se však ubránit jistým otázkám:

Dovedu si představit nadšeného učitele, který takto univerzálně nabídnutý materiál vezme a „vybalí to“ na třídu - a zjistí, že mu „to“ nefunguje.

Dovedu si představit i mírně pokročilého, např. absolventa ročního kurzu, který blok převezme, připraví se a - sice s jasnější představou, jak „to“ má vypadat, - se mu také nebude dařit.

Najednou se ukáže, že při „tom“ hraje roli ještě spousta důležitých věcí - úskalí dramatické výchovy a učitelských dovedností, o kterých ale v té příručce není nic psáno.

Základní východiska, pojmy i popis průběhu kroků jsou zde autory podány nebezpečně černobíle, chybí mi alespoň upozornění na možná úskalí (pro příklad - všichni víme, jak zapeklitá je technika *učitel v roli*).

Proto bych měla pro toho, kdo vezme RAABÍKA do ruky a bude chtít zkoušet bloky dramatické výchovy navržené Irenou Ulrychovou a Jaroslavem Provazníkem, ještě jeden námět: Zkuste se nejdřív s jednotlivými technikami, způsoby kroků sami dobře seznámit a vyzkoušet si je se svými dětmi zvlášť - třeba v rámci jiných předmětů. Až budete vy - i vaše děti - o nich VĚDĚT, přeji vám radostnou stavbu z těch známých cihlíček, aby vás ten dům mile překvapil.

AJKA POSPÍŠILOVÁ

Milan Koman-Jaroslav Kotal-Vladimíra Spilková—Jan Tupý: *RAABÍK. Náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni ZŠ. Projekt-management Radoslav Nop. RAABE, nakladatelství dr. Josef Raabe, s. r. o. (Domažlická 3, Praha 3), Praha 1998*



Z časopisu KORRESPONDENZEN

Časopis pro „divadelní pedagogiku“, který se zabývá „kulturou, vzděláním, divadlem, tvůrčími dílnami a uměním“, jak můžeme číst na obálce 32. čísla, vychází v německém nakladatelství Schibri-Verlag v Milowě.

Hlavním námětem sešitu č. 32, který vyšel v roce 1998, jsou příspěvky účastníků odborného sympozia Spolkové pracovní rady pro hru a divadlo, jež se konalo v lednu 1998 v Hannoveru a jehož tématem byla „Hrová a divadelně pedagogická práce jako kulturně estetická výchova“.

„Zástupci rozličných oborových svazů diskutovali o problematice, k níž patří základní otázky divadelní pedagogiky: Napětí mezi estetickou a sociální dimenzí, mezi uměním a kulturou, krátce - mezi divadlem a pedagogikou. Rozdílné akcentování teorie na jedné straně a praxe na straně druhé je stále zdrojem bouřlivých diskusí, ale současně i motorem dalšího rozvoje oboru. Tváří v tvář dramatickým rozporům v oblasti vzdělávání nabývá tato tematika na nové aktualnosti. Nabídky divadelně pedagogických kurzů a projektů tuto skutečnost jen potvrzují. (...) Tento sešit zachycuje diskusi ze zasedání, zachycuje rozdílná stanoviska, která se tam projeví, a nabízí další náměty k danému tématu.“ - Tolik úryvek z úvodního slova k 32. číslu časopisu.

Čím se jednotlivé příspěvky, které časopis publikuje, zabývají? Tady je stručný přehled jejich námětů:

- Procesy tvorby v hrové a divadelně pedagogické práci - role estetiky a vklad umění (Klaus Hoffmann).
- Co to znamená hrová a divadelně pedagogická práce jako kulturně estetická výchova pro děti mládeže, (náměty z jednání ALS - Arbeitskreis der Landesarbeitsgemeinschaften Spiel und Theater).
- Hraji, tedy jsem (materiál KAST - Katholische Arbeitsgemeinschaft Spiel und Theater - o problematice kultury hry a divadla v práci s církevní mládeží).
- Teze k úloze hrové a divadelně pedagogické práce v procesech tvorby (materiál z pracovního setkání Spolkového sdružení [BAG] pro hru a divadlo v Hannoveru v lednu 1998).
- Další teze - tentokrát o dramatické hře jako školním oboru - zformulovalo Spolkové sdružení pro rolovou/dramatickou hru ve škole [Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule]. Pro informaci

je ve stručnosti ocitujeme: 1. Dramatická hra je obor estetické výchovy. 2. Dramatická hra má význam pro všeobecné vzdělání. 3. Dramatická hra je mezioborovým jevem a nelze ji limitovat žádnou úzkou specializací. 4. Dramatická hra vychází z osobního výrazu a míří k výrazu divadelnímu. 5. Dramatická hra umožňuje setkání

EXCERPTA

umění a všední reality. 6. Dramatická hra je výzvou. 7. Dramatická hra má projektový charakter.

- Inspirativní článek Susanne Fresibergové o jednom projektu věnovaném bezdomovectví, který připravilo Divadelně pedagogické centrum (TPZ) v Kolíně nad Rýnem, má název „Myslel jsem si, že už nemůžu být rudější...“

- Sociálním a estetickým procesům divadelně pedagogické práce pod názvem Deset tezí, osm pádů a jedna utopická dohra se věnuje Bernd Ruping z Vyšší odborné školy (Fachhochschule) v Osnabrücku, která v nedalekém Lingenu zahájila dvouleté studium dramatické výchovy.

- Ulricke Hentschelová a Gerd Koch píší o estetickém a kulturním vzdělávání z hlediska rozporů mezi cílovými představy a divadelní pedagogikou.

Další oddíl časopisu je věnován materiálům z 9. svazového setkání divadelních klubů mládeže, které se konalo od 12. do 17. června 1998 v Drážďanech. Najdeme tu mezi jiným materiál o problémech, s nimiž se setkává divadelní kritik, když chce zachytit představení mladých divadel (Manfred Jahnke), a referáty o praktických dílnách, např.:

- Od nuly k tisícovce (Stanislavskij, Mejerchold a Čechov a Renat Safullin),
- Opravdové okouzlení jinou divadelní kulturou (dílna Kubance Eddyho Sotorra),
- Nechat se vést vlastním tělem (o tanečně divadelní dílně Kerstin Dietzeové).

Pod názvem Takto pracuji - a takto o tom přemýšlím je uveřejněna obsáhlá reflexe divadelně pedagogické práce Volkera Jurkého, Jeho obsah je zřejmý už z mezititulků: Divadlo ve škole je umělecký obor, Zkouška je umění, představení umělecké dílo, Analýza uměleckým pohybem, Výhody hereckého zápasu, Pokora znamená mít cit pro společnou věc.

Tezi, že hra a divadlo nejsou ve vyučování jen okrajovými jevy, že nemusejí být jen součástí didaktiky některých předmětů (např. němci-

ny), ale že mohou hrát daleko významnější roli, obhajují Jürgen Belgrad a Jörg Holkenbrink. Jejich příspěvky vycházejí z diskuse, která se odehrála na 16. kongresu Německé společnosti pro vědu a vzdělání, konané 17. - 20. března 1998.

Na závěr 32. čísla Korrespondenzen najdeme především informace - např. o ročním kurzu divadelní pedagogiky v divadle, kterou pořádá známá Akademie Remscheid, a o nových publikacích.

Zájemci o bližší prostudování Korrespondenzen mohou do časopisu nahlédnout na katedře výchovné dramatiky na pražské DAMU.

Časopis lze objednat na adrese: Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Genter Str. 23, 50674 Köln, BRD. Stojí 13,- DM.

NINA MARTÍNKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU

Z přílohy LIDOVÝCH NOVIN VĚDA

Pod titulkem *Člověk, který neumí číst, má jinou stavbu mozku*, přetiskly Lidové noviny v sobotu 29. května 1999 ve své příloze Věda část příspěvku (podepsaného šiframi *ib* a *ved*) pro rozhlasový pořad Meteor. Myslím, že by bylo škoda, aby čtenáři TD - tedy lidé, kteří si nejjednodušeji pokládají otázku, máme-li vůbec prostřednictvím hry (včetně té dramatické) a dalších činností v dramatické výchově šanci děti nějak ovlivnit, - nezaznamenali například tyto informace:

„Člověk, který v mládí nechodil do školy, má navždy jiný mozek než ostatní. Podle MUDr. Františka Koukolíka, patologa Thomayerovy nemocnice, experimenty portugalských neuro-psychologů s negramotnými a gramotnými ženami - pozn. red.) prokázaly, že učení trvale promění strukturu některých částí mozku.“ MUDr. Koukolík k tomu říká: „Portugalští a švédští vědci podali konečný důkaz, že učení (...) navždy promění stavbu některých částí mozku a tím i činnost celého funkčního systému, jemuž říkáme řeč a jazyk. (...) Lze předpokládat, že učení postaví v lidském mozku nové neuronální sítě, jednodušeji řečeno obvody, které navždy promění jeho činnost.“

Myslím, že zejména poslední odstavec článku v Lidových novinách, bychom neměli přeslechnout. Nejen proto, že naznačují mnohá vysvětlení toho,



co se v tvořivých dramatických hrách děje, ale také proto, že nabízejí argumentaci pro nezastupitelnost (omlouvám se za to zprofanované slovo, ale tady je zcela na místě) dramatické výchovy především v práci s dětmi:

„Každé učení však nemusí ovlivňovat stavbu mozku pozitivně. Například citový chlad, napětí a konflikty v rodině,

kde se rozpadá manželství, vydírání, zneužívání, šikana, násilí v elektronických médiích, ale i dlouhodobá nezaměstnanost rodičů, vliv sekt, drogových gangů a kriminálního prostředí staví v dětských a dospívajících mozcích tzv. záporné neuronální sítě. Děti s tímto 'vkladem' mohou mít sklony k destrukci, k agresí, nejsou schopny

pochopit a vytvořit si vyšší hodnoty.

Pokud se 'záporné neuronální sítě' včas odhalí a odstraní se důvody, které je vytvářely, nemusí být nic ztraceno. Sítě lze změnit s obtížemi a výsledek není předem zaručen. 'Snazší je jejich vzniku předcházet,' říká Koukolík.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Další výhra Ivy Procházkové

Nepozorovaně a zcela neokázale se jen v několika málo knihkupectvích objevila - patrně podstatně později, než to odpovídá vročení, - další kniha Ivy Procházkové. Navzdory tomu, že jde o knihu skutečně dobře utajenou (podařilo se mi k ní dostat po dlouhé době až díky ochotě prodavačů v nově otevřeném pražském Domě knihy J. Kantzelsbergera na Václavském náměstí), rozhodně by neměla uniknout učitelům dramatické výchovy a vedoucím dětských divadelních a recitačních souborů. Po dlouhé době je to totiž kniha povídek o skutečně současných dětech a jejich skutečných trápeních a starostech, kniha, která - navzdory happyendovým pointám - nic nelakuje narůžovo, která čtenáři nepředkládá žádná snadná, přímočará řešení.

Jak už jsme u I. Procházkové zvyklí, otevírá se tu před námi neidylicky načrtnutý svět, ve kterém dnešní děti žijí (od jazyka přes příznačné detaily typu náušnice v nose nebo narážky na Terminátora po závažná témata, jako je pocit osamění, outsiderství...). Setkáváme se tu s živoucími postavami, jejichž optikou jsou „snímány“ téměř divadelně viděné situace; autorka umí dovedně rozehrát vztahy tak, aby z nich na malé ploše (rozsah povídek se pohybuje kolem deseti stránek) vykřísila problém, který hlavní postavu dané povídky trápí. Nikde tady nejsme zavaleni slovní vatou. Přímé řeči jsou příkladem vypravěčské střídmosti a dovednosti charakterizovat postavy nepřímo, především akcí. Přímo ukázková je závěrečná povídka Ahoj, Ervíne. Je celá vyprávěním „malého zrzavého“ Kašpara, který má nějakou dysfunkci včetně dyslexie a dysgrafie (proto nepíše svému staršímu bratrovi Ervínovi do Brazílie dopis, ale namlouvá mu magnetofonovou kazetu) a který se sám pere s handicapem, kvůli němuž se mu všichni vysmívají, s koktavostí.

Oproti jiným knížkám I. Procházkové je tu však cosi nového. Všechny

pět povídek se sice pohybuje v současném světě, nicméně vždycky se postavy setkají se zvláštní událostí, která někdy hraničí - z určitého úhlu pohledu - až se zázrakem (neuvěřitelná s h o d a krás-

RECENZE
ných
n á h o d ,
zážitek telekinetické apod.). A právě díky této události na pomezí reality a zázraku se začíná rozmatávat problém, ve kterém je postava uvězněna.

Ostatně povídky jsou uvedeny stránkovým mottem - snovým minipříběhem o tom, jak se jedné noci probudil vítr a sebral spícímu kouzelníkovi stříbrný župan, z jehož záhybů se sypala droboučká zrnka pouštního písku. „Všude, kam vítr zrnko donese, přihodí se něco podivuhodného,“ končí na jedné straně svoje motto autorka a na druhé stránce už začíná vyprávět první povídku o kouzelné (anebo je to kouzlo jen náhodná shoda okolností?) svíče, která splnila (splnila?) Lukášovi přání.

