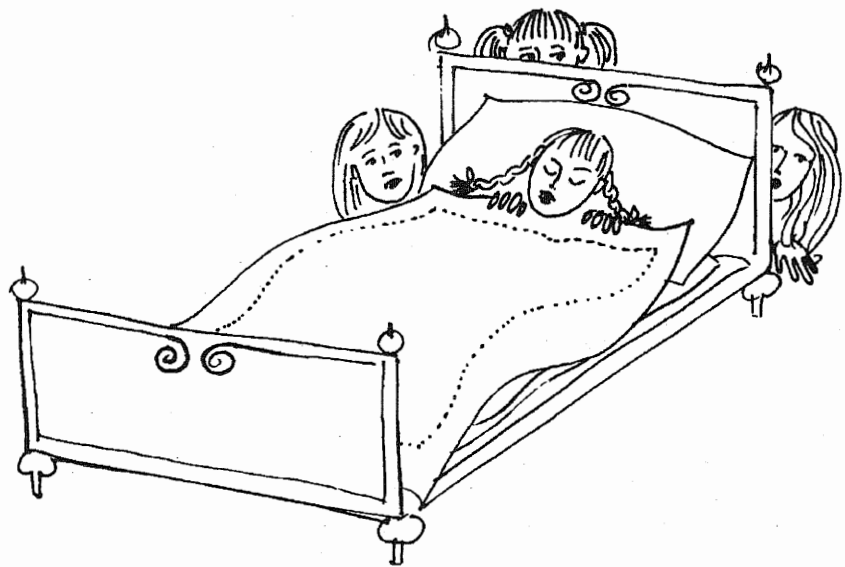


TVORIVÁ dramatika



2/2000

M. Mašatová: O loutkovém
divadle hraném dětmi
Dětská scéna 2000
H. Ch. Andersen–M. Slavík:
Princezna na hrášku

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Roč. XI, číslo 2/00 (29)
(Divadelní výchova,
roč. XXII)
Září 2000

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

ISSN: 1211–8001
Registrační značka:
MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Roman Černík, Jakub
Hulák, dr. Hana Kasíková,
prof. Miloslav Klíma, Irena
Konývková, dr. Soňa
Kofářková, doc. Eva
Machková, Radek Maru-
šák, Eva Polzerová, Jaro-
slav Provazník, Mirek Slavík,
Dana Svozilová, PhD., Irina
Ulrychová, doc. Pavel
Vacek, doc. Josef Valenta
Vedoucí redaktor:
Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA,
Křesomyslova 7, P.S. 2,
140 16 Praha 4,
tel. 02/61215683–7 nebo
02/21111052–3
fax: 02/61215688
e–mail: provaznj@d.amu.cz

Ilustrace
Šimona Vepřková
Grafická úprava
Jana Roztočilová,
Šimona Vepřková

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 (vč. přílohy
Dětská scéna): 30.– 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

Milada Mašatová: O loutkovém divadle hraném dětmi	1
Dětská scéna 2000	5
Iva Dvořáková: Dětská scéna 2000. Malý průvodce souborovými vystoupeními	6
Petra Rychecká–Veronika Rodriguezová–Tomáš Doležal: Co si děti povídaly. Mozaika záznamů a dojmů z dětského diskusního klubu na Dětské scéně 2000 v Trutnově	7
Jana Štrbová: Zpráva z Brixenu	10
Hans Christian Andersen–Miroslav Slavík: Princezna na hrášku	12

INSPIRACE

Petr Sak: Mládež a její výzkum – 2. Zná česká mládež světová náboženství?	18
Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí – 12. Plektika a vývojová neuropsychologie	20

DRAMATIKA–VÝCHOVA–ŠKOLA

Jana Andrejsková: Malé projekty aneb Maturita trochu jinak	21
INTEGRÁL:	
Věra Schulzová: V Prachaticích nám vlak snad neujel	22
Jana Andrejsková: Čáslavské zkušenosti	23
Hana Štrnadová: SPgŠ v Mostě	25
Eva Machková: A co dál?	25

RECENZE

Jaroslav Provazník: Letmé nahlédnutí do problematiky dramatické výchovy	26
LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ	
Jana Machalíková: Humor a jeho prostředky v knihách Richmal Cromptonové	28
Renata Slavíková: V lednici je medvěd: prolínání reálného a fantastického světa	31
Jaroslav Provazník: Dvanáct romských přikázání	32
Jaroslav Provazník: První české setkání s Harrym Potterem	33
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek	34

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Eva Machková: John O´Toole: Dramatický proces	I – IV
--	--------

VALNÁ HROMADA SDRUŽENÍ PRO TVOŘIVOU DRAMATIKA

Sdružení pro tvořivou dramaturgii, které začalo vydávat Tvořivou dramaturgii a v současné době se na její přípravě a vydávání výrazně podílí, vzniklo přesně před deseti lety (shromáždění, které rozhodlo o založení STD, se konalo 9. února 1990 v zasedacím sále Divadelního ústavu, tam, kde je dnes Divadlo v Celetné, ustavující valná hromada se konala 1. června 1990) a od té doby se podílí na všem podstatném, co se v oboru dramatické výchovy a dětského divadla a přednesu děje. Všichni jeho řádní i přidružení členové, ale i další zájemci o dramatickou výchovu a přátelé jsou zváni na **valnou hromadu STD**, která se koná **v sobotu 11. listopadu 2000 v 15.00 hodin v Centru tvořivé dramatiky Červený Vrch, Arabská 681, 160 00 Praha 6.** Hlavním bodem programu budou volby nové koordinační rady. Vedle toho bude příležitost promyslet činnost sdružení v dalším období a navrhnout, v čem by se STD mělo angažovat, s čím by mělo nebo mohlo pomoci nebo jaké aktivity by mělo iniciovat. Kromě valné hromady budou mít přítomní – jako tradičně – příležitost zhlédnout v CTD také několik inspirativních divadelních vystoupení, především dětských souborů.

JAROSLAV PROVAZNÍK, tajemník STD



O LOUTKOVÉM DIVADLE

hraném dětmi

ÚVODEM

Kdo by nebyl alergický na klišé o loutkách a rozzářených dětských očkách?

Ale vezměte do ruky pimprle, pohněte jím a řekněte pár slov, je-li to náhodou pes, zaštekujte, případně zamňoukejte. Musíte připustit, že princip funguje. Předmět připomínající zvíře nebo člověka, oživený hlasem a pohybem, zaujme dítě od kolébky až po věk, kdy už si své reakce přísně hlídá a za rozzářená očka by bylo nutno se stydět. Až do té doby ale plně zaujetí a navíc očekávání něčeho ne docela obvyklého opravdu změni výraz dítěte; pozornost, dychtivost a radost z toho, že se něco chová jinak, než je mu souzeno, dětské obličejce rozsvětlí.

O práci v loutkářských skupinách nebo odděleních literárně dramatických oborů základních uměleckých škol je mezi dětmi dost velký zájem, který nemusí polevit ani v průběhu roků, kdy děti loutkařinu dělají.

Jak se to má se zájmem pedagogů?

Jen sporadicky se už vyskytuje podcenění náročnosti práce s loutkami. Častější je opačný extrém.

Dobří amatéři, a zejména profesionální loutkáři dokázali, že loutkové divadlo je typ plnohodnotného divadelního kumštu a že úroveň jednotlivých inscenací tak jako v každém žánru záleží na invenci, talentu a vybavenosti lidí, kteří je tvoří.

Většina pedagogů dramatické výchovy nemohla nevidět některou z vrcholných inscenací hradeckého DRAKU, libereckého Naivního divadla nebo amatérského svitavského Céčka. Tvořivé herectví, špičková muzikálnost a perfektní ovládnání loutek (a předmětů vůbec) jsou součástí všech těchto inscenací.

Odtud ono extrémní mínění: udělat loutkové představení je těžší a složitější než obléknout děti do kostýmů a sehrát klasické divadlo. Je totiž zapotřebí vybavit děti jak základy herectví, tak navíc je ještě naučit ovládnout řadu typů loutek.

Slovo *ovládnout* je možná klíčem, který mi pomůže objasnit, proč tento názor považuji za svazující. Užíváme toto slovo ve spojení s loutkami běžně - i já jsem ho použila při výčtu toho, co je základem loutkářského kumštu - ale není přesné. Ovládnout znamená umět správně používat nějaký nástroj, zvládnout techniku jeho užívání. Ovládat mohou psaní na stroji, řízení automobilu, také pletací dráty nebo elektrickou vrtačku. Pro tyto činnosti existují pevná pravidla; když je nedodržíme, nebudou nástroje fungovat. Samozřejmě najdeme i výčty pravidel pro vedení loutek: jak je třeba pohybovat vahadlem a jak manipulovat s nitkami, aby marioneta chodila jako člověk, aby rozkládala rukama, aby si klekla, jak držet maňásku, jak ho natáčet při chůzi, aby opravdu chodil, jak pohybovat jeho hlavou, když mluví, jak pohybovat svou rukou, když si má tato loutka sednout. Ale schopnost splnit tato příkázání nezaručuje, že loutka bude fungovat. Protože fungování loutky neznámá, že vypadá jako živá; je to její schopnost sdělit divákovi význam sebe samé a svého konání na jevišti.

Dřevěný panáček, vylekaný a současně strašně zvědavý Smolíček, ví, že by neměl, ale přece jen jeskyňkám otevře. Kde je psáno, jak loutku v tuto chvíli „ovládnout“? Nebo řada skleniček-stopek, obrácených širším koncem dolů - nevhodné nevěsty z pohádky O princezně na hrášku; „...na každé něco vadilo...“ - říká o nich Andersen. Může existovat předpis, jak zacházet s těmito skleněnými předměty, aby vyjádřily svou nevhodnost pro vdavky?

To obecně užívané „ovládat loutku“ neznámá znát pravidla, jak se s ní má kdy zacházet, ale *hledat a nacházet* způsob, jak a co v které konkrétní situaci s loutkou-předmětem udělat tak, aby sděloval a tím ožil. Animovat ji. Ne tak, aby se co nejvíc podobala člověku, aby napodobovala; tak, aby ožila po svém a fungovala.

Pokoušet se děti vybavovat touto dovedností je tvůrčí dobrodružství, ne práce navíc. A dělat loutkové divadlo znamená otevřít si dobrý prostor pro poznávání mnoha divadelních principů. O tom bych hlavně chtěla psát.

OSTENZE

Fakt divadelní ostenze je v práci s dětmi stejně platným principem jako v divadle dospělých.

Herec při vytváření jevištní postavy nemůže nikdy zcela potlačit sebe samého, svůj vzhled, typ, charakter, způsob svého pohybového projevu atd., tedy musí připustit prvek ostenze. S vědomím tohoto omezení tvoří jevištní postavu, která žije a dobře funguje v průběhu, vybalancovává míru užití hereckých prostředků s uplatněním sebe samého. Dokázali to, pak my - diváci jsme nejspokojenější; radujeme se z možnosti sledovat, jak František Němec hraje Hamleta, jak Karel Roden hraje Dona Juana, Jiří Menzel kouzelníka Arnoštka, Zdeněk Svěrák muzikanta Louku.

V divadle hraném dětmi se někdy projeví úzkostlivá snaha malých herců hrát tak „dobře“, aby diváci uvěřili, že jsou v tuto chvíli opravdu loupežníci, opravdu rytíři, princezny na vdávání nebo zlé čarodějnice; aby si přestali všimnout, že na jevišti jsou dvanáctiletí kluci a holky.

Kolik starostí jim ušetří kantor, který nejen podvědomě, ale záměrně a cílevědomě respektuje ostenzi a pracuje s ní. Který od prvních jevištních pokusů vede děti k vědomí, že když hrají na jevišti příběh a ztvárňují postavy tohoto příběhu, nejde o žádné proměnění se v někoho jiného. Že na jeviště přicházíme proto, abychom divákům sdělili, že takhle my - Tomáš, Martin, Hanka, Lucka - hrajeme vlka, myslivce, Karkulku, babičku. Že já - Tomáš - si o svém sebejistém vlkovi myslím to a to a takto - takovými prostředky - vám ho hraju. A já - Hanka - rázná a trochu hubatá - takhle hraju lekavou a zapomnětlivou Karkulku. A já - Lucka - milující svou vlastní babičku - takhle hraju babičku Karkulčinu.

Že sice určitý význam má i to, že Tomášovi s jeho hlubším hlasem, věčně rozčuchanými ježatými vlasy a pihováním nosem role vlka sedí jako šitá na míru, ale že alternující Martin, drobný, blondatý a modrooký, je na jevišti nejmíň stejně přesvědčivý, když se vlčím způsobem zlobí nebo



vychytrale Karkulku navádí, co má dělat. A vědomí, že takhle já - Martínek, co loni hrál tak miloučce Budulínka (až mě to štvalo), - umím dobře vyprávět i vlčí příběh, toto vědomí ozvláštňuje dětský herecký výkon, je čitelné citlivým divákům, kteří se navíc baví i kontrastem, který zde díky ostenzi vzniká.

I když však toto všechno kantor ví, objasňuje a uplatňuje, může se stát, že se doslechne, že Zdena řekla Janě, že by princeznu měla hrát Michaela, protože má dlouhé světlé vlasy. A že Honzovi přece jenom vadí, že není větší, když hraje nejsilnějšího loupežníka.

A je pravděpodobné, že i leckterý dospělý herec občas dospěje k přesvědčení, že kdyby měl jinou postavu a jiný obličej, tentokrát by tu roli určitě dostal.

S tím si nikdy nemuseli dělat starosti loutkáři. Podvivený potulný komediant oblékl statnou dřevěnou figuru pana hraběte do kostýmu ze zbytků hedvábí, sametu a krajek a sám se ukryl za paraván, za kulisu. Stejně to udělal statný a důstojný profesor Skupa, když vzal do ruky ušatého Hurvínka. Ani jeden, ani druhý si přitom nezmenšil prostor pro herecký výkon. Dobrý loutkář může zahrát svou postavu stejně přesvědčivě, stejně zaujatě a pravdivě jako živý herec. Může o ní stejně dobře všechno vědět, může najít optimální prostředky, jak svůj názor na její způsob vnímání, myšlení a jednání jevištně vyjádřit, zdůraznit, sdělit. Prvek divadelní ostenze jako by pro loutkáře neplatil. A asi opravdu neplatil do chvíle, kdy loutkář - vodič a animátor - vstoupil na jeviště spolu s loutkou. Zdánilivě si jevištní vyprávění usnadnil (určitě ho udělal zajímavějším, atraktivnějším), mnohé si však zkomplikoval. Teď si musí, jako každý herec, klást otázky související s ostenzí: v jakém vztahu k postavě příběhu jsem já sám, moje tělo, můj obličej, můj způsob pohybu na jevišti? A navíc: Jsem v tomto divadle loutek a živých herců jako tzv. odhalený vodič loutky? Jsem jedna z postav příběhu - partner loutek? Jsem vypravěč, uvádějící a dokreslující jednání postav, jednání loutek? Jsem střídavě toto všechno? Dost otázek i pro zdatné loutkáře.

Je tedy právě loutkařina opravdu tím dobrým prostorem pro poznávání divadelních principů, jak jsem uvedla v závěru úvodní kapitoly? Co se týká ostenze, myslím, že ano.

Napsala jsem, že je dobré nenechat děti v omylu, že hrát divadlo znamená proměnit se beze zbytku v postavu příběhu. Samozřejmě není úplně snadné najít způsob, jak - hlavně ty menší - přivést k vědomí oné osvobuzující, ale složité jevištní dvojakosti: já - který jsem zde takový, jaký jsem, - hraju tak a tak, takovým způsobem, vám, divákům, tuto postavu. Složitost tohoto objasňování při práci s loutkami - zejména při prvních pokusech o inscenaci - mizí. Ona dvojakost je předem dána: podíl na vytváření obrazu postavy mají dva subjekty - animátor a loutka sama. Menším dětem není zapotřebí nic vysvětlovat; spontánně si jako loutkoherci ponechávají svou osobitost, nesnaží se nijak proměnit se v někoho jiného. Není proč - postava příběhu je přece zde, v mých rukou - loutka. A platí to samozřejmě jak v případě, že užíváme paraván, tak v případě, že děti vodí loutky nezakryté.

Starosti s tím, jestli má Jana dost dlouhé vlasy na to, aby mohla hrát princeznu, odpadnou zcela automaticky, máme-li tu panenku sice hadrovou, ale se zlatými vlasy až na paty. Smolíčky a Budulínky mohou hrát klidně copaté holky a malí kluci mohou směle sáhnout po rolích myslivců, statných jelenů, udatných rytířů nebo krásně ošklivých jeskyněk. A tak zcela samozřejmě my - Tomáš, Martin, Hanka, Lucka - spolu s loutkami Smo-

líčka, vznešeného jelena a zlých jeskyněk vám teď takto vyprávíme příběh nejistého človíčka, vnímajícího po svém a reagujícího po svém na dobro a na zlo, jež ho ze dvou stran oslovují. Při tomto vyprávění jsme tu takoví, jací jsme, a podle toho, co víme a co umíme, jsme takto schopni před vašimi očima vytvořit divadelní obraz té krásné staré pohádky.

Samozřejmě později, se staršími žáky, se při zvládnutí herectví s loutkou dostaneme k složitějšímu zodpovídání otázek na téma já-animátor, já-vypravěč, já-partner loutek na jevišti a na téma já a moje loutka - naše jevištní postava.

První spontánní kroky práce s loutkami ostenzí plně respektují, osvobozují od problémů předčasného teoretizování a vytvářejí záznam, který nám později, až budeme chtít teorii poznat, připomene přirozenost toho, že na jevišti jsem současně já i postava, kterou hraji.

LOUTKY A LOUtkoHERECTVÍ

Dejme tomu, že kapitola o ostenzi byla dobrým začátkem v povídání na téma práce s loutkami a otvírání prostoru pro poznávání divadelních zákonitostí. V dalších částech práce chci psát například o tom, jak jsme při loutkaření se žáky objevovali principy rytmičnosti, znakovosti, nadsázky, gradace, kontrastu.

Na samostatnou část by jistě vydalo také povídání o loutkách samotných, o jejich jevištních možnostech a schopnostech, o poznaných pravidlech jejich animace, o loutkoherectví.

Mým záměrem je psát o loutkaření s dětmi; animace loutek a loutkoherectví se ovšem týká loutkového divadla obecně, navíc se těmito tématy zabývala a zabývá řada povolaných autorů. Volím tedy možnost uvést dvě poučné, zajímavé a podrobně zpracované publikace z poslední doby a doporučit je jako dobrý základ úvah o loutkoherectví dětí; o něm pak bude řeč vlastně průběžně ve všech dalších kapitolách.

V roce 1987 vydalo Krajské kulturní středisko v Českých Budějovicích publikaci Lud'ka Richtera Předmět - loutka - divadlo (2., upravené vydání pod názvem Od předmětu k loutce, od loutky k divadlu, IPOS-ARTAMA-Společenství DDD, Praha 1997 - pozn. red.), v roce 1997 vyšla v Praze (IPOS-ARTAMA-Společenství DDD) knížka Jana V. Dvořáka Herectví s loutkou.

Obě publikace se věnují teoretickým i praktickým poznatkům a schopnosti loutek být uměleckým divadelním prostředkem. Podrobněji se zabývají všemi aspekty jejich fungování na jevišti i mimo ně, zabývají se jednotlivými druhy a typy loutek, materiálem, z něhož jsou stvořeny, rytmem, jímž jsou ovládnuty, znakovostí, jež je jim vlastní. Všímají si talentových předpokladů těch, kteří se loutkám chtějí věnovat, a nabízejí řadu konkrétních cvičení, jak tyto předpoklady objevovat a rozvíjet. Hovoří také o hledání smysluplného uplatnění loutky. Cituji (1): „Uvědomme si, že ne šíře možností, ale přesnost směřování k tématu inscenace je tím, co by nás mělo vést při výběru i utváření loutky.“ A na jiném místě téže publikace lze vyčíst, že směřování k tématu je i tím, „(...) co by nás mělo vést při hledání způsobu animace.“

Obě publikace budou pro pedagoga, který se pro loutkaření s dětmi rozhodne, nejen podstatným poučením. Budou i poutavým čtením a poskytnou mu i náměty pro praktická cvičení s předměty a jednotlivými typy loutek. Věřím, že je uplatní hlavně tehdy, až se pustí s dětmi



do první jevištní realizace pohádky nebo příběhu, do první malé inscenace. Protože loutkaření „na sucho“, to znamená hraní a cvičení s loutkami jen pro získání dovedností a objevování možností předmětů a loutek, je sice nezbytné, ale zejména při práci s dětmi nesmí trvat příliš dlouho. Chybí mu totiž velice důležitý aspekt: ono směřování k tématu inscenace.