Při čtení Hlavní výhry jsem si několikrát vzpomněl na dodnes málo doceně-

něnou a ve své době (1964) mimořádně objevnou knížku povídek Olgy Hejné Bubínek ze skla. Bubínek byl vlastně prvním signálem slavné české nové vlny 60. let, která přinesla dodnes nepřekonané průzy s dětským hrdinou (O. Hofman, I. Hercíková, H. Franková, J. Bouček, J. Procházka...). Ivě Procházkové se jako jedné z mála českých autorů píšících pro děti daří laťku, kterou nová vlna nasadila tak vysoko, obdivuhodně zvedat.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Iva Procházková: *Hlavní výhra. II. Eva Vogelová. Odp. red. ing. Petr Lachmann. ARSCI, Praha 1996. 72 str.*

Úžitková (?) dětská literatura

Oddeľovanie pedagogického aspektu od umeleckého v detskej literatúre, jeho obchádzanie či dokonca negovanie sa pomaly stáva nielen zásadou, ale aj módou, ba dokonca tvorivým princípom. Značne tomu napomáhajú kritické reflexie a reakcie, ktoré obsahujú časté výhrady voči prepiatemu didaktizmu, ktorý nepriaznivo zasahuje umeleckej sfére. Tzv. pedagogizujúci aspekt v detskej tvorbe sa všeobecne hodnotí ako aktualizácia tvorivých praktík minulosti, resp. ako neschopnosť autora vytvoriť dielo pre deti bez utilitárnej výchovnosti. V súčasnosti sa niektorí autori „polepšili“, vzali si k srdcu uvedené námietky, a tak začali vznikať knihy, kde sa smie všetko alebo takmer všetko, kde padajú všetky zákazy, príkazy, bariéry, predpisy, zásady, kde sa stierajú vekové hranice, teda aj princíp vekovosti v kategorizácii detského príjemcu, a knížku môžu čítať (podľa názoru autorov) rovnako deti aj dospelí a mať z nej rovnaký zážitok. Autori objavili tvorivý princíp akéhosi zvláštneho druhu. Začal ho D. Hevier v knihe Nevyplazujte jazyk na leva a tvorivo ho ďalej rozvíjal napríklad V. Pankovčín (Mamut v chladničke) a V. Klimáček v knihe Noha k





nohe. Tento spôsob tvorby možno pracovne nazvať princíp *per negationem*, čo v preklade znamená zámerné porušovanie a neuznávanie všetkých doteraz platných zásad uplatňovaných v detskej literatúre.

Zdá sa, že „poprevratové“ roky (teda po roku 1989) neprajú pôvodnej slovenskej tvorbe pre deti. Najprv ustal záujem vydavateľov o slovenských autorov, po čom celkom prirodzene nasledoval nezáujem autorov o tento druh literatúry. A čo je najhoršie, nepríbúdajú nové, mladé talenty. Paradoxne sa vydáva oveľa viac odbornej literatúry o tvorbe pre deti a mládež než kedykoľvek v minulosti. Zdá sa, že obavy o osud umeleckej literatúry pre deti nie sú neopodstatnené.

Hoci kvantitatívny ukazovateľ nových literárnych diel i nových autorov detskej literatúry je úzky, predsa niekoľko kníh rozvírilo hladinu pozornosti literárnej verejnosti. Pozrime sa bližšie na priraznú až akčnú líniu, ktorá si preráža cestu pomocou výdatnej reklamy, ale aj prostredníctvom výrazného imidžu, teda výtvarnej stránky. Ide zväčša o autorov nových, resp. písucich skôr pre dospelých či pôsobiacich v iných médiách než literatúra. Konkrétne máme na mysli tri knihy: **Rozprávky uja Klobásu** (J. Satinský), **Rozprávky pre neposlušné deti a ich starostlivých rodičov** (D. Taragel J. G. Danglár) a **Do skakavenia, priatelia** (I. Adamec M. Vanek). Hlavné dve posledné výdatne využívajú princíp *per negationem* možno v snahe odlíšiť sa od svojich konkurentov práve negovaním tradičných zásad a možno iba ambíciou preraziť na knižnom trhu a predbehnúť atraktívnejšiu zahraničnú produkciu. Všetky tri publikácie si počinajú veľmi schopne a pomocou reklamy by sa mohli zahniezdiť do detskej záujmovej sféry (nebyť tej nehoráznej ceny!). Navyše aj kritiky - hlavne v denníkoch, ktoré okamžite reagovali na ich vydanie - ich prijali so značnými sympatiami a označili ich za začiatok nových trendov v detskej literatúre (v D. Taragelovi dokonca objavili nového slovenského rozprávkaru).

Ibaže... Uvažovať o nich ako o rozprávkovom žánri v podstate nemá význam. Ide o krátke texty poviedkového typu (platí to predovšetkým o prvých dvoch knihách), postavené na rozprávaní chudobného deja. Tento dej je zvyčajne postavený na programovom porušovaní a zámernom negovaní všetkých výchovných zásad (rodičia sa napríklad deťom nielen vyhrážajú, ale svoje vyhrážky aj uskutočňujú a tresty realizujú ad absurdum). Každ-

dému dospelému čitateľovi týchto kníh je nad slnko jasné, že ide o zámernú konštrukciu a celkom dobre sa na nej baví. No baviť sa prestane, keď zistí, že zvolený princíp sa opakuje vo všetkých textoch knihy rovnako (D. Taragel). J. Satinský predsa len tok svojho rozprávania oživuje osobnými historkami, ktoré nadobúdajú punc reálneho príbehu s prvkami výmyslu, ale... Čo si „odčíta“ detský čitateľ? Prv než sa odvážime odhadnúť odpoveď, zacitujme z diela I. Kanta Zmysel tvojho života (1993, s. 91): „Manieristickým sa nazýva umelecký výtvor, keď jeho idea sa prezentuje na základe nejakej zvláštnosti a nepodáva sa primerane ideí“. Toto je približne základný problém spomínaných kníh a nakoniec aj detského čitateľa.

O všetkých spomínaných knihách sa napísalo, že sú zábavné. Zábavný je príbeh, jeho spracovanie, použitie absurdných prvkov, humoristické zameranie, paródia napr. odbornej literatúry vo forme poznámkového aparátu s vysvetlivkami (slovník s heslami a ich výkladom, test, presvedčovací argument atď.). Nemožno ani jednej zo spomenutých kníh uprieť nápaditosť a výmyselnosť, ktoré od textu smeruje k ilustrácii (alebo opačne?). U Taragela je to napríklad „komiksová“ ilustrácia J. G. Danglára, ktorá ďaleko prevyšuje úroveň textu. Ale aj ony sú prijateľné skôr pre dospelého čitateľa, schopného vnímať aj ošklivosť ako estetický fenomén. Všetky tieto prostriedky však smerujú k jedinému cieľu: za každú cenu obísť zaužívané pravidlá, a tak sa prebojovať do sympatií detského príjemcu.

Do absurdných polôh dovedla túto líniu televízna dvojica J. Adamec a M. Vanek. Snaha o absolútnu zábavu detského príjemcu v tejto knihe slávi svoj „neslávny“ vrchol. Nemáme v úmysle hodnotiť nízku umeleckú hodnotu knihy, ani upozorniť na podobnosť s knihami D. Heviera, Klimáčka, Taragela atď. Zaujímavá je skôr spätosť písaného textu s materským médiom (komerčná televízia), aplikovanie jeho znakov (značná hovorovosť, priama komunikácia s čitateľom, jeho neustále oslovovanie, zadávanie úloh, vyzývanie k spolupráci podobne ako v kvízoch a televíznych súťažiach, čomu nakoniec aj zodpovedá formálna úprava knihy), ale hlavne komerčnosť ponúkanej zábavy. Na rozdiel od predchádzajúcich kníh v snahe vyhnúť sa čo len náznak doaktizmu sa mnohé autorské nápady menia až na nezmysly. Tu akoby sa všetky uvedené knihy dostá-

vali do sporu s teóriou F. Mika, kde sa didaktizmus považuje za úžitkovú funkciu detskej literatúry. Pritom tu všade dochádza k maskovanej, pokrivenej, pseudozábavnej podobe výchovného momentu, ktorý sa viac či menej úspešne skrýva pod maskou humoru, zábavnosti, úsmevnosti a v podstate sa tak porušuje najviac uznávaný znak umeleckej literatúry pre deti - autonómnosť bez nadbiehania detskému príjemcovi. Ukazuje sa, že tieto knihy tvoria takú kategóriu detskej literatúry, ktorú možno pracovne nazvať úžitkovou (hoci tento prívlastok je zaužívaný skôr v spojení s umením ako úžitkové umenie) a zaradiť ju do širšieho kontextu populárnej literatúry.

MARTA ŽILKOVÁ
Pedagogická fakulta Nitra

Za peknou knihou

O harmónii medzi matkou a dieťaťom sa píše už oddávna. Tento vzťah sa pokladá za súčasť ľudského života, resp. pokladal sa. V súčasnosti skôr pociťujeme rozbiehanie intímnych vzťahov od najútlejšieho veku, napr. v podobe „zaháňania“ detí k televíznej obrazovke. Zaklínacia formulka „Teraz nemám čas“ oddeľuje deti od rodičov, ale aj dospelých navzájom. Nemám v úmysle rozpitávať príčiny tohto stavu, pretože si zasluhujú fundované skúmanie a odbornú analýzu, chcem skôr spomenúť jednu z ciest veľmi starú, odskúšanú a časom overenú, na ktorej sa rodič a dieťa určite stretnú, cestu ku knihe. I keď je stále zaháňaná do kúta svojou výbojnou súperkou televíziou, zatiaľ ešte existuje, a každá propagácia jej nezastupiteľnosti v živote dieťaťa je vítaná a užitočná. Nie každá kniha si však zaslúži propagáciu, to je nutné podčiarknuť.

Táto úvaha o detskej knihe vzniká v dôsledku začínajúcej predvianočnej kampane, keď sa do pozornosti kúpnych rodičov vnucujú rozličné vydavateľstvá, ktoré iba okrajovo vydávajú detskú literatúru a aj to zvyčajne zahraničné vydania. Výtvarne sa tieto knihy podobajú ako vajce vajcu. Sú expanzívne, prerážajú svojou krikľavou farebnosťou, rozmernosťou a jednoplánovou, jednovýznamovou plochosťou. Vydavateľ však kalkuluje s nevzdelanosťou priemerného čitateľa-rodiča, ktorý nedokáže zhodnotiť umeleckú stránku ani ilustrácie, ani textu. Spravidla sú tieto „exkluzívne“



knihy opatrené zjednodušenými podobami známých rozprávok, ktoré postrádajú akékoľvek estetické kritériá.

Ale vráťme sa radšej ku knihám prinášajúcim návrat rodičov k deťom, teda ku knihám, ktoré svojou návratnosťou dokazujú trvalé hodnoty. V tejto súvislosti chcem spomenúť jednu slovenskú raritu – vydavateľstvo, ktoré sa venuje slovenskej knihe pre najmenšie deti. Iba máloktorý vydavateľ riskuje podobnú úzku špecializáciu a ešte s podmienkou, že sa sústreďuje iba na pôvodnú národnú tvorbu. Akýmsi zázrakom však prežila i bez štátnej podpory. Hovoríme o vydavateľstve *Buvik*. Je to vari jediné vydavateľstvo popri *Mladých letách*, ktoré sa venuje programovo detskej tvorbe. Program vydavateľstva *Buvik* s milým logom chlápätka v modrom cylindri už

šiesty rok sprístupňuje deťom klasiku, teda rozprávky K. Bendovej, L. Podjavorinskej, M. Rázusovej-Martákovovej atď., ale aj súčasných autorov (i keď po textovej línii na rozličnej úrovni), ba už pribierajú aj zahraničných autorov (spomeňme Čapkovu *Dášeňku*) a mnohé slovenské texty vydávajú v inojazyčných mutáciách.

Na margo autorov treba pripomenúť, že už dlhšie obdobie celkom vypadli spisovatelia píšuci pre deti, hlavne pre tie najmenšie. Preto vydávanie klasiky je jediným východiskom ako dať do rúk detí slovenskú knihu. Našťastie aj tie staršie knihy sú inovované či aktualizované súčasnými známymi ilustrátormi (O. Bajusová, S. Mydlo, L. Končerková-Veselá, L. Kellenberger, P. Čisárik atď.). Zosúladenie krásneho slova s výtvorne výraznou a esteticky pôsobivou ilustráciou

je najvhodnejším spôsobom získavania detského čitateľa prirodzene s predpokladom, že sa do tohto procesu zapojí aj dospelý, teda rodič a neskôr pedagóg.

Predchádzajúce riadky nechceli byť reklamným „šotom“ pre vydavateľstvo *Buvik*, pretože rovnaké znaky majú aj *Mladé letá*, ibaže ony vydávajú aj pre staršie deti. Chceli sme iba naznačiť potrebu venovať viac pozornosti skutočným hodnotám, ktoré by sa vo vedomí detského príjemcu mali sústreďovať od najútľejšieho veku. Čo sa pokazi na začiatku cesty za umením, ťažko a pracne sa napráva neskôr, o čom svedčia problémy s vyučovaním a hlavne čítaním literatúry v neskoršom veku dieťaťa.

MARTA ŽILKOVÁ
Pedagogická fakulta Nitra

Jan Skácel: O pejsku Ťapovi, výru Výrovi, slavičku Slavíkovi a kočičke, ktorá se moc styděla (Akcent, Třebíč 1998 - z autorovy pozůstalosti k vydání připravil Jiří Opelík, il. Vlasta Baránková, odp. red.: ?)

Jiří Opelík a nakladatelství Akcent připravili milovníkům Jana Skácela nečekané překvapení, když se rozhodli vydat dosud neznámou osmidílnou básnickou skladbu pro děti, jejíž text našel Jiří Opelík v básnickové pozůstalosti. „Jeho jediné znění“, vysvětluje J. Opelík v Ediční poznámce, „je vyhotoveno v podobě strojopisné knížky – jako by se ji Jan Skácel chystal darovat dítěti některého ze svých přátel.“ Myslím, že tato poznámka ledacos naznačuje a vysvětluje. Text, který se dostává čtenářům do rukou v podobě luxusně vypravené knížky (křídový papír, množství ilustrací), je patrně jen pracovní, provizorní verze, která by s největší pravděpodobností ještě prošla mnohými úpravami nebo retušemi. Kdyby měl autor možnost na rukopisu dále pracovat, jistě by z něj odstranil některé neobratnosti a prvoplánové rýmy (zejména v 1. a 5. části), neodůvodněné zdvojování (1. a 6. část) a zřejmě by dotáhl zatím jen naznačenou (rámcovou) kompozici.