RYTMUS, RYTMICHNOST

Cítění, postižení a vyjádření rytmu jednotlivých postav příběhu, rytmu jejich řečového a pohybového projevu, rytmu konkrétních situací, vnímání a citění rytmu celého představení patří mezi schopnosti, jejichž rozvinutí u žáků je jedním z úkolů pedagoga dramatického oboru. Toto rozvíjení začíná pěstováním rytmického citění a základních dovedností z oblasti rytmu vůbec. Ale začátek vnímání a respektování rytmu dramatické etudy, jevištního tvaru a jeho jednotlivých součástí, to už je krok k divadelnímu tvoření.

Se skupinou malých dětí jsme kdysi inscenovali příběh-písničku o sedmi neteřích (Klim, klom, klomprdom; text vyšel v repertoárovém sborníku Dětské loutkové divadlo, Albatros, Praha 1980 - pozn. red.). Představovaly je jednoduché plošné spodové loutky. Každá loutka jednala vždy v rytmickém prostoru svého jména v refrénu písničky, současně s jeho vyslovením, zazpíváním. Zpočátku se jednalo jen o objevení se na paravánu, v dalších stoufách se loutky projevovaly drobnými gesty, vycházejícími z obsahu textu. Řazení jmen v písničce nebylo zcela jednotvárné: první a druhá loutka měla prostor dvou dob, třetí a čtvrtá po jedné, pátá opět dvě doby a dvě poslední po čtyřech dobách („Měla Manku, měla Lenku, / Katku, Zuzku, Majdalenku, / pihovatou Ančičku / a maličkou Madličku.“) O počtu dob pro jednotlivé vstupy samozřejmě nebylo třeba s dětmi mluvit; šlo o to, aby v etudách rytmus písničky začaly vnímat a při variačních cvičeních jej pak akceptovaly. Vyznění jednoduchého příběhu o šesti marnivých a jedné opomíjené bylo pak podtrženo ještě změnami tempa jednotlivých stouf. Nesložité temporytmický rámec tak vytvářel určité omezení, které však nabízelo dětem jednak jasný impuls pro jednání s loutkou, jednak je vedlo k úspornosti gesta - pohybového znaku. Poskytoval přitom dostatečný prostor pro jejich tvořivý přínos.

V této souvislosti bych ráda citovala úvahu Ivana Vyskočila o tvorbě. Na jednom semináři kdysi řekl, že tvorba je vlastně jednoduchá záležitost - znamená *vybrat* alternativu. A dodal: „Jde ovšem ještě o dvě důležité maličkosti - umět vybrat tu správnou, a hlavně mít z čeho vybírat.“

Pro pedagoga to znamená učit děti vytvářet varianty (jak všelijak bych to mohl já, moje postava, moje loutka, udělat, vyjádřit, sdělit...) a společně s nimi se pak pokoušet vybrat tu optimální. Děti brzy pochopí, že prostor rytmického vstupu jednotlivých postav, a tedy vstupu loutky mohou využít mnoha způsoby, uplatnit různé pohybové a výrazové nápady, různé varianty. Přitom tyto varianty se nemohou stát neurčitými, bezbřehými, rozmazanými - právě díky onomu omezení, řádu, který rytmus určuje.

Je pravda, že podobně mohou pracovat i bez loutky, děti mohou hrát postavy přímo a hledat varianty pohybu a gesta svého vlastního těla, v oblasti nejrůznějších výrazových možností. Ale zatímco projev loutky ctění rytmu vyloženě sluší, herecký projev někdy může vypadat jako svázaný. Mám zkušenost, že právě díky

dalšímu omezení, které znamená loutka - absence mimiky, neschopnost jednoduché loutky realizovat jemná gesta rukou nebo dokonce prstů, otáčení krku apod. -, jsou děti schopny při loutkaření hledat a nabízet varianty zjednodušené, stylizované, znakové. Brzy si všimnou, že pohyb a gesto, dokonale rytmicky přesné, poněkud výrazově nadsazené a v nadsázce rytmus ještě podtrhující, je sdělné a divadelně fungující. (Plačící loutka si může dovolit i vzlykat přísně rytmicky.)

Rytmicko-pohybový princip jsme uplatnili i v inscenaci pohádky o Sněhurce (text hry Lubomíra Feldeka v překladu a úpravě Milady Mašatové vyšel mj. v repertoárovém sborníku Dětské loutkové divadlo, Albatros, Praha 1980 - pozn. red.). Uvedení postav trpaslíků bylo doprovázeno písničkou - loutky na paravánu ctily její rytmus a vyjadřovaly se jednoduchými, výraznými pohyby. V další části děje vystoupili loutkoherci i se svými loutkami do prostoru před paravánem, jejich domek byl totiž velký stůl v popředí scény. Pro loutkoherce bylo zcela přirozené (protože písnička pokračovala), že přízřubovali svůj vlastní jevištní projev (množství gest, způsob chůze, akceptování rytmu) projevem loutek, které drželi před sebou v rukou. Když pak své loutky postavili na stůl a trpaslíci vedli dialog o vyjedených talířích a vypitých skleničkách, projevíly děti přirozenou potřebu uplatňovat sice trochu jiný, ale přesto výrazný rytmus dialogu, navázat na rytmický příchod v podobném řádu. Zbývalo hledat nejhodnější rytmickou variantu pro neveršovaný dialog, co nejlepší způsob propojení pohybu loutek a vlastního řečového projevu a dokázat podřídit toto všechno smyslu a vyznění scény.

Inscenaci pohádky Pasáček vepřů (dramatizace Anderssenovy pohádky vyšla ve sborníku textů Milady Mašatové Pohádky na modré niti, DILIA, Praha 1983 - pozn. red.) doprovázela jedna melodie - písnička. Pro scény jízdy princova poselstva k císařově dceři, pro vycházky princezny s dvorními dámami i pobrukování prince-pasáčka při obsluhování vepřů byla uplatněna ve dvoudobém rytmu. Ve scéně, kdy dvorní dámy obklopí pasáčka a princeznu, kteří si dávají osudné polibky, zazní tato melodie v rytmu třídobém. Ukázalo se, že žáci (tehdy už třináctiletí) dokázali podtrhnout a postihnout účinek rytmické změny, že pochopili možnost změnou rytmu sdělovat z jeviště změnu atmosféry, jejího napětí. Samozřejmý návrat k dvoudobému rytmu při příchodu císaře, vyhnání princezny a princových slovech: „Teď si dělej, co chceš!“ pak v závěru inscenace vystřídal ještě jeden rytmus třídobý - opuštěná princezna může už jenom vzpomínat. Tady už žáci pocítili rytmickou stavbu celé inscenace, směřující k sdělení tématu.

Uvažovali jsme i o tom, jestli bychom neměli rozdílným rytmem odlišit výrazně i postavy princezny a prince-pasáčka. Přinutilo nás to znovu si zopakovat, jaký kdo z nich vlastně je. Samolibost, vybíravost, a hlavně umíněnost princezny svědčila pro strohý rytmus. A co princ? Kontrastní, tedy jemnější, mírnější, laskavější rytmus byl rozhodně zamítnut. Proč? Potřeba zdůvodnit toto rozhodnutí přiměla děti přesně zformulovat své mínění o této postavě: „Princ má sice docela dobré nápady, ale je také samolibý, a navíc dost mstivý.“ (Slova žáků, která mi utkvěla v paměti.) Takže jeho základní rytmus bude také rozhodný, strohý.

Povídáním o práci na této inscenaci samozřejmě nechci říct, že změna rytmu znamená střídání rytmů dvou a třídobého. Je to jen jedna z mnoha možností.

Cit pro rytmus musely projevit v pohádce O Smolíčkovi žačky posledního ročníku LDO. V inscenaci zazněly



dvě velice jednoduché melodie; jedna patřila Smolíčkovi, druhá jeskyňkám (obě v rytmu dvoudobém). Ta Smolíčkova zněla rytmicky lehce a bezstarostně při projíždce s jelenem v lese, při houpání na koníčku doma a něžně při uspávání v postýlce. Písnička jeskyňek měla naopak vždycky rytmický i výrazový podtext plíživosti, úskočnosti, napětí a ve chvílích, kdy jeskyňky Smolíčka odnášely, vyjadřovala v nadsázce i škodolibost a krutost.

Rytmus a výraz hudebního základu byl ve všech případech odrazovým můstkem a vodítkem při hledání způsobu animace loutek; způsob ožívování loutek zase východiskem pro vlastní pohybová a výrazový projev loutkoherců. Platilo to zejména při tzv. ilustrování písničky - tedy v inscenaci zmíněné v úvodu kapitoly, při jevištním zpracování jarmarečních kramářských písniček *Vímť já jeden krásný zámek*, *Nedaleko Zborovice*, *Kanonýr Jabůrek* nebo při pokusu o inscenování anglické pohádkové balady *O rytíři Tamlinovi a krásné Janě*, tedy tam, kde hudba doprovází celou inscenaci.

Při jevištním zpracovávání většiny pohádek a příběhů však uplatňujeme hudbu jen v určitých situacích, v určitých místech, na ně pak navazují situace, kdy loutky a herci jednájí slovem a pohybem bez rytmického doprovodu. To však neznamená absenci rytmu, jak už jsem naznačila v povídání o inscenaci *Sněhurky*. Jednou navozený temporytmický řád přesahuje a pokračuje, určuje do značné míry jak rytmus řeči, tak rytmus pohybových akcí, dokonce i rytmus pauz.

S tím souvisí i nebezpečí sklouznutí do jednotvárnosti, do rytmu příliš stereotypního, a tím únavného. K tomu se budou vázat úvahy v další kapitole - o gradaci a kontrastu.

A ještě o jednom úskalí se chci zmínit. V době, kdy už jsme měli za sebou několik rytmicky (hudebně, pohybově, výrazově) docela vydařených jevištních pokusů, pustili jsme se do inscenování pohádky na motivy *Olgy Hejné Jak jsme spravovali bačkůrky* (dramatizace *Evy Oplištilové a Milady Mašatové* i předloha *Olgy Hejné* vyšly v textové příloze *Tvořivé dramatiky Dětská scéna 1, IPOS-ARTAMA-STD-KVD DAMU, Praha 2000 - pozn. red.*). Jednotlivé situace pohádky jsme se rozhodli sdílet různými hudebně, rytmicky i pohybově poměrně náročnými akcemi velké loutky-manekýna - *Bětušky* spolu se všemi dětmi souboru. Jenže jsme položili na tuto složku tak nepřiměřeně velký důraz, že se nám vytratil smysl, že směřování k tématu bylo překryto usilováním o zvládnutí jednotlivých úkolů. A v době, kdy už se dařilo zvládnout je, nás už nenapadlo (nebo už jsme neměli síly) zeptat se znovu, proč vlastně to děláme tak a tak, co vlastně sdělujeme. Stvořili jsme něco jako nepřilíš podařený muzikál.

Přesto jsme při dalším pokusu o jevištní tvar s touto skupinou opět volili rytmizovanou předlohu - text (*Vodňanský: Šlo povídko na vandr, Pojdte, něco vám povím*). Hravost, laskavé žertování jako výraz přesvědčivých vztahů - v tomto případě většinou vztahů loutek a živých partnerů - to bylo tím, čemu jsme rytmický základ inscenace podřídili tak, aby nám pomohlo zvolené téma sdělit a vtáhnout diváky do rytmu jednotlivých situací i celého představení.

Jednou z částí inscenace byla scéna vycházející z říkadla o střívlíkovi:

*„Střívlíku ach střívlíku
Copak děláš v rychlíku
Jestlipak máš jízdenku
Jestlipak máš místenku
Platnou dobrou pro brouka
Co se světem potlouká*

*Jízdenka pro střívlíka
Nemůže být veliká
Průvodčí ji proštípne
Nikdo ani nepípne“*

Zmínila jsem se, že nám šlo o hru na téma laskavého škádlení. Výsledkem vymýšlení možných variant byla tato etuda:

Brouk - malá hůlková loutka s klimbajícím nohama a otočnou hlavou - projeví na paravánu pohodu a bezstarostnost. (Možností, jak se pohybovat, jak si broukat, zpívat nebo vydávat jiné zvuky, se našlo hodně - nakonec si animátorka zvolila ten, který se všem zdál nejdělnější.)

Mezitím se děti před paravánem očima domluví, že střívlíka poškádlí. Jeden z kluků vybafne - jakoby přísně - první část textu.

Loutka reaguje v přirozeném tempu, to znamená dost rychle, protože se lekla, ale ne dřív, než mohla slyšet a pochopit, co jí bylo určeno, - schová se.

Děti zlobí dál - pokračují textem o jízdence.

Brouk reaguje naivním pokusem odvrátit pomyslou hrozbou - pronese tiše: „Já tady nejsem!“

Po další „pohrůžce“, týkající se místenky, už skoro s pláčem zazní brouččí: „Ale já tady opravdu nejsem!“

To zlomí hranou škodolibost dětí a kdosi z nich chlácholí střívlíka povídáním o jízdence, která přece nemusí být tak veliká, a všichni se přidají smířlivým závěrem o hodném průvodčím.

Na to reaguje střívlík tím, že se objeví opatrně, ale zřejmě rád, ověří si změnu situace dotazem: „Fakt?“ a zakončí radostným: „Tak to už tady jsem!“ Pak s úlevou odkvačí, s týmiž zvuky jako na začátku, jen malinko rychleji.

Sdělnost etudy závisela na míře partnerského kontaktu dětí a loutkoherce, na uplatnění optimální varianty jednoduché animace, vycházející z pochopení příčin střívlíkova jednání, na přesnosti rytmu pauz a replik, navazujících na rytmus říkadla.

Bez vědomé práce s rytmem se nemůžeme v dramatické výchově obejít, musíme tento princip akceptovat jak při inscenování, tak při etudách a cvičeních. Když se zabýváme loutkovým divadlem, jako by platilo dvojnásobně. Souvisí to s jeho znakovostí a se samozřejmým uplatňováním stylizace a nadsázky.

MILADA MAŠATOVÁ

POZNÁMKA:

(1) *L. Richter: Předmět - loutka - divadlo, KKS, České Budějovice 1987*

Je to zhruba tři roky, co Milada Mašatová - jedna z nejvýraznějších osobností české dramatické výchovy a dětského divadla, jejíž inscenace patřily od druhé poloviny 60. let k největším divadelním zážitkům nejprve Loutkářských Chrudimí a poté Kaplických divadelních let, - začala na popud Evy Machkové pracovat na rukopisu o loutkovém divadle hraném dětmi. Je nám líto, že první kapitoly, které dnes uveřejňujeme, „jakž takž dokončené“ - jak se o nich Milada Mašatová sama skromně vyjádřila -, bohužel už zůstanou torzem. 23. června 2000 Milada Mašatová zemřela.



INSCENACE A PÁSMA DĚTSKÉ SCÉNY 2000

DRS Na poslední chvíli, ZUŠ Ostrov
(ved. Lucie Veličková)

Ach, to je svět

(Montáž lidové poezie z knih Otakara Moravce Ať bylo, jak bylo, z komína se kouřilo, Františka Sušila Moravské národní písně s nápěvy do textu vloženými a Marie Fischerové-Kvěchové Pro naše děti a mámy sestavila Lucie Veličková)

Dramatický kroužek ZŠ Sloupnice
(ved. Eva Sychrová)

František Ladislav Čelakovský:

Toman a lesní panna

(Scénář Eva Sychrová)

2. třída ZŠ Benešovo náměstí,
Pardubice (ved. Martina Hezká)

Pohádka o rytíři Janovi

(Pohádku Václava Říhy zdramatizovala Martina Hezká)

DRS Nepindej, LDO ZUŠ Žatec
(ved. Eva Venclíková)

Vám taky dupou králíci?

(Pásmo veršů z knihy Jana Vodňanského Jak mi dupou králíci sestavila Eva Venclíková)

DDS Brepty, ZŠ Sněžné (ved. Miloslava Matoušková)

Rose des Flandres

(Povídku Věry Adlové Růže z Flander zdramatizovala Miloslava Matoušková)

DDS LDO ZUŠ Jindřichův Hradec
(ved. Zuzana Jirsová a Radek Marušák)

Celé léto v jediném dni

(Stejnomenou povídku Raye Bradburyho v překladu Pavla Dominika zdramatizovali Zuzana Jirsová a Radek Marušák)

DRS při ZUŠ V. Ambrose, Prostějov
(ved. Petra Kocmanová)

Doupě latinářů aneb Sežrané spisy

(Pásmo veršů z knihy Ivana Wernische Doupě latinářů aneb Sežrané spisy sestavila Petra Kocmanová)

Padluke, ZŠ Smržovka

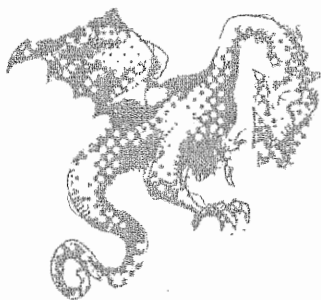
Johanes doktor Faust

(Volně podle hry Kamila Bednáře Johanes doktor Faust napsal Martin Šulc)

Divadlo HUDRADLO, Zlív - 4. oddíl
(ved. Mirek Slavík)

Mirek Slavík: Dárečci

DDS 2000



DĚTSKÁ SCÉNA 2000

Trutnov 16. - 22. června 2000

29. celostátní přehlídka
dětských divadelních,
loutkářských a recitačních
souborů - Celostátní dílna
dětských recitátorů

DDS Naruby, ZŠ Luby (ved. Irena Kindlová)

Sandro Bajini: Meditace č. 1

(Text pořadu Nahý pro vás upravila Irena Kindlová)

Spolčení Dramatického Činění
PRASETAUN při DVÚ Jihlava (ved. Jiří Juráš)

Lenka Lagronová-Petr Gábor-Jiří Juráš: Skupinka

(Scénická montáž vzpomínek, pocitů, nálad, myšlenek, přání a snů)

Dramatická školička Svitavy (ved. Jana Mandlová)

Iva Procházková: Středa nám chutná

(Stejnomenou knihu s použitím veršů z knih Ondřeje Suchého Kupte strunu za korunu, Jindřicha Balíka Kolík váží motýl a Josefa Kainara Nevidáno, neslycháno zdramatizovala Jana Mandlová)

Divadlo HUDRADLO, Zlív - 1. oddíl
(ved. Mirek Slavík)

Hans Christian Andersen:

Princezna na hrášku

(Stejnomenou pohádku zdramatizoval Mirek Slavík)

DdDd, ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová a Alena Pavlíková)

Pavel Šrut: Velice americká pohádka

(Pohádku Alice a skřet Tobíášek z knihy Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky zdramatizovala Jana Štrbová)

LDO ZUŠ Krnov (ved. Markéta Jurošková-Bezručová)

Třesky-plesky

(Pásmo z knihy Kniha třesků a plesků Edwarda Leara v překladu Antonína Přídala sestavila Markéta Jurošková-Bezručová)

DDS Temperka, LDO ZUŠ Třinec
(ved. Marcela Kovaříková)

Devět balónků

(Stejnomenou povídku Olgy Hejné z knihy Bubínek ze skla zdramatizovala Marcela Kovaříková)

DDS HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov
(ved. Irena Konývková)

Ondráš nebo Juráš?

(Inspirována hrou Josefa Kovalčuka Komédie o strašlivém mordu ve Sviadnovské hospodě L. P. 1715 aneb Ondráš a mnohými pohádkami a pověstmi o zbojnicích napsala Irena Konývková)

DDS Vrtule, 3. ZŠ Slaný (ved. Jiří Rezek)

Krysař

(Podle Krysaře Viktora Dyka napsal Jiří Rezek)

INSPIRATIVNÍ PŘEDSTAVENÍ

Divadlo Dagmar, Karlovy Vary
Hanes a Katarína

(Prózy Zdeňka Šmída Pověst o Hanesu Gruberovi a Balada o Kataríně z knihy Trojí čas hor zdramatizovala Anna Franková)

DLS Křepelky, LDO ZUŠ Žamberk
(ved. Olga Strnadová)

Na tom našem dvoře

(Montáž lidových písniček a říkaček sestavila Olga Strnadová)

DLS Mravenec, LDO ZUŠ Žamberk
(ved. Olga Strnadová)

Jak Franta na čerchmanty vyžral

(Volně podle pohádky Čert a Káča napsala Olga Strnadová)



DĚTSKÁ SCÉNA 2000

Malý průvodce souborovými vystoupeními

Domovem letošní Dětské scény se stal Trutnov a byl domovem přívětivým.