I když má tedy vydání *Pejska Ťapa* spíše historickou hodnotu, je dobře, že ho čtenáři dostali do rukou (otázkou jen je, zda by nebylo adekvátnější vydání méně efektní, adresované kupříkladu speciálním zájemcům a znalcům Skácelovy

NAHLUŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

poezie). Zprostředkovává totiž zajímavý pohled do autorovy dílny, protože zachycuje některé nápady takřikajíc ve stavu zrodu, v ještě syrové, málo opracované podobě, nicméně – na druhou stranu – dokládá básnickou invenci. Za zkoumání by jistě stála Skácelova práce s asonancemi („kapka tu / na Ťapu“, „a ne vždycky / do písničky“, „v seně dlí / zahálí“...), leckdy nečekaná hra s rýmy („Zato jedna moudrá želva / nic si nedělala ze lva...“), a hlavně záměrné narušování rytmického proudění a očekávané stavby veršů.

A ještě jedna poznámka: Skladba je ukázkou méně známé, hravé polohy J. Skácela. Lze z ní vyčíst Skácelovu chuť pohrát si nově s tisíckrát využitými možnostmi říkadla a objevovat dětským čtenářům jeho nové polohy.

**Paolo Guarnieri:
Chlapec jménem Giotto
(Albatros, Praha 1999 - z italského orig. přel. Kateřina Vinšová, il. Bimba Landmannová, odp. red. Blanka Sýkorová)**

V záplavě umělecko-naučných titulů domácí i zahraniční provenience, s nimiž se v 90. letech roztrhl pytel, se občas objeví takový, který by bylo škoda jen „statisticky“ zaregistrovat. Chlapec jménem Giotto, titul

převzatý od milánského nakladatelství Arka (a v Itálii také dokonce vytištěný), stojí na pomezí literatury a faktu a beletrie. Striktně vzato, jde o ten typ knihy, pro který se i u nás vžilo označení *bilderbuch*. Jednoduchý příběh, inspirovaný zjevně Vasarelim, vypráví epizodu o tom, jak se Giotto di Bondone stal slavným malířem. Příhoda o chlapci, malujícím při pasení otcova stáda ovcí na kamennou desku oveček, kterého potká slavný malíř Cimabue a vybere si ho za svého učedníka, je na pouhých patnácti stránkách vyprávěna stejnou měrou kultivovaným textem i půvabnými, fantazií podněcujícími obrazy, parafrázujícími giottovské motivy. Texty, někdy vsazené přímo do ilustrací, jsou neokázalé a spíše pootevřají cestu do obrazů, prohlubují jejich atmosféru a konturují příběh, který je v nich obsažen.

Možná je škoda, že se v knize nenašlo místo také na několik reprodukcí Giottových děl, které by mohly vytvořit zajímavý pandán k pohledu a rukopisu dnešního výtvarníka.

Myslím, že Chlapec jménem Giotto může tvořivého učitele nebo vedoucího vydatně inspirovat a může jemu i dětem nabídnout nejen zásobárnu motivů, výtvarné podněty atd., ale například i příběh jako možnou a efektivní cestu k umění.

A docela na okraj: Když si tak listuji italským *bilderbuchem*, nemohu nevzpomenout na Obrazárnu Josefa Bruknera, ale hlavně na výtečné Příběhy z obrazů, které v letech



1982-1984 psala Hana Doskočilová pro časopis Ohníček. Škoda že dodnes zůstávají jen na žlutnoucích stránkách časopisu, kam se k nim dnes už stěží někdo dostane.

Miroslav Kubíček: Hornohanácké pohádky a pověsti

(LUNA, Zábřeh 1997 - il. a gr. úprava Josef Lubič, odp. red.: ?) Pětadvacet textů, které autor prohlašuje za pověsti a pohádky, má s těmito žánry jen velmi málo společného. Je až k neuvěření, jak málo si autor láme hlavu tím, co vlastně pod etiketou pověstí a pohádek předkládá čtenářům. Ale hlavně žasnu nad tím, jak diletantskou práci si dovolí nalíčit nakladatel za nemalý peníz na nic netušícího čtenáře. Pod názvem, který slibuje v terénu (nebo aspoň po archivech) sebrané

folklorní příběhy, se čtenářům podhazuje snůška neuměle vyprávěných příběhů, které si autor z velké části vyfantazíroval, banalit, pseudopoetických klišé, nesmyslných neologismů, trapných aktualizací a legráček (např. „horováním“ se v úvodní „pověsti“ Jak Ječmínek s Pradědem uzavřeli kamarádství označuje tvoření hor) a lokálně patriotických nebo sentimentálních exklamací („Oj, je to kraj širokoboký jako široké hanácké e“, str. 12). Nejsmutnější na tom je, že autor svoje diletantství nijak neskrývá, ale dokonce se k němu hrdě - v Doslovu - hlásí: „Krásu míst zdůrazňuji úmyslnou lyričností: ať slova a jejich spojování ukáže pramence (sic!) fantazie, lazebnosti (sic!) slov, protože u nás i za humny máme plno pěkností. (...) Nevadí, že příběh se ztratí, neboť krajina zůstává.“ To, že pověsti

(o pohádkách ani nemluvě) jsou žánry svou podstatou epické, že stojí a padají s příběhem, autorovi zjevně uniká. Někde si autor plete pověst s historickou povídkou (Mohelnický obr), někde se dostává do bezbřehého pseudolyrického blábolení - viz např. komentování staré české památky (Nová Rada v Úsově). Vrcholem nevkusy je ale „pověst“ (která opět s pověstí nemá společného zhora nic) Básník na Mírově o Janu Zahradníčkovi, který tu byl uvězněn. Falešný patos a špatný vkus může bohatě naznačit citace poslední věty: „Pověst vypráví, že v červené omítce proudí krev...“ „Stylovou čistotu“ tohoto substancijního dílka, které nemá s folklorem pranic společného, nenarušují ani podbíživé a neméně diletantské ilustrace J. Lubiče.

JAROSLAV PROVAZNÍK

DRAMA-ART-THEATRE:

Zdena Josková: Dramaturgy and Dramatics in the Theatre Played by Children - Historical study summarising the development of the dramaturgy of the Czech theatre with children in last 25 years. Zdena Josková defines the specifics of the dramaturgy of theatre with children: „The basic specifics of theatre played by children consists in the priority of consideration for acting children instead of a spectator.“ The main section of the study is devoted to different genres and types of plays and dramatisations for Czech groups as they were created in the course of last 25 years in the Czech Republic: modern fairy tales, classical fairy tales, myths, biblical stories and old Baroque plays adapted for children's groups, successful and problematic trials to dramatise stories with children's heroes from the real life and adventurous stories.

Kerstin Plewa-Brodam: Dětská scéna '98 in German Eyes - Translation of an article on the last year national festival of Czech children's theatre performances which was published in Spiel und Bühne magazine. The author of the magazine took part in the festival as a participant of the workshop on drama-in-education led in English by Czech tutors Hana Kasíková and Radka Svobodová.

Roman Černík: Gilgamesh from Aš in Sankt Pölten or Austrian View of the School Theatre - A leader of a young group from the western Bohemian town Aš, who is well-known as a tutor by participants of European encounters in Ankara and Hannover, confronts the Czech and Austrian children's and youth theatre based on his participation in the festival in Sankt Pölten.

Irena Konýčková: HOP-HOP in Brixen - A year ago a well-known Czech children's theatre group from Ostrov (Western Bohemia) took part in the festival in Brixen and its leader Irena Konýčková summarises its performances, discussions and workshops.

Gudrun Ziller: Theatre with Children in Prague - The author describes for the magazine *Kindertheater aktuell* his experience from the study trip to Prague in the autumn 1997 and points to the fact that drama at Czech basic schools is an integral part of the curricula and one-year or more-year courses are organised for teachers in the Czech Republic - not speaking about the study of the creative dramatics at

two art academies (in Prague and Brno) and at some teachers' training faculties (mainly in Prague and Ostrava).

Lukáš Horáček: Theatre in Education or Hungarian Inspiration II - Student of the Dept. of Drama in Education of the Academy of Performing Arts in Prague describes the activities of the Budapest Drama Centre in the area of Theatre in Education. L. Horáček compares

the situation in Hungary and Czech Republic where a number of successful productions of this type appeared in last two years.

INSPIRATION:

Kateřina Bartošová: Theatre at the Boundary - More than ten pages of this issue of the Creative Dramatics are devoted to major section of the thesis of a student of the Faculty of Arts of Masaryk's University in Brno, in which she looks into the application of theatre and drama in the work with the mentally handicapped (psychodrama, dramatherapy, theatre of the mentally handicapped...).

Vladimír Komárek: Dynamic Systems and Development Neuropsychobiology - The ninth part of the free cycle Brain Background devoted to neurological aspects of the work with children in drama-in-education, which has been prepared for TD by the head of the children's neurological clinic in Prague - Motol.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL:

Anna Tomková: Forms and Place of Drama in English School - Information on the business trip to different types of schools in Northampton in Great Britain and on the application of drama in them.

Daniela Bačová: Drama in English Teaching in Slovakia - Information on the new project for the support of drama as a method of English teaching.

INTEGRAL is „a section for mutual dialogue of teachers of schools and workshops“, prepared by Eva Machková from the Prague Dept. of Drama in Education. The section in this issue includes the contributions concerning the preparation of drama teachers of secondary teachers' training schools (these are mainly teachers

of kindergartens and tutors of school clubs). Since 1995 the Czech Republic has had graduates of drama and graduates from teachers' training faculties - especially from Prague and Ostrava - specialised in the first grade of basic schools who went through thorough specialised training in the branch. Despite that there are still teachers at some secondary pedagogical schools and even at some teachers' training faculties of drama. In the survey which was prepared by E. Machková several ex-graduates of these schools from different cities of the Czech Republic have expressed their opinion whether they are (and can be) well-prepared for drama teaching.

REVIEWS:

Roman Černík: Creative Dramatics alí California or What Can Be Found on Internet - Review of the American publication Transformations through Drama of Jerneral Cranston, professor of theatre art at Humbolt's State University in Arcata in California which was contacted by R. Černík, drama teacher from the Western Bohemian University in Pilsen, through Internet.

Eva Machková: Selected Chapters from Drama-in-Education - Information on the new Czech book published by the Teachers' Training Institute of Charles University in Prague (authors: Soňa Koťátková, Jaroslav Provazník, Krista Bláhová, Radka Svobodová, Anna Tomková), which contains chapters on the drama theory and methodology.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH:

Jaroslav Provazník: Another Win of Iva Procházková - Review of another excellent book of contemporary author of books for children I. Procházková - Main Win, which contains stories about current children which could become a good inspiration for drama structures and for theatre played by children.

A block of mini-reviews **LOOK INTO NEW BOOKS** lists interesting, but also low quality books for children and youth published recently which drama teachers and leaders of children's theatre and reciting groups should draw attention to.

GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION:

Ivona Cermáková: Augusto Boal and Drama-in-Education - Samples of the theses which were created at the Dept. of Drama-in-Education at the Faculty of Performing Arts in Brno.

SUMMARY

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

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

NOVINOVÁ ZÁSILKA
Podávání novinových zásilek povoleno
Českou poštou s.p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21.1.1998, zn. P-334/98



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



AUGUSTO BOAL

a dramatická výchova

I. POOTEVŘENÉ DVEŘE

Kdyby někdo pootevřel dveře učebny číslo 4 na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v úterý 5. listopadu 1996, uviděl by podivnou věc: V čele učebny sedí na židlích asi 15 dětí ve věku kolem 10 - 11 let. Dívají se na akce, které jim předvádějí studenti 4. ročníku ateliéru dramatické výchovy. Třída je na jeviště a hlediště rozdělena pouze tím, kde sedí diváci. Ti sledují následující děj:

Policista se prochází po prostoru s obuškem v ruce, zjevně spokojen sám se sebou. Zjišťuje, že u židle jednoho z diváků je nedopalek cigarety. Agresivně se na diváka rozkřičí a donutí ho, aby nedopalek odnesl do koše. Policista odchází. Do prostoru vejde další člověk, patrně nějaký úředník nebo obchodník, který si bázlivě tiskne k tělu aktovku a ustrašeně se kolem sebe rozhlíží. Najednou se odnikud vyřítí nějaký grázl se šátkem uvázaným kolem čela. Míří na obchodníka pistolí a chce peníze. Ukazuje se, že obchodník hovoří anglicky, a česky nerozumí. Grázl po něm skočí, vyrve mu aktovku, hodí ji dozadu, volá přitom „Zdrhej!“, takže tam má asi komplice. Mezitím vkročí na scénu žena - dáma s kabelkou, oči má rozšířené hrůzou, ale je zřejmě odvázná, protože zatímco grázl mlátí svou obětí, dáma volá o pomoc. Přibíhá policista, kterého jsme viděli v úvodu. Střetne se s grázlem, ale pouze kolem něho krouží a stačí jediné grázlovo gesto - hraje si s pistolí a říká „Zkus to!“ A policista odchází směrem k oběti. Dáma nemůže tento obrat přenést přes srdce a nabádá policistu k boji. Ten ale pouze zvedne zbitého, pomáhá mu ze scény. V prostoru zůstává grázl, který si spokojeně zapaluje cigaretu. Po chvíli odchází. Vrací se policista, pokračuje v obchůzce, pohled má upřený do země, diametrálně se odlišuje od spokojeného muže, kterým byl na začátku. Opět uvidí nedopalek u židle jednoho z diváků, jde k němu a slušně žádá diváka, aby byl tak hodný a ten nedopalek odklidil.

Na scénu najednou přichází člověk, který nehrál, a začíná mluvit: „Právě jste zhlédli scénu, ve které šlo o docela závažný problém. Dokážete přijít na to jaký?“

Děti se souhlasně ozývají, padají různé návrhy na pojmenování toho, o co ve scéně šlo: „Bylo to o tom, že si lidi ubližují...“ „O tom, že máme pomáhat druhým...“ „Že ta pani měla něco udělat, když to viděla...“ „Ten policajt neměl pistolí a ten lump ano...“ Atd.

„A myslíte, že ta scéna dopadla tak, jak je v normálním životě běžné?“

I teď se ozývají souhlasné odpovědi, není to správné, ale běžné to je.