Přehlídku zahájili v pátek 16.6. sóloví recitátoři, v sobotu odpoledne začala přehlídka souborů. Od soboty 17.6. do středy 21.6. zhlédli diváci, seminaristé a lektorský sbor přehlídkových 7 recitačních vystoupení, 1 sólové loutkářské představení, 10 divadelních souborů a 3 představení na přidanou (Hanes a Katarina divadla Dagmar Karlovy Vary, Jak Franta na čerchmanty vyzrál a Na tom našem dvoře ze ZUŠ Žamberk). Lektorský sbor přehlídky sólových recitátorů pracoval ve složení Věra Hučínová, Jiřina Lhotská, Martina Longinová, Jana Portyková, Jana Procházková a Jaroslav Provazník. O soubory obdobně pečovali Marie Poesová, Eva Polzerová, Jaroslav Provazník, Vlado Sadílek a Irina Ulrychová. Tajemníkem oběma skupinám odborníků byl Jakub Hulák.



K SOUBORŮM RECITAČNÍM

V. šesti souborech ze sedmi převažovaly děti staršího školního věku a to s sebou přineslo i témata vztahů mezi dospívajícími dívkami a chlapci, pocity osamělosti děvčat a diváčkou adresu směrem k těm starším.

S prací s lidovou poezií jsme se setkali ve vystoupení **Ach, ten svět** (Na poslední chvíli, ZUŠ Ostrov). Na pozadí lidových textů jsme sledovali škádlení mezi dívkami a chlapci. Asi proto, že láska žaludkem prochází, byly jako prostředek vyjadřování vztahů mezi oběma skupinkami použity potraviny (a ty fungovaly na principu záměny, ne však úplně důsledně a vždy vtípně). Přestože práce s těmito rekvizitami byla zajímavá, fungovaly více skutečně vztahy mezi dětmi a i jednání protagonistů bylo naplněno.

Texty Jana Vodňanského se staly východiskem pro vystoupení **Jak vám dupou králíci?** souboru Nepindej ze ZUŠ Žatec. Nonsenseová poezie byla však příliš zatěžkána popisností a doilustrováváním. Nebylo dobře patrné, o čem a proč se vlastně hrálo, podle jakého záměru byly vybírány jednotlivé texty či jejich části do představení. Za nejzdařilejší část pásma lektorský sbor (a většina diskusních klubů) označil „vysílačkový“ rozhovor.

Téma dospívající dívky, která vyrůstá bez matky, cítí se osaměle a kterou zrazuje i nejlepší kamarádka, přineslo představení **Rose des Flandres** (ZŠ Sněžná). Největší slabinou byla prozaická textová předloha, poskytující málo možností pro rozehrání a hledání jevištních metafor. Po formální stránce se představení dalo těžko zařadit, chvíli se zdálo být lyrickou vzpomínkou, a v jiném okamžiku se stávalo epickým a téměř realistickým obrazem ukřivděné dívky.

Celé léto v jediném dni ZUŠ Jindřichův Hradec vycházelo z povídky R. Bradburyho. Zjednodušením předlohy došlo ke ztrátě Bradburyho působivě vystavěné atmosféry (kontrast mezi devítiletým vlezlým deštěm a očekáváním jednodenního slunce) a k proměně v obyčejný příběh z internátu (možná tomuto čtení napomohlo i použití plechové skříně jako hlavního scénického prvku),

v němž dochází ke konfliktům mezi dětmi a možná k šikaně. Děti připravované sluneční hodiny, používané jako rekvizita, poněkud ztěžovaly porozumění. Dlouho očekávané zjevení slunce bylo také problematické. Proti těmto obtížím na jevišti byla jasně patrná velká energie aktérů, kteří dobře navazovali mezi sebou vztahy a svému příběhu rozuměli.

ZUŠ V. Ambrose z Prostějova přivezla **Doupě latinářů I.** Wernische. Na jedné straně stála velká technická dovednost všech tří aktérů, na druhé pocit nacvičenosti a formální vyumělkovanosti a až svévolné zacházení s textem. Umírněnější část lektorského sboru viděla za tímto tvarem pokus o hledání jevištní podoby Wernischových textů. Nejčastější otázky po tomto představení zněly: Kdo jsou postavy? Proč se to všechno děje?

Uchopit klasický text se pokusil Dramatický kroužek ZŠ Sloupnice v **Tomanovi a lesní panně**. Inscenace se opírala o práci s pevnou veršovou stavbou a kvalitní mluvu. Základním jevištním prostředkem byly barevné šátky, jejichž použití nebylo vždy plně čitelné. Divákům byla navozována atmosféra obřadu, která ale také vždy nevyzněla. Debaty se vedly o pohybové stylizaci dívky představující lesní pannu a přijatelnosti věku protagonisty Toman. Přes všechny problémy bylo toto setkání s Tomanem a lesní pannou zajímavé.

Z Learových limericků bylo sestaveno představení **Třesky-plesky** ze ZUŠ Krnov. Nebyl jasný klíč pro sestavení textů, bylo obtížné poznat, kdo, kam a proč přichází. Přestože použité prostředky byly jednoduché, orientace diváka ve viděném tvaru byla ztížena. Vytrácela se Learova hravost a nepodařilo se diváka vtáhnout do dění na jevišti.

Zcela vybočovala **Pohádka o rytíři Janovi** žáků druhé třídy ZŠ Benešovo náměstí z Pardubic. Představení bylo výsledkem dlouhodobého projektu o středověku, z divadelního hlediska však nebylo co rozkrývat. Předloha Václava Říhy byla zpracována deklamativně, nedocházelo a ani vlastně nemohlo dojít k jednání, nesourodé kostýmy mátlly.



K PŘEDSTAVENÍM DIVADELNÍM

Loutkové představení **Johanes doktor Faust** hrané Martinem Šulcem ze Smržovky bylo divácky přijato velice bouřlivě a nadšeně. Martinovo osobní nasazení bylo obrovské, hra s naivním divadélkem osobitá, gagy byly pečlivě vystavěny, temporytmus takřka dokonalý. Nicméně se také diskutovalo o určité míře podbízení, o občasně laciné aktualizaci a mírných náznacích „televizního bavičství“.

Divadelní soubory nebyly věkově tak vyhraněny jako soubory recitační, přesto v nich mírně převažovali ti starší. I zde se potvrdilo, že starší děti chtějí velké téma, ale ne vždy jsou schopni ho zvládnout technicky. I zde bylo možno nalézt témata vztahů mezi lidmi, postavení člověka ve světě, konflikt mezi dospělými a dětmi. Proti loňskému roku více inscenací směřuje k divadlu a o něco více



se pracovalo cílevědomě s prostředky „dospělého“ divadla, se scénografií a světlem. Zdá se, jako by se dětské divadlo více rozrůžňovalo a opouštělo osvědčené cesty ověřené v letech minulých a hledalo novou tvář. S tím možná souvisí i potřeba pracovat s metaforou, znakem, symbolem či výraznou stylizací. Přestože často letos jejich použitím docházelo k „zamlžování“ významu, vidím toto hledání jako věc pozitivní.

Z kabaretní formy vycházelo zlívké HUDRADLO, když v inscenaci **Dárečci** spojilo čtyři samostatné příběhy. Spojovací písně se zdály být příliš líbivé, zbytečně dovyšťující a popisné. Všechny čtyři části hry mají stejné téma - vztahy mezi rodiči a dětmi, vztahy mezi sourozenci na poli každodenních situací, mnohdy konfliktních. Místy se však zpracování situací blížilo televiznímu sitcomu. Za nejzdařilejší byl považován příběh *Anděl*, v němž bylo také dost místa pro humor, a přesto si hořkost nad vztahy v představené rodině udržel. Výkony účinkujících byly na vysoké úrovni, všichni dokázali jednat ve vybudovaných situacích, udržet rytmus a připravit si pointu.

Meditace č. 1 souboru Naruby přinesla řadu nejasností. Používaných znaků bylo tolik, že ztěžovaly divákovi orientaci v tématu. Zajímavě nakročena byla použitá stylizace pohybu a výtvarné složky představení. Ústředním konfliktem měl být asi rozpor mezi přirozeností a zmechanizovaným, odlišštěným světem, což prokmitlo ve scéně s učitelkou. Toto téma však nebylo zpřesněno a celkový tvar spíše uváděl diváka ve zmatek. Problémem byl i název představení, který sice ctí předlohu, ale s představením takřka nesouzní.

Značný ohlas mělo představení **Skupinka** souboru PRASETAUN z Jihlavy. Chválu získala použitá „novinová“ výprava a její maximální využití, její neotřelost. Také hudební a světelná složka fungovala výborně, nebyla jen podbarvením, ale její výběr ironizoval anebo podporoval dění na jevišti. Představení mělo pevnou stavbu, jednotlivé scény byly přesně vypointovány. Hovořilo se též o ohleduplné práci s možnostmi protagonistů.

I představení **Středa nám chutná** Dramatické školičky ze Svitav se dostalo chvály. Pozitivně byla ceněna scénografie, hudební složka, přesné vymezení hracího prostoru. Soužití dětí v dětském domově Slunečnice se jevílo až příliš láskyplně a ředitel Bláha nevytvořil dostatečné napětí pro útěk Cilky. Potřebný konflikt vlastně nevznikl. V expozici byla využita dramatická cvičení, která pro nezúčastněné diváky příliš nefungovala.

Princezna na hrášku 1. oddílu HUDRADLA Zlív sklidila u lektorského sboru výhradně kladné ohlasy. Velmi

dobře byly vybudovány charaktery postav, situace i gagy. Mluvílo se o jemném humoru a citlivě úpravě Anderse- novy předlohy. O vnímaném partnerství mladších a starších na jevišti.