„Něco vyzkoušíme, pokud budete souhlasit. My vám tu scénku zahrajeme ještě jednou. Vy můžete říci v kterémkoliv okamžiku STOP, nahradit sami postavu, jejíž jednání se vám nelíbí, a zachovat se jinak. Zkuste změnit chování postavy tak, aby scéna dopadla tak, jak byste si přáli. Nesmíte ale změnit charakter postav. Aby se vám pracovalo lépe, já vám teď postavy a jejich charaktery představím...“

JOKER, neboť tak se tato osůbka obecně nazývá, představuje dětem postavy scénky ve stylu: „Policista se jmenuje Janis. Chtěl být policistou odmalička, protože má rád pořádek. I teď, pár měsíců před důchodem, se ho snaží všude kolem sebe udržet. Žije se svou dcerou, jejím mužem a dvěma vnoučaty, které má strašně rád. Všichni tady v okolí vídají, jak s nimi ve svém volném čase chodí na procházky.“ A tak podobně.

Pak se scénka znovu rozjíždí. Říci STOP jako první je velmi těžké, proto JOKER citlivě pozoruje publikum, a sotva vidí u někoho záblesk nesouhlasu, zastavuje scénu sám:

„Vidím, že nejsi příliš spokojen s tím, co se ve hře děje, ale asi se trochu stydíš být první, když nevíš přesně, co tě čeká. Neboj se, pokud si netroufáš vyměnit se s postavou, zkus jí jen říct, jak se má chovat.“

Dítě radí, postava se snaží jednat podle jeho pokynů, ale dítě není spokojeno.

„Opravdu to nechceš zkusit sám? Podívej, vezmi si tuhle čepici, která znamená, že kdo ji má, ten je v naší hře policistou, a běž to zkusit.“

Dítě neodolá, přidává se do hry a po prvním průlomu je slyšet slůvko STOP stále častěji.

JOKER celou hru řídí, nedovolí, aby na scéně byly více než dvě děti ve výměně, pozoruje publikum, aby ani jeden z dalších nápadů nezapadl bez prověření. Občas se objeví nápady rádoby vtipné (např.: „Ten policajt by měl umět kung-fu...“ „Ta pani je mistr světa v karate, tak ho zmlátí, toho hajzla...“), ale většinou je děti samy uhasí už v zárodku, takže JOKER zasahovat nemusí.

Po hodině a půl dospívají děti k řešení, které jim vyhovuje. JOKER poděkuje hercům, sedne si k dětem a položí otázku: „Myslíte, že je možné se takhle chovat i v běžném životě? Co nám ta hra vlastně ukázala?“ Děti se pouštějí odvážně do diskuse, protože hra samotná ukázala, že se není čeho bát. Objevují se otázky společenského chování, to že jsou lidé naučeni jednat v určité situaci určitým způsobem...

V tu chvíli pozorovatel zavírá dveře učebny a odchází se zeptat na vedení ateliéru dramatické výchovy, co že se to tu vlastně dělo...



II. BRAZÍLIE

Předchozí kapitola ukazuje konkrétní výsledek práce, která vznikla v průběhu projektu s Rogerem Sellem (blíže o tomto projektu viz níže) na základě použití technik vytvořených brazilským dramatikem a režisérem Augustem Boalem.

Brazílie je země svou existencí i svým historickým vývojem dosti vzdálená vědomí obyvatel naší země. I když A. Boal vytvořil své techniky na přelomu 50. a 60. let tohoto století, došla jsem v průběhu zkoumání tématu k poznání, že pro jejich pochopení, pro pochopení toho, jak mohou fungovat, je důležité znát i historický vývoj Brazílie samotné.

Základním tématem A. Boala je ÚTLAK, a to hlavně útlak politický. Proto bylo nutné dostat se až ke kořenům brazilského vnímání světa a komunikace a interakce lidí v něm.

Drobnou část tohoto historického výzkumu poskytnu čtenáři v následující kapitole, aby i on sám mohl posléze pochopit, proč jsou Boalovy metody právě takové, jaké jsou, a proč jsou aplikovatelné i na svět mimo brazilskou realitu.

Historický vývoj Brazílie

„Federativní republika Brazílie zaujímá plochu téměř poloviny jihoamerického kontinentu. Je obklopena Atlantským oceánem a hraničí se všemi jihoamerickými zeměmi s výjimkou Chile a Ekvádoru.“ (Kovanda, 1976, str.183)

Historie Brazílie je velice obsáhlá. Do roku 1500 bylo toto území osídleno indiánskými kmeny Aravaků, Tupiů a Guaraniů. V tomto roce bylo objeveno portugalským mořeplavcem P. A. Cabralem a od roku 1530 je datován počátek portugalské kolonizace. Pod nadvládou Portugalců byla Brazílie v podstatě až do roku 1822, kdy byla vyhlášena její nezávislost. Prvotní zemědělské kmeny žily sice roztroušeně, ale měly jednotný jazyk, zvyky a obyčej, kulturu. Portugalci se zaměřili na výměnný obchod s domorodci a vyhlásili monopol na brazilské dřevo. Tím narostla potřeba otrocké práce. Portugalci na Indiány pořádali hony a začali s nimi obchodovat jako s otroky. To mělo několik důsledků:

- a) výměnnou za otroky, exotické zboží a tropické produkty se do Brazílie dostaly některé evropské produkty včetně křesťanské kultury,
- b) Indiáni se stali menšinou, jejíž práva byla potlačována,
- c) ochranu před otroctvím hledali Indiáni ve křtu, takže zde proces christianizace hrál značnou roli.

Až do 19. století nenašla národnostní menšina sílu zvednout se k odporu. Teprve příchod afrických otroků, kteří se do Brazílie dostali za peníze získané vývozem kávy a cukrové třtiny, odstartoval proces vzpoury proti podrobení. Brazilci viděli, jak by mohl vývoj jejich národa skončit, a začali se bouřit. Vláda mnoho pokusů o vzpouru odhalila a krutě potrestala. Nakonec ale pod tlakem civilizovaných států, mezi které se chtěla zařadit, musela roku 1888 prohlásit otroctví za ilegální.

Zdálo by se, že tím by mohly problémy Brazilců skončit. Opak je pravdou. Veškerý rozvoj země byl po celé 20. století soustřeďován do průmyslové oblasti. Tak docházelo k novému útlaku domácího obyvatelstva. V průmyslu se totiž sdružovali přistěhovalci, zatímco původní obyvatelstvo a míšenci patřili spíše do zemědělského sektoru. S touto oblastí se nedělo nic. Ještě v roce 1976 byla mezi venkovskými obyvateli a obyvateli chudinských čtvrtí negramotnost okolo 70%.

V tomto okamžiku dochází zjevně ke zvratu v procesu, který jsem popsala výše u indiánské menšiny. Téměř tři čtvrtiny obyvatelstva měly stejné problémy. Tito lidé se stýkali mezi sebou, postupně začali budovat vlastní politiku, kulturu a novodobé mýty, na kterých stavěli svou budoucnost.

Bylo ovšem potřeba najít něco, co pomůže brazilským občanům k posílení identity. Šlo samozřejmě o nejnižší vrstvu obyvatel, která neměla prostředky k odporu, a která tak mohla být snadno za každý svůj nesouhlasný projev potrestána. Jednou z událostí, jež napomohly změnám, byly události na Kubě v roce 1959. Další příznivou okolností bylo to, že povážlivého stavu si byli vědomi intelektuálové a studenti, a často se k nim připojovalo i vzdělané duchovenstvo. Tito lidé měli vzdělání, prostředky i konexe, díky nimž mohli postupně a jakoby v souhlasu s vládou podnikat kroky k oživení a pozvednutí utlačovaného obyvatelstva.

Augusto Boal byl jedním z nich. Pokusil se pomoci při stabilizaci a emancipaci domácího obyvatelstva prostřednictvím divadla. Prostřednictvím umění, které bylo jeho profesí i koníčkem.

Několik poznámek k vývoji divadla v Brazílii

Původní divadelní formy v Brazílii úzce souvisely s indiánskou kulturou, kultu a náboženstvím. Byly spojeny s magickými, později i mytologickými a náboženskými tanci, s přinášením obětí bohům. V pozdějším vývoji se z jednoduchých tanečních forem stalo vysloveně didaktické divadlo. Divadelní děj zde byl událostí - mytologickou lekcí, která nahrazovala určitý světový názor.

Od počátku portugalské kolonizace bylo lidové (folklórní) divadlo nenásilně odsouváno na vedlejší kolej a vzniklo divadlo nové - oficiální, které bylo vládou podporováno a využíváno.

Proces kulturního přenosu a ovládnutí v 16. a 17. století probíhal prostřednictvím misionářského divadla (do tradičních rituálů bylo kontaminováno křesťanstvím). Vytvořil se tak zvláštní typ divadla, ve kterém se ze hry s fikcí stala realita. Jako příklad slouží proces křtu: bylo sehráno představení o hrůzách pekla a jako jediný způsob, jak se tomu vyhnout, byl ukázán křest. Během představení pak chodili misionáři mezi publikem a křtili vybrané jedince, kteří tak mohli dosáhnout vykoupení. Tento charakter her napomáhal silně v procesu christianizace, neboť předváděné děje byly hrány s důrazem na co nejdokonalejší zobrazení zrůdnosti. Díky tomu, čemu byli Indiáni vystavováni a co viděli, přistupovali na křesťanství, protože jejich



dosavadní vnímání světa a jeho výklad byly prohlášeny za zlo, který přivodí zkázu a peklo všem. Ale protože byl zájem spíše o využití ekonomického potenciálu Indiánů, než o jejich úplnou katolizaci, misionářské divadlo postupně odumírá a degraduje do průměrného folklóru.

Při pokusech kolonií odtrhnout se od mateřských zemí bylo divadlo využíváno jako politická tribuna (věčný boj jednotlivce proti tyranii).

Během 18. století byly zakládány oficiální amatérské skupiny, otvírány první divadelní budovy. V roce 1813 bylo otevřeno Královské divadlo v Rio de Janeiro.

V 19. století se objevila původní brazilská dramata, ale vliv evropského divadla trval do poloviny století dvacátého. Až v roce 1930 vzniklo moderní divadlo Teatro de Brinquedo. Od padesátých let rostla snaha navázat na lidové tradice, projevoval se vliv divadla B. Brechta (lidové divadlo v Latinské Americe, Brecht i Boal mají společný rys: eticko-výchovný cíl).

Lidové divadlo se po dobu kolonizace a utlačování národa drželo pouze na okraji společnosti, bylo v rukou amatérských divadelníků, zemědělců, kteří jej udržovali jako soubor zvyků a obyčejů. Oficiální divadlo vládlo ve městech, bylo podporováno vládou. Změna nastala, když začala sílit hospodářská moc Brazílie a tím i touha obyvatel po samostatnosti a svobodě.

Divadlo dokáže velice rychle odrážet politickou situaci (proto je mimochodem nejvíce cenzurovaným druhem kultury). Další jeho předností je zmožené působení na vnímání diváka. Proti psanému slovu nabízí i vizuální vjem, díky nonverbální komunikaci dovoluje vyjádřit i to, co cenzura ve slovech vyškrtla. Proto se mnoho angažovaných (chápej v původním smyslu slova: angažovaný = konstruktivně se zabývající problémy současného života, Klimeš, Lumír: Slovník cizích slov. SPN, Praha 1987 - 4. vydání, str. 22) divadel skrývá a vede podzemní život. Nezávislé skupiny, režiséři a autoři se pokoušejí reagovat na politické změny ve své zemi, a oslovit ty lidi, kteří jsou pod největším tlakem, dělníky a rolníky. Mnoho představení vzniká v přímém kontaktu s diváky a improvizací herců v pouličním divadle. Je to zajímavý jev nejen z hlediska teorie divadla, ale i z hlediska sociologie a antropologie - jednotlivá pouliční divadla nemají psané texty, představení jsou premiérová, jednotlivé skupiny se mezi sebou nestýkají, ale ve zpětném pohledu je vidět, že se po celé šíři tak obrovské země, jako je Brazílie, objevovala stejná témata, analogická ztvárnění těchto témat a samozřejmě i reakce publika.

Nové brazilské divadlo

Import zahraniční kultury přibrzdil brazilskou avantgardu a odváděl pozornost od reality. V padesátých a šedesátých letech nastaly v brazilském divadle změny. Politické vření ovlivnilo vývoj nezávislého divadla směrem k divadlu pro lidové masy. Objevilo se studentské hnutí a brazilská levice a jejich vliv sílil. Odvážně se snažili ukázat a změnit problémy společnosti. Objevily se tisíce kulturních center (CPC),

kteří vedli studenti univerzity v úzké spolupráci s progresivním duchovenstvem. Jedním z ústředních cílů byla alfabetizace venkovského obyvatelstva a obyvatel městských chudinských čtvrtí metodou Paula Freireho (tzv. *pedagogika utiskovaných*). Tyto skupiny pojmají alfabetizaci jako politicko-uvědomovací proces. Jakmile bude čtený text zpřístupněn široké veřejnosti, bude možno soustředit všechny pro odboj a změny ve společnosti.

V roce 1968 přišel vojenský puč, po něm se stupňoval politický útlak, takže bylo nemožné hrát lidové divadlo před větším publikem. Z divadelních forem byly trpěny a podporovány pouze formy zábavné.