O Alici a skřetovi byla **Velice americká pohádka** souboru DdDd ze ZUŠ Děčín. Text působil svižně a neotřele, chválena byla loutka skřeta (až na okamžiky, kdy Tobiášek má Alici prostě vyskočit na záda, a ona si ho musí připnout sama, ale jak to technicky vyřešit?). Chtělo by to ještě trochu větší nadhled, asi takový, jaký má skřetův vodič. Písníčky pomáhaly rytmizovat děj a nebyly jen podbarvením. Pro některé diváky z diskusních klubů byla problémem trička s americkými nápisy použitá jako kostým.

Soubor *Temperka* ze ZUŠ Třinec přivezl zpracování textu Olgy Hejné **Devět balónků**. Ukázalo se však, že tento text je příliš svázan s dobou vzniku v šedesátých letech a dnes nepůsobí příliš věrohodně. Použité prostředky byly nesourodé, pracovalo se s vyprávěním, štronzem a pohybovou stylizací, vstupováním do role, náznaky psychologické kresby postav a s obrazy. Výsledkem byla místy obtížná orientace diváka.

Představení **Ondráš nebo Juráš?** souboru HOP-HOP ZUŠ Ostrov mířilo jasně k divadlu. Tematicky vycházelo vstříc složení souboru, v němž je poměrně dost chlapců. Příběh je vyprávěn jako retrospektiva a nabízí znakové herectví. Důležitou roli hraje scénografie a stylizované kostýmování a rekvizity. Baladičnost příběhu se snažila posílit hudební složka, ta však nebyla zcela zvládnuta. Obdobně se v Trutnově nedařilo ani temporytmu celého představení. Některé situace neměly jasně vymezený začátek a konec. Tam, kde není znakové herectví důsledně používáno a převládá snaha o realistickou kresbu postavy, nastávají problémy s diváckým přijetím.

Krysař souboru Vrtule ze 3. ZŠ Slaný byl vystaven na vršení dalších a dalších obrazů. Lektorský sbor jej označil za „postmoderní variaci na archetypální krysařský příběh“. Divák byl zahlcen množstvím znaků a symbolů a složitou stylizací, která byla narušována prvoplánovou ilustrativní „pantomimou“ některých vedlejších postav. Na velké ploše představení bylo významů, odkazů, citací a obrazů tolik, že nebylo možné je rozšifrovat a v inscenaci se dobře orientovat. Problémem byla místy technika řeči, u některých postav docházelo k silným forzím. Hercecké vybavení protagonistů neodpovídalo nárokům, které na ně bylo režisérem kladeny.

IVA DVOŘÁKOVÁ

CO SI DĚTI POVÍDALY

Mozaika záznamů a dojmů z dětského diskusního klubu na Dětské scéně 2000 v Trutnově

Základním východiskem dětských diskusních klubů je naše přesvědčení o tom, že děti i dospívající mládež dokážou diskutovat o představeních a o divadle obecně na stejné úrovni jako dospělí diváci, pouze s menší znalostí odborných termínů a frází. Jejich potřeby často prostším slovníkem daleko přesněji postihují základní problémy i klady inscenací. Vzájem-

ná diskuse dětí navíc přináší celou řadu dalších pozitiv. Na Dětské scéně, kde už jsme poněkolkáté vedli dětské diskusní kluby, vycházíme ze zkušeností z přehlídek pro děti i mládež organizovaných Centrem pro volný čas (CVC) Lužánky Brno, ať už je to *Brnkání*, či městské a regionální kolo Dětské scény. Vždy se nám zařazení dětských diskusních klubů v této po-

době bohatě vyplatilo, protože značně zmírnilo napětí mezi soubory, seznámilo je vzájemně, pomohlo jim vnímat své i cizí představení daleko otevřeněji.

Naše dětské diskusní kluby mají obvykle tuto podobu:

1. *Přivítání souborů, představení lektorů, vysvětlení toho, co je bude účastníky očekávat.*



2. Zadáni takového úkolu souborům, který směřuje k tomu, aby se soubory navzájem představily a aby si připomněly svá představení. Úkoly vybíráme především podle času a odhadovaného věku souborů. Ukázky (prezentace) úkolů s připomenutím názvu souborů a představení.

3. Rozdělení do malých (asi desetičlenných) smíšených skupinek a zadání tzv. problémových otázek k jednotlivým představením. Tyto otázky si připravují lektori na základě zhlédnutých představení. Většinou se jimi snažíme postihnout základní problém inscenace.

4. Debata v malých skupinkách, odpovídi všech na otázky lektorů, psaní a prezentace, prostor pro vyjádření názorů všech.

5. Společná, „velká“ diskuse: mluvčí tlumočí názory skupinek, lektori se snaží o shrnutí a obecné pojmenování problémů a kladů. V této diskusi se lektori pokoušejí o převedení slovníku dětí do odborných výrazů.

6. Závěrečná aktivita - rozloučení, poděkování, zamávání...

A takhle to proběhlo letos v Trutnově:

Sobota, den PRVNÍ

Než se všichni sejdeme, je nejméně patnáct minut pryč. Příjemný sál s nebezpečnými zrcadly (jednak se do nich člověk často dívá, jednak nejsou připevněna ke zdi). V sále teď sedí přes sedmdesát dětí, některým je osm let, některým patnáct (tak půl na půl). Veronika dnes zahajuje. Tomáš vysvětluje pravidla a Petra „shrabuje“ diskusi. Někdy si úkoly vyměníme, ale takto nám to vyhovuje nejvíc.

Začínáme úkolem pro soubory: „Jak jste dnes začínali? Zahrajte znovu prvních patnáct minut představení - jaké to bylo?“ Vidíme to, co předtím na představeních v kinosále, a přece vidíme mnohem víc - očekávání, zmatky, odhodlání, nejistotu, chuť, každý soubor jinak.

Tomáš rozdělí soubory do pracovních skupin: „Budeme se bavit o jednotlivých představeních, ale aby to nebylo jenom v rovině 'líbí-nelíbí', máme pro vás připraveny otázky, které nás během představení napadly a na které neznáme odpověď nebo by nás zajímalo, co si o tom myslíte vy. Začněte u našich otázek, a když vás napadne něco dalšího, tak si to taky napište, ať se o tom pak můžeme bavit ve společné diskusi. Otázky znějí takto: Proč bylo jelito houska a jitrnice rohlík? (Ach, to je svět, soubor Na poslední chvíli, ZUŠ Ostrov) -

Jak zabil Jan draka? (Pohádka o rytíři Janovi, soubor ze ZŠ Benešovo nám., Pardubice) - Zkuste vymyslet další název pro představení Vám taky dupou králíci? (soubor Nepindej, ZUŠ Žatec) - Co lesní panna udělala Tomanovi a které místo se vám zdálo nejnapínavější? (Toman a lesní panna, dramatický kroužek ZŠ Sloupnice) - Jaká podle vás byla Silvie? (Rose des Flandres, soubor Brepty, ZŠ Sněžné) - Pět otázek na pět představení. V pěti skupinách máte pět minut na jedno představení.“

Útržky z názorů, které se objevily: K 1. představení: Proč bylo jelito houska a jitrnice rohlík? Kvůli vtipu... Nevíme přesně, o čem to je a nic moc si nepamätujeme... 2. představení: Jen dvě skupinky se shodly, že Jan drakovi hlavu usekl, někdo viděl, jak mu propíchl mečem krk a jedna skupina dokonce viděla, jak mu hlavu utrhli. Všichni jsme viděli totéž, a přece mluvíme o několika možných způsobech, jak drak zhynul. Jak je to možné a co to znamená?... 3. představení: Nezůstává příliš dojmů a názvy i debata splývají. (Diskuse už je dlouhá, i když se snažíme ji urychlovat. Malé děti už jsou neklidné, ale vydrží až do konce.) 4. představení: Podobná situace jako u Rytíře Jana, každá skupinka má jiný výklad. Ale herci mají jasno, a tak proč ho nemají taky diváci?... 5. představení: Silvie byla chladná, uzavřená, opuštěná, toužila po přátelství. Možná si za to, že neměla kamaráda, mohla sama...

A pak přichází náš poslední úkol: „Divadlo je dárek, kterým herci podarují diváky, a vy máte možnost ještě jednou dát svým divákům dárek. Najděte si ve velkém kruhu někoho, komu byste chtěli něco dát, kdo vás zaujal. A můžete mu ještě něco důležitého říct, než se rozejdete.“

Neděle, den DRUHÝ

Dvacet minut po šesté jsme příběhli z kaple plné pekelné síry (právě se tam odehrál Johannes doktor Faust). Početili jsme, že nás dnes bude málo (oproti předchozímu dni), ale znovu nás navštívily soubory, které našim „kotlem“ prošly a chtěly znovu. Hrající soubory se dnes navzájem neviděly, hrálo se na dvou místech.

Úkol na úvod: „Ve třech živých obrazech nás seznámte s historií svého představení. Obraz první - první seznámení s předlohou, obraz druhý - týden před premiérou, obraz třetí - dozvěděli jste se, že pojedete do Trutnova.“ Jindřichohradečtí jsou jako živí, děti z Prostějova mají u všech tří ob-

razů stejný postoj a Martin „Doktor Faust“ má přehozenou chronologii děje - týden před premiérou ještě nevěděl, že to bude hrát, a sladce spal.

A už věje vítr z hor a máme pracovní skupinky. Otázky znějí: „Jakou povahu měla Margot, fandili jste jí? (Celé léto v jediném dni, ZUŠ Jindřichův Hradec) - Kdo nebo co byli latináři? (Doupě latinářů, ZUŠ Prostějov) - Zkuste vymyslet další název pro představení Johannes doktor Faust. (Padluke, ZŠ Smržovka)“

Ve velké diskusi padlo např. následující: 1. představení: Margot si nějak zvlášť publikum na svou stranu nezískala, a tak bylo jedno, jestli viděla slunce, nebo ne... Celkově vše zaujalo tak napůl. 2. představení: Latináři byli lovci senzací, čtenáři bulvárního tisku, důchodci v parku na lavičce... ale jenom v první části. Pak to nějak zmizelo... Nikdo moc nedokáže pojmenovat téma. 3. představení: Radosná šaškárna... Hrajem si spolu... Kam zmizel šašek?... Moderní Faust...