V roce 1973 proběhl v Kolumbii ve městě Manizales V. latinskoamerický festival lidového divadla, kterého se zúčastnilo čtyřiačtyřicet souborů ze 13 zemí. Na tomto festivalu byla založena *Latinskoamerická fronta uměleckých pracovníků*. Cituji z jejich programového dokumentu:

„Divadlo není do sebe uzavřený estetický produkt. Stal se z něho prostředek ve službách lidových mas v boji za jejich úplné osvobození. Aby mohl tuto funkci efektivně plnit, vznikla potřeba napojit se na politické organizace (strany) a masové organizace (odborné, rolnické svazy atd.), aby tyto mohly lépe využívat divadelní práci a daly jí nové perspektivy. Divadlo se musí používat ve všech aktivitách lidu, při stávkách, obsazování půdy velkostatkářů atd., aby se umění mohlo přímo podílet na řídním boji. Naše divadlo potřebuje nástroj vědecké analýzy společnosti, didaktický materialismus, aby mu umožnilo poznat co, jak, pro koho a v jakém okamžiku vyslovit. Přičemž se musí brát v úvahu politická situace a stav třídního boje v jednotlivých zemích.“ (Hendl, 1983, str. 9)

Tímto dokumentem byly pojmenovány základní cíle nového latinskoamerického divadla: divadlo tak přestává být pouhou zábavou, je zapojeno do zápasu o sociálně spravedlivější společnost. Toto divadlo se ve městech z povrchního pohledu podobá snahám evropských a severoamerických skupin, na venkově vychází z tradice pohádek, legend a lidových písní. Témata jsou ovšem modifikována: „To, co vám budeme vyprávět, se stalo před dávnými časy, ale posuďte sami, zda by se to nemohlo stát i dnes...“ (Hendl, 1983, str. 10)

Jednotlivá témata vždy odpovídají lokálním podmínkám, ale těžiště v každém případě leží ve výchově diváků ke kritickému myšlení. Cílem je prolomit „kulturu mlčení“ (termín P. Freireho), neplodné přizpůsobování a pasivitu. Kulturní emancipace je předpokladem pro hluboké společenské změny. Základem tohoto působení je divácká aktivita, která zesiluje společenský dopad inscenace a vede k zamyšlení. Jde o angažované divadlo (ve výše popsaném smyslu), které chápe, že nestačí pouze ukazovat, je nutné spolupracovat co nejúžeji s publikem. Z tohoto hlediska přejala Brazílie model z Kuby, který byl vytvořen v Rusku - kolektivní divadlo.

Zatímco v Evropě, USA a Japonsku experimentovaly divadelní skupiny s reakcemi diváků v rámci představení a jejich přístup byl antirealistický (inspirováno u A. Artauda, J. Grotowského) a název *kolektiv-*



ní měl soustředit pozornost na společenství herců, Latinská Amerika tento princip mění. Za základní kolektiv nepovažuje herce, ale diváky. Není tu pouze kolektivně zahráná akce, mění se celý divadelní proces rozkrývání textu a tématu v něm obsaženého od autora, přes inscenaci k divákům. Individuální vztah, kdy text píše jeden člověk, jeden režisér ho vyloží, herci ho individuálně interpretují a každý divák má svůj, s nikým nediskutovaný zážitek, je nahrazen vztahem kolektivním, kdy je text psán společně na téma, které zajímá skupinu v dané lokalitě, kdy inscenace je výsledkem kolektivní práce (režisérská práce zde nesmí být autoritativního typu) a s diváky je po představení vedena diskuse, takže si každý může svůj zážitek pojmenovat, upřesnit a ujistit se v přečtení viděného.

Z divadla se tak stala aréna, která zobrazovala veřejnou soudržnost. Podstatné pro tento typ divadla je to, že hledá téma, konflikt a dramatickou situaci v realitě všedního života a v historii. Díky tomu je znovu postupně budováno u brazilského obyvatelstva vědomí národní identity.

Jednou z příčin kolektivní tvorby v Brazílii byl nedostatek divadelních textů - ty, které jsou k dispozici, jsou povoleny cenzurou, a tudíž jsou nepoužitelné. Důsledkem naopak je, že si jednotlivé skupiny vychovávaly, díky kolektivní tvorbě, vlastní autory. Tak postupně vznikalo stále více původních textů, které byly zaměřeny na problémy brazilské společnosti.

III. AUGUSTO BOAL A JEHO DIVADLO UTLAČOVANÝCH

*„Ať zaujmete jakýkoliv postoj, nedopřeji vám v něm klidu. Neboť nejhorší vlastností občana je lhostejnost.“
(Hendl, 1983, str. 3)*

Augusto Boal

Brazilský autor, experimentátor a režisér se narodil v roce 1931 v brazilském městě Rio de Janeiro.

Vystudoval chemii a divadelní vědu na Columbijské univerzitě v New Yorku. V roce 1954 založil a v letech 1956 - 1971 byl vedoucím divadla Teatro de Arena v Sao Paulu. Zde během padesátých a šedesátých let vyvinul novou koncepci lidového divadla.

Divadlo v Sao Paulu prošlo během Boalova vedení několika vývojovými fázemi. Nejprve byly souborem hrány hry a dramatizace děl J. Steinbecka, B. Brechta a dalších, jejichž témata byla adaptována na problémy brazilské populace.

V rámci Teatro de Arena založil Boal divadelní školu, kde byly metodou kolektivní tvorby psány a studovány hry, které se obracely k těm, kdo žili v nouzi a útlaku. Herci studovali metody K. S. Stani-

slavského a B. Brechta. Hry byly hrány na venkově a v městských chudinských čtvrtích v rámci procesu alfabetizace.

V pozdějších letech (okolo roku 1960) se začala politická situace v zemi opět vyostřovat. Boal na nepokoje zareagoval tím, že zrušil veškeré hry založené na cizích textech a začal důsledně používat texty vlastní, které vedly diváky k plnému pochopení problémů a ke snaze bojovat proti nim. V knize o Enrique Buenaventurovi vzpomínají autoři na Boalovo působení v těchto letech: „(...) mezinárodní ohlas měl jeho cyklus představení Arena conta... (Arena vypravuje o ...) o problémech Brazílie, inspirovaný brechtovskou poetikou. Rozpracoval přitom teorii 'žolíkového systému', která umožňuje všem účinkujícím střídát různé divadelní styly v rámci představení, ústřední postava je koncipovaná v naturalistickém stylu jako mýtus.“ (Hendl, 1992, str. 205)

Vyvrcholením nepokojů byl vojenský převrat v roce 1964. Od tohoto okamžiku začala vláda důsledně razit heslo „co je dobré pro USA, je dobré i pro Brazílii“. Nastal obrovský import masové kultury ze Spojených států. Vlastní umělci, zvláště ti, kteří byli kritičtí jako Boal byli pronásledováni. Boal se ale svého úsilí nevzdával, se svou skupinou ze Sao Paula se vydal na cestu po brazilských provinciích a hráli staré i nové hry. Po představeních docházelo k dlouhým diskusím. Tyto diskuse vedly Boala k zamyšlení nad větší oblastí působení diváků ve hře. Zde přišel Boal zřejmě na techniku - později důkladně rozpracovanou - *divadlo-fórum*.

Další vojenský převrat přišel v roce 1968. Po něm byla činnost umělců podrobena tvrdé kontrole.

Protože byly Boalem a jeho skupinou vytvořené hry silně protivládně zaměřeny, dočkal se toho, že byl v roce 1971 zatčen, držen ve vyšetřovací vazbě a teprve po protestech domácí i zahraniční veřejnosti byl poslán do exilu. Díky tomu cestoval a rozvíjel svou divadelní činnost v zemích Latinské i Severní Ameriky.

V roce 1973 utídlil A. Boal v Peru své dosavadní poznatky a výzkumy už pod názvem *Divadlo utlačovaných*. Odsud cituji:

„Aristotelés položil základy poetiky, ve které divák zmocnil postavu, aby za něj jednala a myslela. U Brechta zmocňuje divák postavu, aby za něj jednala, myšlení, které je často v protikladu k myšlení postavy, si však vyhrazuje pro sebe. V prvním případě dochází ke katarzi a ve druhém k uvědomovacímu procesu. Poetika divadla utlačovaných představuje jednání samo. Divák nezmocňuje žádnou postavu, aby místo něho jednala a myslela, naopak - sám přejímá roli, proměňuje zprvu zadané dramatické jednání, zkouší možná řešení, diskutuje možnosti změny. Zkrátka zkouší si skutečné jednání.“ (Hendl, 1983, str. 40)

V roce 1976 přesídlil Boal do Evropy, navštěvoval jednotlivé země, pořádal pracovní semináře (jejichž průběh se stával stabilním), seznamoval účastníky se všemi prvky své metody formou týdenních a dvoutýdenních soustředění. Jeho práce je ale stále tematicky vázána k Brazílii. Až po několika letech



dochází Boal k tomu, že rozlišuje mezi Evropou a Latinskou Amerikou: V Evropě má útlak jemnější podobu, je hůře rozpoznatelný, týká se spíše konzumní společnosti a psychologických než politických problémů, proto i boj a zvolené prostředky proti tomuto útlaču musejí být jiné než v Latinské Americe.

Nyní se jeho metody praktikují globálně. Velká centra Divadla utlačovaných jsou v Paříži, Torontu, Riu, Londýně, ale i v dalších městech Indie, Evropy, Afriky a Austrálie.

A. Boal aktivně pracoval v Brazilian Workers' Party (BWP). V roce 1992 byl zvolen do městské rady v Riu de Janeiro za tuto stranu a na tomto postě působí dodnes. Dnes je Boal také docentem na Sorbonně, kde založil a vede vlastní divadelní institut. Pro období 1995/96 byl Augusto Boal zvolen prezidentem Human's Rights Commission of the Chamber of Vereadores.

A. Boal napsal tyto divadelní hry:

Hubený manžel, Revoluce v Jižní Americe (1960), *José od narození až do smrti* (1961), *Torquemada* (první část napsána ve vězení, dokončeno 1971), *Pěští proti ostří nože* (1978) a tyto teoretické práce: *Divadlo utlačovaných* (*Theatre of the Oppressed*), *Hry pro herce a neherce* (*Games for Actors and Non-Actors*), *Duha touhy* (*The Rainbow of Desire*).

Poetika divadla utlačovaných

„Výkon Augusta Boala je tak pozoruhodný, tak originální a zásadní, že neváhám popsat tuto knihu jako nejdůležitější teoretickou práci v divadle nové doby - rozhodnutí jsem udělal, aniž jsem ztratil paměť, s respektem ke Stanislavskému, Artaudovi a Grotowskému.“
Georg E. Wellwarth v recenzi první Boalovy knihy *Theatre of the Oppressed*

Divadlo utlačovaných, také známé jako *divadlo osvobozených*, je typ populárního divadla pro lidi a s lidmi, které zajímá boj za práva a svobodu. Protože je tento zájem vlastní většině lidí na zemi, je zmiňovaný typ divadla rozšířen a hojně využíván po celém světě. Hry a techniky jsou zde ovlivněny a podmíněny tím, že je dovoleno zasahovat divákům do jednotlivých akcí. Tak přestávají být diváci pouhými diváky, a stávají se „spect-actors“ (Boalův termín), tedy volně přeloženo „diváky-herci“.

A. Boal obohatil principy kolektivního divadla novými technikami, které osvobozovaly diváky z jejich pasivního postoje a učinily z nich aktivní aktéry. Zásahy „diváků-aktérů“ do děje ovlivňují průběh inscenace samé, v diskusi vedené po představení s herci a tvůrci hry se ukazuje závažnost daného tématu,

jeho vnímání v této lokalitě, což mnohdy vede tvůrce ke změně v textu či uspořádání hry.

Boalovým cílem je klást sociální otázky, zabývat se křiklavými rozpory a konflikty ve své zemi a pomocí divadelních technik vést k jejich možnému překonání. Nevede pouze k samostatnému myšlení, dává praktickou zkušenost nutnou k překonání útlaču. Základem divadla utlačovaných není vychovat publikum, zahrnuje spíše proces společného učení. Veškeré techniky (použití divadelních akcí) jsou cestou ke stimulaci debaty, k uvedení lidí do problematiky daného tématu.

Boal ve své práci vychází z lidového divadla, které nechápe jako folklórní typ, ale jako divadlo, které vidí svět z perspektivy lidu, to znamená v neustálé změně. Lidé mohou svoji skutečnost změnit. Tím, že se jim ukáže, že je tato změna možná, chce Boal podnítit lidi k aktivitě.

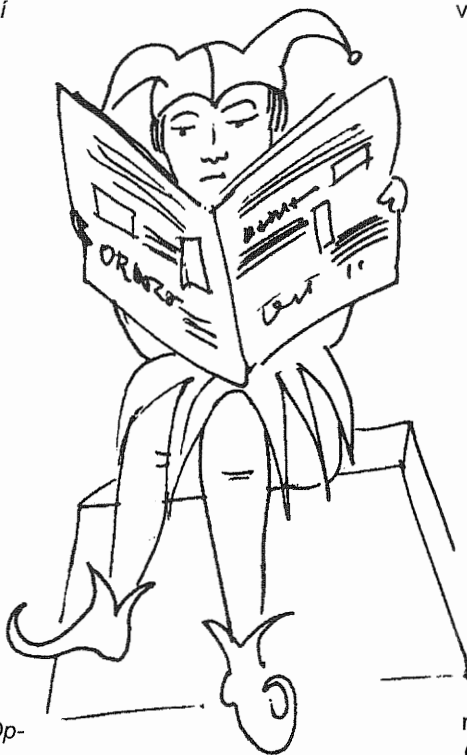
První pokusy s novými technikami začal A. Boal rozpracovávat v době silného importu cizí kultury na území Brazílie. S kulturou přicházeli i režiséři, dramaturgové a manažeři, kteří nechápali Brazílii v jejím skutečném světle. Boal se snažil realitě přiblížit.

Většina Boalem používaných forem jsou stále experimenty, i když je určitá část předem připravená, nikdy neskončí situace stejně. Zapojuje do své práce techniky sociální psychologie s cílem emancipovat účastníky k politickému uvědomění. Zastává názor, že nelze oddělovat politické problémy od sociálních. Každý člověk žije v určité společnosti, která ho ovlivňuje, a tato společnost je někým řízena, podléhá něčí politice, které zákonitě musejí podléhat i lidé této společnosti. Anebo se bouřit.

(Poznámka na okraj: Nedávno bylo divadlo utlačovaných oficiálně uznáno Spojenými národy prostřednictvím UNESCO jako nástroj sociální změny.)

Techniky divadla utlačovaných

Jednotlivé techniky vytvářel Augusto Boal postupně - v tom časovém sledu, v tom pořadí, v jakém se jimi budeme zabývat. Rozvoj první podněcoval vznik druhé atd. Uvádím zde celý Boalův arzenál, který jsem čerpala z materiálů uvedených v soupisu použité literatury. Většinou zde uvádím zjednodušené popisy, více jsem rozpracovala tři techniky - *neviditelné divadlo*, *divadlo-fórum* a *divadlo soch* -, které jsou nejdůležitější a nejfrekventovanější. Ostatní techniky se postupně začaly používat jako prostředky na cestě k těmto třem základním.





DIVADLO PROPAGANDY

Cílem této techniky a představení na ní budovaných bylo vysvětlit lidem v krátkém čase určitou událost. Představení vyzývala ke konkrétním činům, jako jsou volby, stávka apod. Hry byly plakátové a povrchní, ukazovaly, co je skryto za běžně používanými slovy.

DIDAKTICKÉ DIVADLO

Hry založené na této technice měly za úkol představit konkrétně divákům pojmy a témata ukrytá za abstraktními a složitými názvy. Šlo v podstatě o osvětovou a teoretickou práci. Uváděny byly klasické hry (viz první období Teatro de Arena), jejichž text byl měněn tak, aby diváci v odpovědích na závěrečnou otázku našli sami kladné zakončení děje.

VYUŽITÍ FOLKLÓRU

V brazilských lidových zvycích, tancích a písních je podle Boala skryto „revoluční vědomí“. V hrách, které předváděl, byly tato „revoluční“ kořeny ožejmovány, odkrývány, aby podněcovaly diváky ke změně a odboji. V tomto případě je hojně využívána smíšená forma, při které herci a zpěváci improvizují na aktuální témata. Lidé, kteří jdou kolem, představení komentují a přidávají se.

KOLÁŽ - TRH NÁZORŮ

Obraz o společnosti je v tomto typu produkce skládán z různých názorů. Představení má ráz rozhodování (soudní přelíčení, výběr kandidáta apod.), diváci jsou vyzýváni k účasti - směřují se zapojit a říci svůj názor na danou problematiku. Zde se poprvé dostává do hry *joker*, jehož pravomoci a úkoly jsou důkladně vylíčeny v divadle-fóru. *Joker* („žolík“) funguje jako prostředník, který reaguje na poznámky diváků. Všechny postavy jsou hrány všemi herci, neexistuje tu protagonista a chór. Ale diváci jsou zatím stále diváky, kteří mohou do děje zasahovat svými poznámkami, nikoliv přímým jednáním.

NOVINOVÉ DIVADLO

Cílem této techniky je odhalit tzv. objektivitu novinářství a naučit správně číst. Zprávy jsou vyjímány ze svého kontextu a sestavovány do nového textu. Tento typ je pasivnější, diváci jsou většinou pouhými posluchači; často se však stane, že již na druhé představení přinesou zprávy ze svých novin, se kterými je potom společně pracováno. (Bližší popis této techniky a její jednotlivé typy lze najít v knize Jana Hendla *Lidové divadlo Augusta Boala*.)

DIVADLO ŠIFRY

Text slouží jako kód, s jehož pomocí se veřejně vyslovuje určité politické mínění, aniž by docházelo k represím. Jde hlavně o nově interpretované biblické texty.

NEVIDITELNÉ DIVADLO

Tato technika již patří k vrcholům Boalovy tvorby. Má své pevné místo ve struktuře divadla utlačovaných tak, jak je zájemcům představováno dnes.

Neviditelné divadlo bylo rozvinuto v Argentině. Zahnuje veřejnost jako účastníky do akce bez jejich

vědomí. Jsou to hrající diváci, aktivní diváci, kteří ale o této své aktivitě nemají tušení ani během akce a často ani po jejím ukončení. Netuší, že to bylo spíše divadlo než reálný život. Reálná je akce, která se děje, reální jsou lidé i konflikt, který probíhá, reálné jsou i reakce lidí. V reakci na konflikt na scéně začíná veřejnost připojovat své argumenty. Reakce veřejnosti není stylizovaná, lidé reagují tak, jak by reagovali v běžném životě.

Jedna věc je ale z hlediska tvůrčí skupiny jasná: pro ně je přehrávaná akce **DIVADLEM**, proto musí mít jasné jádro, herci mají dopředu jasnou konfliktní situaci, o které divadlo bude, mají vytvořeno jakési libreto možného chování. A pak už odcházejí do reálu, na místo, kde by se onen konflikt mohl rozvinout. Navozují situaci a rozehrávají ji. Postupně jsou do situace vtahováni lidé kolem (pokud se do situace přímo nezapojí, určitě je alespoň přiměje k zamyšlení), mimo akci stojí dva až tři pozorovatelé z tvůrčího týmu a sledují průběh hry i reakce „diváků“.

Základním pravidlem je, že neviditelné divadlo zobrazuje nějakou formu útaku. Mezi podmínky patří vysoká profesionalita herců (musejí být schopni vše ukázat i bez účasti diváků), zohledňování reakcí lidí kolem. Nesmí být poznat, že jde vlastně o herce, herci musejí hrát jako profesionální herci - musejí být autentičtí.

(Poznámka: Odlišujeme však tuto techniku od pouličního agitačního divadla. Neviditelné divadlo není kázáním, nikdo nikomu nediktuje odpovědi na položené otázky.)

DIVADLO-FOTOROMÁN

Tato technika souvisí úzce s didaktickým divadlem a byla používána hlavně v rámci alfabetačních procesů. Herec přečetl text fotoseriálu z časopisu a posluchače vyzval, aby se pokusili scénicky děj vyjádřit. Tak dochází ke konfrontaci: při pasivním čtení zůstává mnohé skryto, život ve fotorománu je brán jako realita, při aktivním dosazení akcí do slovního příběhu dochází k odhalení významů slov, k poznání nesmyslnosti situací představovaných v časopisech. Lidé si uvědomí, kde jsou daná slova používána ve skutečném životě a přestávají považovat komiksy a televizní seriály za realitu.

DIVADLO SOCH - DIVADLO PŘEDSTAV

Stanovisko k danému tématu (téma se samozřejmě musí týkat nějaké formy útaku) se divák pokusí vyslovit tím, že vytvoří sousoší (živý obraz) z herců, přitom dbá na vše, včetně výrazu obličeje. Ostatní diváci mohou poté zasáhnout a upravovat obraz, dokud podle nich neodpovídá realitě. Potom společně vytvoří stejným postupem obraz ideálu. V další fázi se vytvářejí obrazy přechodné - jak lze přejít z reality do ideálu. Tak jsou překonány všechny existující problémy, skupina se může vrátit k původnímu reálnému zobrazení a začít diskusi o přechodové fázi meziobrazů.

A. Boal uvádí ve své knize možné příklady témat využitelných v tomto typu, které použil ve svých dílnách v Evropě: nezaměstnanost, rodina, sexuální útlak ve vztahu muže a ženy.



Tato technika má dnes, stejně jako neviditelné divadlo, pevné místo v divadle utlačovaných. (Její další pole působnosti leží v terapeutické práci, jak to Boal ukazuje ve své knize *The Rainbow of Desire - Boal's methods of theatre and therapy*.) Protože odobouráme-li jazyk, jehož systém je zanesen mnohovýznamovými výrazy, ukazují se nečekané souvislosti, opravdové a podvědomé pocity.

DIVADLO-MÝTUS

Tato technika poukazuje na původ a způsob zneužívání různých pohádek, legend, pověr a mýtů.

ODHALENÍ SOCIÁLNÍ MASKY

Této techniky využívá i sociodrama, protože odhaluje masky sociálního chování, které jsou důsledkem určitého společenského postavení a společenských norem. Cílem je zjištění, že samotné lidské chování je hluboce determinováno příslušností k určité sociální skupině a jejím normám a hodnotám. Využívá improvizací o skutečných událostech.

DIVADLO-FÓRUM

Divadlo-fórum je nejvyšší, nejsložitější a nejčistší technikou divadla utlačovaných. Diváci zde přímo zasahují do děje, mění jej. Mohou si ověřit své vlastní názory a nápady v praxi, zjistit, zda je možné takto reagovat k dosažení kladného cíle.

Tato technika je důsledně propracována i z teatrologického hlediska. Je to divadelní hra, ve které je problém ukázán v nevyřešené podobě, jeho řešení hledají diváci sami. Text by měl být minimální, ale musí danou postavu naprosto jasně a zřetelně charakterizovat, aby ji divák mohl snadno identifikovat. Modelová scéna může být realistická i symbolistní, jediné by snad neměla být abstraktní, protože jde vždy o zcela konkrétní formy útlačení. Z chování herců musí být rozpoznatelné jejich detailní charakteristiky včetně politického názoru či výše výdělků (zobrazuje se pokud možno nonverbálně). Každá osoba musí být snadno identifikovatelná na základě svého vnějšího vzhledu, nezávisle na tom, co říká. Divák může kdykoliv zasáhnout do děje, říci magické slůvko STOP, vyměnit se s kterýmkoliv z herců a pokračovat v situaci podle svého uvážení. Herec, který byl ze hry vyřazen, zůstává na okraji situace, aby mohl diváka (nyní už „spec-actora“) podporovat a korigovat. Herci se divákovi nepoddávají, takže se ukazuje, že změnit zaběhané modely jednání a chování je těžké. Obvykle se na scéně vystřídá několik diváků a tím i možností, než je objeveno řešení, které dovoluje uskutečnit změnu. Po navrácení původního herce se scéna odehrává dál jako dříve už do dalšího zastavení.

Ve své podstatě jde o uměleckou a intelektuální hru mezi herci a diváky. Cílem není vyhrát ale učit se a zkoušet. To je pedagogický smysl divadla-fóra, neboť se společně učí herci i publikum. Jsou položeny otázky, ale odpovědi musí obstarat publikum.

Diváci mohou v podstatě nahradit kohokoliv. Aby nenastala situace, kdy by náhradníci početně převýšili herce, je zde *joker* („žolík“), který celou hru

řídí (je to ovšem pouze jedna z jeho funkcí). *Joker* je člověk přítomnosti, nepatří do modelové hry ale do skutečnosti diváků.

Podoba divadla utlačovaných v praxi

Sám Augusto Boal rozvinul komplexní model, který je dodnes jeho pokračovateli zachovávan (příkladem je Roger Sell). Boalovy dílny a semináře po celém světě trvají většinou týden.

Protože prvním heslem divadelního slovníku je tělo člověka, první dva dny práce jsou věnovány integraci skupiny pomocí cvičení a her na ovládnutí vlastního těla. Boal zastává názor, že vyjadřovat něco či někoho svým tělem můžeme pouze v tom případě, máme-li tělo zvládnuté jako pracovní materiál. Účastníci musí absolvovat řadu cvičení k uvědomění si vlastního těla, jeho společensky podmíněných deformací.

Další aktivitou prvních dvou dní jsou diskuse o politické a ekonomické situaci Latinské Ameriky, o shodách a rozdílech v této oblasti se zemí, kde se dílna odehrává. Díky této přípravné fázi se z heterogenní skupiny stává skupina homogenní, která je schopna společně pracovat na daném problému.

Třetí a čtvrtý den začíná fáze *warm-up*, tedy rozezhíváním. Přestože jde i o fyzické rozezhívání, je to především nažhavení na téma, fyzická příprava na to, co bude dále pokračovat například diskusí. Obsahem třetího a čtvrtého dne je příprava neviditelného divadla a základních scén divadla-fóra.

Pátý den je provedeno a zhodnoceno neviditelné divadlo a šestý den je před publikem prezentováno divadlo-fórum. Kontakt s publikem je budován vždy stejně - přes fyzické rozehrání a odstranění zábrán (ukáže se, že nejde o žádnou profesionální hereckou skupinu a profesionální divadlo s klasickým představením). K tématu je sestaven obraz technikou divadla představ (tím je ukázáno vnímání tématu diváky) a na závěr probíhá fórum (v základním tvaru je to pohled na téma očima tvůrců). Tato akce může trvat s nutnými přestávkami několik hodin, někdy i celý den. Přitom bývá nejdelší fází fórum, a zvláště pak diskuse, která se váže k tématu, se kterým bylo pracováno.

Dnešní využití Boalových technik v Evropě

ANGLIE: SANDY AKERMANOVÁ, HEADBANGERS THEATRE COMPANY

Jednu z možností, jak se dají metody a techniky Augusta Boala používat dnes, reprezentuje svou prací Sandy Akermanová.