Pondělí, den TŘETÍ

Je pět deset a zase nejsme všichni. Chybí kluci ze Skupinky. Začneme bez nich úkolem: „Jak vypadla vaše poslední zkouška před dnešním představením?“ (V tu chvíli přicházejí kluci ze Skupinky a atmosféra v sále se výrazně změní - přišli chlapi...) Jsme svědky zajímavých sond do zvyků v souborech. Všude, ve všech ukázkách vystupují vedoucí a diváci se baví. Je zajímavé sledovat, jak děti vnímají svého vedoucího, a když nám ho pak představí, všichni tři jsou jako živí.

Otázky pro dnešní skupinky: „Jaké vztahy vládly ve společnosti, kterou jsme viděli v Meditaci č. 1? Kdo podle vás byli žáci, proč byla jedna učitelka robot a druhá ne? (Naruby, ZŠ Luby) - Která povídka se vám v Dárečcích nejvíc líbila, která vám připadla nejzajímavější? (HUDRADLO, Zliv) - Viděli jste v představení Skupinka nějaký děj, nějaký příběh? (PRAŠTAUN, DVÚ Jihlava) Nezapomeňte, že mluví nejdřív diváci, a teprve potom herci.“

Těžiště diskuse se dnes přesunulo do malých skupinek, a tak velká diskuse už jen shrnuje a posouvá názory: 1. představení: Vesměs padaly nejednoznačné odpovědi na naši otázku, často poznamenané tím, že diváci už moc přemýšleli. V divadle ale nejvíc vidíme. Od herců jsme se dozvěděli, že žáci byli lidé, ale zmanipulováni (původní povídka je prý o Hitlerjugend)... 2. představení



se všem moc líbilo, odpovědi váhaly mezi povídkou o panu Niklíčkovi a povídkou Když se sestře udělá pupínek. Hercům HUDRADLA se nejlíp hraje příběh poslední... Komusi vadil dospělý na jevišti... 3. představení: Příběh tu spíš nebyl, než byl nalezen... Hovořilo se hodně o silných momentech - televize, o tom, jak kluci odhalují své sny v hladkých novinách, jak se narodí z novin a co vůbec tolik novin znamenalo, proč měli ve střičkách každý jinou barvu...

Rozcházel jsem se v euforii, jak se to dneska dařilo.

Úterý, den ČTVRTÝ

Už jsme zvyklí na to, že je nás hodně a nezačínáme včas. O to později však končíme. Dnes se hrálo na jednom místě, a tak se všechny soubory viděly a mohou o svých zážitcích společně mluvit. Hodně představení, málo času.

„Představte se svým souborovým pokřikem, může být doplněn gestem, pohybem.“ A pak, jako každý den, práce ve skupinkách: „Jak rozumíte tomu, že Cilce roste jablko na hlavě? (Středa nám chuťná, Dramatická školička, Svitavy) - Vymyslete jiný název pro Princeznu na hrášku. (HUDRADLO, Zlív) - Kdo byl ve Velice americké pohádce skřet, co měl představovat? (DdDd, ZUŠ Děčín) - Proč Krnovští hráli v pláštěnkách? (Třesky-plesky, ZUŠ Krnov) - Jakou léčku chystala Tonka na Zuzku v kadeřnictví? (Devět balónků, Temperka, ZUŠ Třinec)“

Z diskuse, která se rozvinula tentokrát: 1. představení: Štrůdl moc voněl, udělali nám chutě, a pak rozdávali jablka... Jablko na hlavě roste Cilce proto, protože je šťastná. A proč

neroste jiným šťastným dětem? Možná jim tam roste máta, skořice a tak, podle čeho voněly... 2. představení: Líbilo se nám, jak princeznu na hrášku nemohli probudit... Hůdě je divné jméno... Kdo nezná pohádku Princezna na hrášku, nemůže pochopit, co královna dává do postele. 3. představení: Skřet byl trestem za to, že je Alice líná... 4. představení: Všechny básničky byly o vodě, proto ty pláštěnky. Ale všechny básničky o vodě přece nebyly...? Některé básničky se nám líbily. 5. představení: Tonka chtěla Zuzce „natrvalit“ vlasy, aby vypadala nemožně a ten kluk si jí zprotivil... Proč jí kluk přinesl balónek? Mohl jí přinést cokoliiv... .

Středa, den PÁTÝ

Když jsme seděli v kinosále, kde se hrál Ondráš, říkali jsme si, dneska to bude pohoda, jsou tu samí mladí intelektuálové, a navíc je členů obou souborů dneska jen něco kolem třiceti. Pak jsme ale zjistili, že se soubory navzájem neviděly, protože každý hrál někde jinde. Co teď? Tak jsme oslovili pár dospělých seminaristů, aby nám dělali diváky. A ještě je tu věrné HUDRADLO, které chodilo celý týden.

Do diskuse jsme skočili rovnýma nohama: „Jaká byla historie vašeho představení? Vytvořte tři živé obrazy - První obraz: Seznámení s příběhem, druhý obraz: Týden před premiérou, třetí obraz: Chvilka, kdy jste se dozvěděli, že pojedete do Trutnova.“ Zajímavé bylo, že obě skupiny měly první obraz negativní, padaly věty, jako: „Já kluka hrát nebudu. Je to blbost...“

Petra si bere slovo hlavního moderátora, všichni sedíme v kruhu. Začneme jako vždycky chronologicky.

Otázky k prvnímu představení - **Ondráš nebo Juráš** (HOP-HOP, Ostrov) - provokují ihned diskusi: „Jak to dopadlo s Jurášem, jaký byl Ondráš a jaký Juráš, v čem se lišili?“ Podle diváků Juráše vyhnali. Juráš Ondráše zabil, protože ho štválo, jak se mu všechno dařilo, jak měl všechno, a on nic. „Jak se vám zpívaly písničky, zpívali jste je trochu falešně.“ Petra připomíná, že písně mohou mít dvojí funkci: buď mohou děj posouvat, nebo mohou vytvářet náladu. Jak to bylo v tomto představení? Herci se brání, že sice zpívali falešně, ale že zbojníci nemusejí zpívat moc čistě. Diváci opouňují, že nebylo poznat, že mají zpívat schválně falešně, spíše to vypadalo jako chyba...

Debata o druhém představení, o **Krysařovi** (Vrtule, ZŠ Slaný), začala sérií otázek lektorů i diváků: „Kdo nebo co byly krysy? Je tu řada nejasností - byly krysy děti z vyšší třídy? Proč se o krysách učili a proč je vlastně uctívali? Proč holky hrály kluky a malí hráli velké?“ Dozvídáme se, že kluci neumějí tak dobře hrát... Dívka, která hrála Kristiána, se brání, že jí zatím všichni chválili, hraje to tak, že ani není poznat, že je holka. „Mně to vadilo,“ ozve se protihlas. „hlavně v milostné scéně Kristiána a Anežky to vypadalo divně.“

Diskuse se už úplně rozklíží, vypadá to, že nikdo nikoho neposlouchá, herci ohnivě brání své představení: „Když jste tomu nerozuměli, myslíme si, že o tom budete pak doma přemýšlet a třeba přijдете znovu, abyste to pochopili. Nám nevádí, když to většina diváků nepochopí, to je jejich problém. Stačí, když to pochopí jeden.“

Skoro nikdo z diváků už nemluví, zdá se, že v této chvíli je těžké se na něco ptát. Nezbyvá než diskusi ukončit. Tajfun se přehnal, na dárky dnes opravdu není nálada.

I když vést dětské diskusní kluby není vždycky jednoduchá věc, zdá se nám, že takovéto diskuse jsou stejně důležité jako diskuse dospělých, tím spíš, že děti ze souborů, které se dostanou na celostátní přehlídku, mají většinou velké zkušenosti s divadlem a na leccos mají velmi bystré oko. Navíc se učí poslouchat názory ostatních a dostává se jim cenné reflexe diváků, která jde hlouběji pod povrch. A hlavně se učí, že máloco je jednoznačné, bezproblémové a že o věcech stojí za to mluvit.

PETRA RYCHECKÁ
VERONIKA RODRIGUEZOVÁ
TOMÁŠ DOLEŽAL





ZPRÁVA Z BRIXENU

2. mezinárodní setkání mladých divadel Sapperlot v Brixenu

28. dubna – 2. května 2000

ITÁLIE

Theaterwerkstatt BLAU, TPT Brixen
Malý princ (Der kleine Prinz)

RAKOUSKO

Drahtseilakt, Graz
Improvizované divadlo (Improtheater)

NORSKO

Marianne Morks Youth's Theatre
Moji dětinští přátelé (My childish friends)

ČESKO

HOP-HOP, ZUŠ Ostrov nad Ohří
RSB s ručením omezeným

RAKOUSKO

Die Dilet-Tanten, Hall v Tyrolsku
Na východě slunce zapadá (Im Osten geht die Sonne unter)

ZIMBABWE

The Great Commission Theatre Company, Harare
Clush & Suspense

VELKÁ BRITÁNIE

Theatretrain, Essex
Black & White

ČESKO

dddd, ZUŠ Děčín
Jak kvůli vajíčku šel kohout na zámek

VELKÁ BRITÁNIE

Central Youth Theatre, Londýn
Všechno o nás (All about us)

RUMUNSKO

Theatro Ludic
Proprietate condannata (Property condemned)

SLOVENSKO

Zádrapky, ZUŠ Senica
Veřejná samota

LITEVSKO

Atzalynas
Brouk a buldozer (The beetle and the bulldozer)

KATALÁNSKO

El Galliner
Tik tak (Tic Tac)

ITÁLIE

Theaterwerkstatt ROT, TPT Brixen
Prostě báječný (Einfach sagenhaft)

li. Přišlo oficiální pozvání a začalo shánění peněz, uvolňování dětí, zkoušení v němčině a balení. Uvěřili jsme, teprve když jsme seděli v růžovém autobuse spolu se souborem HOP-HOP z Ostrova nad Ohří, kteří nás k sobě přivinuli, dovolili nám, abychom jeli s nimi a radili nám coby zkušení zahraniční harcovníci.