Sandy žije v malém městečku Totnes v jižním cípu Anglie. Setkala jsem se s ní při své dvoutýdenní návštěvě Dartington College of Arts a měly jsme spolu několikahodinový rozhovor. Paní Akermanová studovala na dartingtonské divadelní katedře. Zde se také poprvé setkala s dílem A. Boala a posléze i s ním



samotným. Se svými spolužáky se zúčastnila mezinárodní studentské akce Protestní pochod. Studenti se bouřili proti tomu, že jim vláda nechtěla poskytovat půjčky na studium. O akci protestního pochodu věděla široká veřejnost, ale většina lidí nechápala, na co studenti peníze potřebují. Skupina, do které Sandy patřila, vytvořila představení ve stylu neviditelného divadla (*invisible theatre*), který se odehrával v jedné hospodě v Totnes ve stejný den, kdy probíhal protestní pochod:

„(...) všichni jsme jen tak seděli a hovořili o tom, co studenti chtějí. Na toto téma jsme se různě dohadovali, a přitom jsme pozorovali reakce lidí kolem. Chytlo je to všechno.“

Pro Sandy to bylo první a na dlouhou dobu také poslední setkání s divadlem utlačovaných. Po skončení školy pracovala na několika místech, ale nikde nebyla spokojená. Sama k tomu říká: „(...) chtěla jsem používat divadlo. V něm legraci, vyhledávat problémové situace. Nechtěla jsem jen pracovat pro nějakou organizaci. Chtěla jsem se spojit s už pracujícími organizacemi, která využívá při své práci divadlo. (...) Měla jsem vizi - pracovat s lidmi a užívat divadlo. Nevytvářet divadelní produkt, pouze používat divadelní prvky.“

Sandy si svou vizi během následujících měsíců upřesnila. Rozhlížela se mezitím kolem sebe a zjistila, že i v tak malém městečku, jako je Totnes, je spousta problémů. Ze všeho nejvíce ji zaujaly problémy mezi rodiči a dětmi. Věnovala se jejich studiu a zjistila, že mnoho rodičů by chtělo tyto problémy řešit, nejen si o nich povídat se známými a případně psychology. Spolu se svým přítelem Iainem Lucasem založili divadelní skupinu Headbangers. Objevil se ale zase základní problém - nedostatek peněz na publicitu i přípravu akcí. „A tak jsme v Totnes psali inzeráty a nakonec pozvali rodiče, kteří měli problém se svými dětmi a kteří měli zájem ho vyřešit. Pracovali jsme s nimi skoro rok - každé pondělí ráno dvě hodiny. Měli jsme tam skupinu samých žen. Používali jsme mnoho technik divadla-fóra a zahřívací hry *image theatre* (v první fázi), v nichž se začali dívat a pozorovat své problémy. Ve druhé fázi (některým trvalo dlouho, než se k ní dostali) nám povídali o svých hádkách (kdo se bude dívat na televizi), a až po delším čase se více otevřely důležité problémy - to, že děti nechodí na noc spát domů. (...) A potom se rozhodli, rodiče i děti, že chtějí udělat divadelní kousek a ukázat to jiným rodičům. Vytvořili jsme tři skupiny a tvary - příběhy teenagerů. Vyhledali jsme teenagery a nazkoušeli to s nimi.“

Základní myšlenka, s níž Sandy pracovala a díky níž se rodiče i jejich děti uvolnili a promluví, je založena na tom, že fórum míří k pochopení problému, ne k hledání metod změn. Už při této první zkušenosti, ale i při dalších akcích, vycházeli všichni zúčastnění z přesvědčení, že nejde o didaktické divadlo, které ukazuje jediný správný model chování. „Skrze ty příběhy, které studenti hrají jiným teenagerům, začínají i oni chápat své rodiče.“

Akce měla velký ohlas jak u rodičů, tak u pedagogů a psychologů, kteří byli pozváni. Sandy se podařilo prolomit ledy v oblasti, která pro mnoho

lidí do té doby byla tabu. Díky tomu získala skupina i finanční podporu od Institutu osobnostně sociálního a morálního rozvoje (*Personal Social and Moral Development Institute*), který se zabývá i drogovou a sexuální výchovou. Tak se mohly aktivity skupiny dále rozrůstat a zaměřovat se i na obecnější problémy obyvatel.

„(...) Učíme děti, že mají více práv, až vyrostou, ale s tím roste i odpovědnost. Začali jsme pracovat s teenagery ze zvláštní školy, kteří byli vyhozeni z normální školy. Protože měli špatné zázemí, měli špatné známky. V tomto případě se musí začít opravdu brzy. To, co v těchto dětech nikdy nebylo, může lehce a rychle vzniknout díky prostředí, do kterého se dostanou.“

V následujících řádcích přepisují postup, který Sandy použila. Považuji za důležité ocitovat ho zde doslovně podle nahrávky pořízené během rozhovoru.

„Jak by tyto metody fóra mohly být použity? Normálně při drogové výchově přijde policajt a pouští jim video, jak to s nimi dopadne. My jsme to dělali jinak. Nejdřív jsme si je museli nějak získat. Začali jsme se jich ptát na muziku, kterou mají rádi. Pak by nám měli říct o svých problémech před celou skupinou. Využili jsme místní zázemí. Navázat kontakt nám trvalo dva dny. Pak jsme teprve začali pracovat s divadlem. Vytvořili jsme takovou hru o třech výstupech o jedné mladé dívce:

1. Scéna ve třídě s učitelem: Dívka si čte při hodině problémového učitele, který je nudný a na třídu zlý.
2. Scéna s matkou: Dcera chce od matky peníze, aby mohla jít na mejdan.
3. Scéna na mejdanu s přítelem, kde se totálně opije.

Vytvářeli jsme soutěživou atmosféru. Já je vyzývala, aby si šli zahrát na herce. Tu první scénu jsme hráli i v jejich třídě a ona vyprovokovala hádku. Ve třetí scéně se na mejdanu pije, nedroguje, nehovoříme o tom, aby nedrogovali/nepili, ale o tom, jak se mají o sebe starat, chovat se, když už si berou drogu/pijou. Je nesmysl, abychom je nutili, aby s drogami přestali, stejně by to neudělali. Spíše se zaměřujeme na tyto oblasti:

1. musíte vědět, že je to nebezpečné,
2. co můžete dělat, abyste si vzájemně pomáhali.
3. a poté se mohou sami rozhodnout, jestli brát drogy/pít nebo ne.“

Sandy s Iainem vyzkoušeli mnoho variant postupu a pracovali s mnoha skupinami.

Dnes Sandy říká, že už nepracuje s Boalovým divadlem utlačovaných, ale s něčím, co vzniklo jako další varianta těchto technik, přizpůsobená konkrétním problémům v konkrétní části země.

Zajímalo mne, jak lehce nebo těžce se zdejší publikum zapojuje do dění, vstupuje do fóra. Podle Sandy (stejně jako podle Boala a Sella) záleží hlavně na rozechřívací fázi, která musí být opravdu „nažhavovací“. Dále podtrhují všichni svorně důležitost funkce *jokera* („žolíka“).

„(...) Je to ta nejtěžší úloha. *Joker* celou hru řídí, zaznamenává všechny nápady, musí vtáhnout publikum do děje, donutit ty lidi, aby si uvědomili, že daný problém se jich bezprostředně dotýká...“



Co se reflexe týká, prošla skupina několika obdobími. V prvním byly akce nadšeně přijímány lidmi s problémy. Pak jejich možný vliv a účinek ocenili psychologové a odborníci na práci s problémovou mládeží. Samotní učitelé byli zpočátku proti, když viděli, že Sandy povoluje dětem kouřit. Potom se nadchli, protože viděli, že jejich svěřenci dokáží aktivně pracovat. Nezřídka se stává, že se sami do děje zapojují.

„(...) Ale sponzory to moc nezajímá. A po pravdě řečeno, jedno vystoupení toho moc neznamená, chce to tak deset let, aby se ukázalo, jaký měla ta akce dopad...“

FRANCIE: THÉÂTRE & CO

S Richardem Whitem jsem se také setkala při svém pobytu v Anglii. Je to dvaadvacetiletý student divadelního oddělení Dartingtonské College. Richard absolvoval cyklus přednášek Rogera Sella o vývojových tendencích světového divadla v tomto století. Na jedné z nich věnované divadlu v Latinské Americe se setkal se Sandy Akermanovou. Ta mu vyprávěla o svých pokusech a výsledcích s technikami Augusta Boala. Richard se začal tímto tématem hlouběji zabývat. Na konci roku 1996 se mu podařilo dostat se na studijní pobyt do Francie. Více než měsíc byl pozorovatelem přímo v divadelním institutu A. Boala na Sorbonně.

Podle jeho názoru je mnoho francouzských studentů tímto typem divadla zaujato. Sami připravují akce, které pak hrají před posluchači jiných institutů i před běžným publikem v divadlech podobných našim malým scénám.

Podle Richardových slov je paradoxně ve Francii, kde sám Boal působí, největší odklon od směru, kterým byly metody původně zaměřeny. Nejde tu o to ukázat útlak, možné změny a řešení jako spíše o zábavné zobrazení toho, co se ve společnosti děje. Proto jsou studenty využívány spíše ostatní doplňkové techniky než samotné divadlo-fórum.

Richard si z Francie přivezl několik informačních materiálů, které mi dal k dispozici. Po jejich přečtení a přečtení jsem zjistila, že mimo studentskou aktivitu tu například existuje sdružení založené v listopadu 1985. Jeho název je *Théâtre & Co*.

Toto divadlo spadá svou produkcí (interaktivní představení, animace debat, informační činnost) do projektu organizací s výchovným a sociálním zaměřením. Uměleckým vedením jsou od založení pověřeni Lorette Cordrie a Bernard Grosjean. Ve sdružení spolupracuje skupina amatérských herců a technických spolupracovníků.

Sdružení Théâtre & Co poskytuje svou adresu všem organizacím i jednotlivcům, které se zabývají problematikou výchovy a sociální integrace. Kdokoli se s nimi může spojit a požádat, aby sdružení přijelo do jeho města a předvedlo tam některé ze svých představení. V repertoáru sdružení jsou představení zaměřená např. na toxikománii, sebevraždy mladých lidí, AIDS, plánované rodičovství apod. Sdružení je ochotno vystupovat a hrát v sálech pro širší publikum i ve školních prostorách pro žáky v rámci osobnostně sociální výchovy. Mimo již zpracovaná témata

je skupina ochotna vytvářet nová zpracování odpovídající problémům organizace, která je žádá o spolupráci.

Délka představení včetně účasti publika se pohybuje v rozmezí 90 - 120 minut, někdy jsou pořádány i dvě představení denně. Hraje se s minimálními kulisami a v prostoru, kde není technicky odděleno jeviště od hlediště.

Jako všude, i ve Francii se podobné organizace setkávají s nedostatkem financí. Řeší je spojením se státními institucemi, které je potom dotují, nebo získáváním sponzorských darů. Příspěvky přicházejí i od měst. Zmiňované sdružení je například partnersky spojeno s CFES (Francouzský výbor výchovy ke zdraví), s Místními organizacemi na podporu zaměstnání mladých (*Missions locales pour l'emploi des jeunes*) a s dalšími.

Z dalších materiálů, které jsem od Richarda získala, vyplývá, že i sám A. Boal poněkud pozměnil svou koncepci divadla utlačovaných pro západní publikum. Změny se týkají právě uplatnění metod. K využití svých metod v terapeutické práci se A. Boal dostává ve své zatím poslední knize *The Rainbow of Desire*.

IV. PŘÍCHOD TECHNIK AUGUSTA BOALA DO NAŠÍ REPUBLIKY

„Byl jednou jeden člověk. Takový, jaký spí v každém z nás. Jednou se probudil ze svého pohodlí bezvýznamné nicky a rozhlédl se kolem sebe. Viděl hlad a bídu a bolest. A tak začal bojovat. Pak ho zavraždili. Spí v každém z nás a čeká na okamžik probuzení.“

Ze hry Zavraždění občana X skupiny Grupo libre teatro libre (Hendl, Jan, 1983, str. 39)

Odborné curriculum Rogera Sella

(Poznámka: Následující informace jsou přejaty z projektu, který vypracovala PhDr. Hana Gajdošová)

Roger Sell je absolventem londýnské univerzity, kde studoval anglický jazyk a literaturu. Po působení na středních školách začátkem šedesátých let se přeorientoval na profesi praktického divadelníka a v roce 1967 založil Greenwich Theatre, kde se stal jedním ze zakladatelů proudu *Theatre and Education, Youth and Community Theatre*. V Greenwich Theatre působil jako herec a režisér současně. V roce 1973 nastoupil na Dartington College of Arts. Na této škole vybudoval divadelní oddělení, zároveň přednášel a posléze se stal vedoucím divadelní katedry. Externě působí jako režisér v četných oblastních divadlech experimentálního typu. Kromě své práce pedagogické je Roger Sell pověřen organizací zahraničních styků dartingtonské školy. Je členem akademické rady školy. Aktivně se pedagogicky angažuje ve všech ročnících divadelního studia. Jeho speci-



zací je B. Brecht a současné divadlo. V posledních letech se zabývá výzkumem radikálního divadla a divadla venkovních komunit.

Dlužno podotknouti, že díky doporučení Rogera Sella byla naší škole udělena výjimka a směla se účastnit týdenního intenzivního workshopu evropských škol v rámci programu Erasmus, ačkoliv naše země ještě není začleněna do EU.

Proč projekt vznikl

Od 28. října do 7. listopadu 1996 hostoval v rámci dvoutýdenního přednáškového pobytu na Divadelní fakultě JAMU Roger Sell z Dartington College of Arts, školy, která je partnerskou školou JAMU v jižní Anglii. Projekt, na jehož základě se tato návštěva uskutečnila, vypracovala PhDr. Hana Gajdošová, vedoucí katedry jazyků JAMU, mezinárodní koordinátor DiFa JAMU, která úzce spolupracuje s Evropskou ligou vysokých uměleckých škol ELIA se sídlem v Amsterdamu. Projekt byl schválen a získal grant Ministerstva školství pro rozvoj vysokých škol.

Naše škola poskytuje vysokoškolské vzdělání v mnoha oborech, které přímo či úzce souvisejí s divadlem. Naproti tomu dartingtonská College of Arts umožňuje vzdělání ve všech oblastech divadelního umění všem, nerozděluje studenty do jednotlivých oborů předem, každý si až v průběhu studia vybírá svůj prioritní předmět studia, jemuž se věnuje v samostudiu. Rovněž mohou studenti navštěvovat kurzy jiných zaměření, které na univerzitě existují (je tu oddělení divadla, tvořivého psaní, hudby, vizuální performance).

Také naši pedagogové si uvědomují přílišnou profesionalizaci některých oborů, která sice umožňuje studentům zvládat dokonale svůj vlastní obor, ale už neumožňuje uvědomit si přesah jednotlivých oborů, jejich propojení mezi sebou. Pak vzniká problém v praxi, kdy je najednou třeba mnoha vědomostí a zkušeností, které nejsou danému oboru a priori přiřazovány (např. důležitost znalosti sociální psychologie a sociologie pro dramaturgy, herce, kvalitní hlasová výchova pro studenty teoretických oborů, základy kulturní antropologie, estetiky, rétoriky pro studenty všech oborů).

V této chvíli se jako jedna z možností při hledání nových cest nabízí právě možnost inspirace u vysokých škol, kde komplexně zaměřený systém vzdělávání již funguje. Dartingtonská College je jednou z nich. S touto školou máme již i výměnný program. Také proto k nám Roger Sell přijel - ukázalo se, že studenti odcházejí do Dartingtonu s nedostatečnou představou, jaké je zaměření této školy, jaké jsou její cíle a čemu jsou přizpůsobené metody práce.

Program projektu Rogera Sella na DiFa JAMU

Základem projektu bylo teoreticky a prakticky prezentovat práci Augusta Boala a jeho divadla-fóra. Výběr tématu byl založen na možnosti propojení divadelních

oborů s různými hraničními profesemi (práce v komunitě, arteterapie, umělecké školství, pozice nezávislého umělce, práce s amatérskými soubory). Proto byla také praktická dílna přednostně otevřena posluchačům ateliéru dramatické výchovy, jejichž těžiště práce leží spíše mimo hranice profesionálního divadla.

Zároveň měl projekt sloužit jako určitá propedeutická fáze pro studenty, kteří si tak mohli vytvořit preciznější obraz o tom, co je během zahraniční stáže v dartingtonské škole čeká.

V. DRAMATICKÁ VÝCHOVA A METODY AUGUSTA BOALA

„Podstatou divadla je dialog: slovo (nebo v širším smyslu: komunikace) mezi lidmi. Drama předvádí člověka vedle člověka, člověka s člověkem, a ovšem člověka proti člověku. Tvoří-li jádro dramatických příběhů a zdroj dramatického napětí obvykle konflikt, pak ne protikladnost sama, ale proces jejího překonávání (nebo alespoň pokus o překonání, byť marný) je smyslem dramatického dění. Divadlo (...) ukazuje možnost dorozumění a spojení.“

(Zdeněk Hořínek, 1991, str. 56)

Styčné body mezi oběma oblastmi

Celý život se všichni pohybujeme mezi lidmi, neustále vstupujeme do interakcí, v nichž musíme komunikovat na základě role, jíž jsme v dané interakci nositeli. Tak je naše chování neustále determinováno psanými i nepsanými normami. To je přirozený proces. Nepřirozeným se stává ve chvíli, kdy je naše chování natolik zaběhané a vžitě, že si ani neuvědomujeme, že se nějak chováme, nějak reagujeme. Protože je ale společnost jevem dynamickým, musí být dynamické i naše jednání, pokud chceme být v této společnosti platnými členy. Politika naší země v předlistopadovém období pronásledovala vše, co poněkud vybočovalo z nastoleného řádu. Demokracie naopak vyžaduje osobnostně silného člověka, který se dokáže v každé situaci chovat podle svého přesvědčení a na základě svých argumentů. Proces demokratizace jedince je však pomalý a musí mu být napomáháno, aby nedošlo k druhému extrému, totiž k anarchii, která odmítá jakýkoliv pořádek, autoritu nebo disciplínu.

Ukázalo se, že dramatická výchova může tomuto procesu silně prospět, protože dává možnost vyzkoušet si chování v různých situacích. Ale nejen to, ona umožňuje po uvědomění si důsledků našeho chování a jednání situaci otevřít znovu a znovu ji přehrát a dojít tentokrát k uspokojivějšímu závěru. Je to podobný proces, který probíhá v Boalově divadlu-fóru: každý si může vyzkoušet, jaký dopad by mělo na zvolenou situaci a konflikt jím preferované jednání.



Boalovy techniky nabízejí další možnosti, jak se dotýkat jednáním v situacích sociálních problémů kolem nás. V tomto stylu je navíc bytostně zakódována „nedopracovanost“, nutnost opakování a hledání nových řešení. Díky přípravným fázím dochází k tomu, že účastníci jsou koncentrováni a jejich jednání není povrchní a samoúčelné.

Úskalí Boalových technik pro českou dramatickou výchovu

Všichni si snad z dětství pamatujeme okamžik, kdy zazněla z nějakého jeviště věta: „Tak kdopak nám chce s touhle věcí pomoci?“ Nezáleží na tom, zda šlo o to podržet kouzelníkovi klobouk nebo postavit hrad pro princeznu, vždy se zdvihl celý les dětských rukou a pokaždé byl někdo zklamán, že právě on nebyl k činnosti vyzván. Dětské publikum se dá snadno svést k podobným výzvám pro svou bezprostřednost, pro spontánní radost ze hry. Vždy však záleží na osobnosti člověka, který hru řídí, aby dětský vstup byl opravdu pozitivní a přínosný. Dítě je rádo, že se může ukázat, ale pokud nejsou přesně zadána pravidla, ve kterých se má pohybovat, je zmateno. Charakteristickým rysem tohoto zmatení je potom tenze a následné „kašpaření“, které může lehce zrušit i jinak dobře vybudovaný divadelní tvar. Stará divadelní moudrost praví: Dítě a živé zvíře na jevišti, to je dvousečná zbraň. Může vyvolat sympatie a zájem, kvůli kterým divák ledacos odpustí. Ale může také svou spontánností přivodit krach několikaměsíční práce.

Podobné nebezpečí jako s menšími dětmi však hrozí i u mládeže. Pubescence je věkem, kdy se mládež nerada prezentuje v něčem, co doopravdy neumí. A to může být právě důvodem, proč nemusejí techniky divadla-fóra fungovat. Naše školy totiž většinou nerozvíjejí v běžných předmětech hlasové, pohybové a jiné dovednosti, které jsou nutné pro vystoupení na veřejnosti. Navíc zde mají děti vstoupit do rolí, které byly předtím hrány herci. To samozřejmě může opět snížit počet těch, kteří se zapojí.

Další možný problém je dílem paradoxu. Děti jsou ze školy zvyklé, že jsou jim předkládána fakta k memorování. Málokdy musejí na základních a často i středních školách dojít k závěrům svým vlastním tvořivým přemýšlením. Techniky divadla utlačovaných dávají naopak tomuto procesu prostor. Může se stát, že zaujatost vlastním vymýšlením, tvorbou bude natolik silná, že se ztratí hlavní linka příběhu. Problém, který měl být řešen a snad i vyřešen, zanikne v explozi nápadů.

Podobného rázu je i úskalí zájmu. Divadlo utlačovaných přichází vždy s problematikou, která je pro konkrétní skupinu klíčová nebo se alespoň dotýká všech členů této skupiny. Proto se také používá jako výchovná metoda. A zde platí základní pravidlo, že pro jakékoliv učení je nutný ZÁJEM, a zájem vzbuzuje to, co se dotýká skutečných potřeb a problémů každodenního života zúčastněných. Jenže v naší zemi dodnes platí, že mnoho takových problémů je tabu, o kterém se nedá mluvit s rodiči, s učiteli či kým-

koliv jiným. A najednou bychom chtěli, aby o tom děti nejen hovořily, ale navíc to i PŘEDVÁDĚLY! Tento rozpor může mít dva důsledky:

- a) Děti se odmítnou akce zúčastnit.
- b) Vznikne bohatá diskuse, ve které se může ztratit to, že jsme chtěli problém řešit.

Z hlediska pedagoga jsou tu ještě další úskalí:

Předpokládám, že divadlo utlačovaných je metoda, které se mohou pro její klady chopit pedagogové dramatu. Lze ale těžko předpokládat, že každý z nich má divadelní vzdělání a dokáže vystavět svébytný dramatický tvar k určité problematice tak, aby do něho mohlo být zasahováno zvenčí. A i kdyby to dokázal, pracujeme většinou samostatně, takže jakoby není s kým akci připravit a hrát.

Může také nastat eventualita, že pedagog neví, jak o daném problému hovořit. Může se stát, že je pro pedagoga nesnadné otevřít klíčový problém skupiny dětí. Lze si jistě představit tvořivého a vstřícného pedagoga, kterému jeho morální či jiné zásady nedovolují pracovat bez silného subjektivního hodnotícího hlediska např. s tématem prostituce. Myslím ale, že některé z Boalových technik, které pracují s pohybem více než se slovem, mohou k vyřešení tohoto problému přispět.

VI. VYUŽITÍ METOD AUGUSTA BOALA MIMO TVOŘIVÉ DRAMA

Prozatím se všechny mé poznámky týkaly možností, které divadlo utlačovaných, a zvláště divadlo-fórum, poskytuje české dramatické výchově. Jde sice podle mého názoru o nejširší možnost působení, ale zdaleka ne jedinou. I A. Boal dospěl k přesvědčení, že pro Evropu je bližší „terapeutická“ forma divadla-fóra. Umožňuje totiž klidné prozkoumávání tématu, při kterém není explicitně vyslovováno jedno jediné možné řešení. V tomto případě se jeví jako velice důležitá role *jokera*. Musí dokázat otevřít ožehavé téma a přesvědčit zúčastněné, že k takové akci nemusejí být vyškolenými herci. Mladí lidé si o svých problémech potřebují jistě pohovořit otevřeně. Jsou však zvyklí slyšet pouze známá klišé. Proto se stále více uzavírají do sebe a nejsou ochotni komunikovat ani s podobně „postiženými“. Slovní diskuse jsou stále stejné, mění se pouze rejstřík výrazů: při rozhovoru s rodiči, s lékaři, s kamarády.

Techniky divadla utlačovaných dávají možnost omezit slova a vyjadřovat se jinak. Vyjadřovat své názory skrze VZTAH k někomu nebo něčemu jinému.

Herci o problematice samozřejmě něco vědí, jinak by o ní nemohli vytvářet příběhy, ale přesto se dá předpokládat, že nemají osobní zkušenost se všemi problémy, o kterých hrají. A to je jejich velká deviza, je z nich totiž cítit, že problém pro ně není obehnanou deskou, zajímají je názory skupiny, se kterou pracují, jednotlivá řešení, která skupiny nabízejí. Tento ZÁJEM



samozřejmě zpětně díky skupinové dynamice ovlivňuje přístup skupiny k tématu. Dochází postupně k uvolnění a otevření komunikačních bariér.

Jako možnost dalšího použití se tedy divadlo-fórum jeví vhodné pro skupinu herecky, psychologicky i sociálně vybavených lidí, kteří vytvoří příběh pro určitou problematiku a prezentují jej skupinám, pro které je tato problematika důležitá. Je to postup podobný tomu, s nímž jsem se seznámila v materiálech Richarda Whitea. A výběr námětů se nemusí týkat pouze tabuizovaných a složitých problémů (např. vnímání cizinců).

LITERATURA A PRAMENY

KNIHY:

- Bernard, Jan: *Co je divadlo*, SPN, Praha 1983
Berne, Eric: *Jak si lidé hrají*, Dialog, Liberec 1992
Blažek, Bohuslav-Olmrová, Jiřina: *Krása a bolest*, Panorama, Praha 1985
Eco, Umberto: *Jak napsat diplomovou práci*. VOTOBIA, Olomouc 1997
Fink, Eugen: *Oáza štěstí*, MF, Praha 1992
Hendl, Jan-Novotná, Anna: *Enrique Buenaventura a nové kolumbijské divadlo*, H&H, Jinočany 1992
Hendl, Jan: *Lidové divadlo Augusta Boala jako prostředek třídního boje v Latinské Americe*. Kulturní dům hl. m. Prahy, Praha 1983
Hořínek, Zdeněk: *Drama, divák, divadlo*, Divadelní fakulta JAMU, Brno 1991
Huizinga, Johan: *Homo ludens*, MF, Praha 1971
Keller, Jan: *Úvod do sociologie*, SLON, Praha 1991
Kovalíková, Susan: *Integrovaná tematická výuka*, Spirála, Kroměříž 1995
Kovanda, Jan: *Federativní republika Brazílie*, Svoboda, Praha 1980
Kovanda, Jan: *Latinská Amerika - kontinent v pohybu*, Svoboda, Praha 1976
Křivohlavý, Jaro: *Jak si navzájem lépe porozumíme*, Svoboda, Praha 1988
Machková, Eva: *Metodika dramatické výchovy*, ARTAMA, Praha 1992 - 7. vydání
Machková, Eva: *Struktura výchovné dramatiky a příprava učitele*, Katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha 1993
Machková, Silva: *Dramatická výchova ve škole*, Divadelní fakulta JAMU 1995
Machková, Silva: *Úvod do dramatické výchovy*, soukromá pracovní verze

Mareš, Jiří-Křivohlavý, Jaro: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*, SPN, Praha 1989

Nakonečný, Milan: *Lexikon psychologie*, Vodnář, Praha 1995

Pemberton-Billing, R. N.-Clegg, J. D.: *Vyučování dramatem*, Městská knihovna v Praze, Praha 1991

Říčan, Pavel: *Psychologie osobnosti*, Orbis, Praha 1972

Slavík, Miroslav: *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*, ARTAMA, Praha 1996

Valenta, Josef: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, ISV nakladatelství, Praha 1995

Zich, Otakar: *Estetika dramatického umění*, Panorama, Praha 1987 - 2. vydání

ČASOPISECKÉ ČLÁNKY:

Kasíková, Hana: *Betty Jana Wagner: Dorothy Heathcote - Drama as a learning medium*. In *Tvořivá dramatika* 1995, č. 2

Kasíková, Hana: *Pohneme inteligenci?* In *Tvořivá dramatika* 1993, č. 10

Machková, Eva: *Mezinárodní společnost amatérského divadla a děti*. In *Amatérská scéna*, 1977, č. 6

Machková, Eva: *Tři typy dramatu*. In *Tvořivá dramatika* 1996, č. 1

Müller, Oldřich: *Arteterapie a dramatická výchova z pohledu speciálního pedagoga*. In *Tvořivá dramatika* 1993, č. 9

O'Farrell, Lawrence: *Struktura rituálu - spojovací článek mezi divadelním představením a jeho společensko-kulturním kontextem*. In *Tvořivá dramatika* 1994, č. 3

Provazník, Jaroslav: *Co je a co není dramatická výchova*. In *Tvořivá dramatika* 1995, č. 1

Provazník, Jaroslav: *Nadešel čas konstruktivních otřesů*. In *Tvořivá dramatika* 1994, č. 2

Svozilová, Dana: *„Naše dovnitř“ a „jejich ven“*. In *Tvořivá dramatika* 1995, č. 2

Valenta, Josef: *Andersenův Slavík a metodika výchovné dramatiky*. In *Tvořivá dramatika* 1994, č. 1

Valenta, Josef: *Mytologie výchovné dramatiky*. In *Tvořivá dramatika* 1994, č. 3

Zymonová, Helena: *Dějiny tvořivého dramatu*. In *Tvořivá dramatika* 1996, č. 3

IVONA ČERMÁKOVÁ

Ukázky z diplomové práce obhájené v roce 1997 v ateliéru dramatické výchovy Divadelní fakulty JAMU v Brně (vedoucí diplomové práce Silva Macková)