Cestou jsme připravovali společné vystoupení na zahájení festivalu (což je prý tradice), a než jsme se nadáli, byl tu Brixen. Po chvíli bloudění v úzkých uličkách jsme se ocitli u cíle - tedy u Dona Boska (což je jeden ze dvou sálů, kde se konala festivalová představení). Tady jsme se dozvěděli, že budeme všichni ubytováni v hotelu Goldenes Kreuz místo v rodinách, jak bylo původně plánováno, že semináře pro děti se nekonají a že zahájení je v Kolpingu (tedy v druhém sále) v 18.00 hodin.

Zahájení se ujala Heidi Troi, hlavní organizátorka festivalu, se svojí tlumočnicí a se členy divadelního souboru ROT, který vtipně uvedl mezinárodní porotu. V domácí atmosféře se představily jednotlivé soubory krátkým vystoupením. Následoval malý raut a poté jsme se všichni přesunuli do Dona Boska, kde nás ve 20.00 hodin čekalo první představení - Malý princ v podání domácího souboru BLAU.

Počáteční strach z jazykové bariéry okamžitě padá. Malého prince známe a představení, postavené na postupném předávání role prince putujícího po planetách až po jeho setkání s liškou, je srozumitelné. Ozývá se bouřlivý potlesk, který oceňuje přesvědčivé herectví souboru. Ale večer ještě zdaleka nekončí. Vracíme se zpět do Kolpingu a chvíli čekání venku si krátíme zpíváním. Připojuje se k nám soubor ze Zimbabwe s bubínky a my při společném zpívání poprvé zažíváme to, čím je prochnut celý tento festival - lidskou pospolitost. Představení rakouského souboru vychází z návrhů publika. Jednotlivé náměty jsou herci rozvíjeny do minipřípěhů, scén a písní, což publikum spontánně oceňuje. Všichni v sále pocítujeme silný proud pozitivní energie producí z jeviště do hlediště. Škoda jen, že závěr celého představení vyznívá do ztracena, ale přesto obdivujeme improvizaci schopnosti devíti mladých lidí z Grazu, kteří se společně improvizaci věnují od ledna tohoto roku. Usínáme ve svých tříhvězdičkových pokojích, nabytí dojmy, a těšíme se, co bude zítra.

Ráno se vydáváme na obhlídku města. V deset hodin začíná „street performance“ nebo-li vystoupení v ulicích Brixenu. Zpočátku hrajeme nesměle část naší pohádky v němčině, ale když vidíme dychtivé oči dětí, ztrácíme ostych a máme radost z jejich zájmu. Po obědě hrají Norové představení Mí dětinští přátelé. Absurdní komedie, kdy „autor“ na scéně vymýšlí imaginární postavy, které jsou vzápětí zhmotněny a žijí svým životem, byla ve svém celku nepochopitelná a nesrozumitelná. Abstraktní představení s realistickou scénou a kostýmy mě příliš nezaujalo. Zato potom následovalo jedno představení lepší než druhé. Ostrovští s inscenací RSB s ručením omezeným sklídili zasloužený aplaus. Silné téma o šikaně ve škole, přesvědčivé a důvěryhodné herectví Ostrovských, jednoduché divadelní prostředky, světlo, hudba a výborné zvládnutí němčiny ocenili všichni přítomní. Rakouský středoškolský soubor Dilet-Tanten měl odvahu nastolit ve svém představení Na východě slunce zapadá silné politické téma o nebezpečí fašismu. Výsledkem jejich roční práce bylo představení o zážitcích mladistvých při jízdě vlakem. Jednotlivé epizody - výpovědi o vnímání světa mladými lidmi - se za sebe řadily se vzrůstající gradací, která vyústila v konečné pojmenování tématu - nebezpečí tu stále je! Následovalo Clush & Suspense souboru ze Zimbabwe, příběh nastolující téma, které je v Zimbabwe stále aktuální - uza-

Začalo to neoficiálním pozváním. Nevěřili jsme. Zdálo se nám neskutečné, že bychom se mohli dostat na mezinárodní divadelní festival, ale přesto jsme se přihlásili-



vírání sňatků mladých dívek prostřednictvím rodičů bez možnosti vlastní volby. My Středoevropané jsme okouzlení pěveckou a taneční virtuozitou souboru. Tanec se zde stává jedinečným divadelním prostředkem, mluvícím vlastním jazykem. Velkolepá porce dnešních zážitků je zakončena koncertem jihotyrolské folkové kapely Tittlá, která hraje irský, jihotyrolský a židovský folklór.

Následující den dopoledne jdeme na rozborový seminář, který původně měl být zvlášť pro mládež a zvlášť pro vedoucí souborů, ale nakonec je jeden pro všechny. Moderátoři semináře Maria Mayer Szilagyová a Hans Wolfgang Nickel plynule přecházejí z němčiny do angličtiny. Hodnocení představení jsou vedena laskavě, vyzdvihují se klady představení, a zároveň jsou pojmenovány problémy. Dozvídáme se i řadu zajímavostí, například to, že soubor ze Zimbabwe je podporován vládou, že hraje ve školách a v továrnách s cílem bavit a vychovávat a že v Harare existuje 800 divadelních skupin.

Dopoledne nás čeká ještě zkouška. Sháníme cihly na zatížení stojanů. Miriam, která nás má na starosti jako naše hosteska, je nešťastná, protože je neděle a všechny stavby, kde by se daly sehnat cihly jsou zavřené. Heidi Troi nakonec vítězně přináší kus brixenské dlažby, na které jsou ještě zbytky hlíny. Jsme zachráněni, scéna nám nespadne!

Odpoledne před námi hrají Angličané představení s názvem Black & White. Téma rasismu, které je aktuální nejen v Británii, je sdělováno prostřednictvím dvou odlišných stylů - thrilleru, pro který je zvolena abstraktní forma pohybového divadla, a romantiky, která je realizována jako realisticko-psychologická činohra. Příběh boje dvou gangů - černého a bílého - o území, kdy není sděleno, kdo je dobrý a kdo zlý, a příběh rodícího se vztahu bílého kluka a černé dívky se nejprve střídají, aby se nakonec smísily. Příběh zdánlivě končí happyendem - ale v pozadí závěrečné „svatební fotografie“ stojí zakuklená černá a bílá postava a mě běhá mráz po zádech.

Trochu máme obavy z toho, jak po této inscenaci přijme publikum naši skromnou pohádku. Ale obavy jsou zbytečné. Diváci jsou vstřícní a cítíme z hlediště odezvu. Hned po představení za námi přichází jedna italská dívka, blahopřeje nám a kreslí si naši stojanovou scénu, kterou by chtěla využít pro svůj dětský soubor, který, jak nám vysvětluje, bude hrát Čapkovu pohádku O pejskovi a kočičce.

Vracíme se do Kolpingu, kde ještě jednou hraje soubor ze Zimbabwe místo indického souboru, který nedostal vízum. Představení je opět plné hudby a tance. Poté přecházíme do Dona Boska, kde pro nás Britové připravili strhující komedii dell'arte s názvem Všechno o nás. Skvělé režijní a scénografické nápady, výborné komediální herectví převážně chlapeckého souboru, ve kterém jsou jen dvě dívky. Souboru se povedl malý zázrak: dokázal prezentovat archetypální postavy komedie dell'arte tak, jako by to byly postavy současné. Představení nic nechybí. Snad jen chvilka odlehčení pro diváka, který si po celou dobu nestačí vydechnout a je neustále znovu a znovu překvapován novými nápady a tažen rychlým tempem hry.

Po večeri jsou na řadě Rumuni s upravenou hrou Tennessee Williamse Property condemned. Monodrama dívky umírající na tuberkulózu hraje dívka a chlapec v rumunštině a díky jejich výbornému hereckému výkonu není třeba tlumočnicka.

Večer se koná „Ethno Evening“ čili večírek, kdy jednotlivé soubory mají předvést něco, co je typické pro jejich zemi. Může to být tanec, píseň nebo kus historie. Rakušané začínají vídeňským valčíkem, do kterého postupně zapojují diváky, Britové hrají příběh z dějin Británie, Katalán-

ci a černoši zpívají. Také my dáváme k dobrou písničky: nejdřív českou, pak italskou, při africké Syiahambě se k nám připojují černoši s bubínky, izraelskou Zum galí a spirituál Kumbaya s námi zpívá celý sál. Opět zažíváme ten nádherný pocit lidské pospolitosti.

A je tu poslední den: Dopoledne - rozborový seminář a po obědě se jdeme podívat na dům, kde bydlel Karel Havlíček Borovský. Máme neuvěřitelné štěstí. Majitelé domu nás zvou dovnitř, což se jen tak někomu nepoštěstí. Naposledy tady byl, jak se dozvídáme, před třemi lety Milan Uhde. Ve 14.30 hraje slovenský soubor Zádrapky Veřejnou samotu - experimentální pohybové divadlo na téma samota mezi lidmi s velmi působivou hudbou. Abstraktní příběh je zamlžen nejasnou dramaturgií, a tak i přes silný vizuální zážitek odcházím z představení neuspokojena a s řadou otázek. Následuje litevský soubor a pohádka Brouk a buldozer. Děti jsou skvěle pohybově i herecky vybavené, jejich způsob pohybu a houpací síť na scéně evokuje cirkusové divadlo, ale samotný příběh o brouku, který vzele do postele tygroví a ten si na něho pozve buldozer, neskýtá příliš dramatického napětí a je podle mého názoru plytký. Inscenace katalánského souboru s názvem Tik tak působí hravě, děti jsou uvolněné a spontánní. Jde však o řadu nahodile sestavených minipříběhů, spojených tématem času, které připomínají nákup v supermarketu, kde si návštěvník může vybrat, co se mu líbí, a co ne, nechá ležet. Chybí promyšlená dramaturgická výstavba - oblouk, gradace, takže představení ve mně nezanechává hlubší dojem. O závěr festivalu se postaral druhý brixenský soubor ROT. Inscenace Prostě báječný, která zpracovává téma novinářského boje o čtenáře, je příležitostí pro předvedení komediálních hereckých schopností jednotlivých členů souboru a nemá větší ambice než diváka pobavit.

A je tu poslední večer. Diskotéka s živou hudbou v latinskoamerickém stylu. Panuje skvělá nálada. Všichni se smějí, navzájem se zdraví, objímají se, fotografují. O půlnoci přichází porota, aby vyřkla verdikt. Nejprve jsou předány diplomy jednotlivým zúčastněným souborům. Každý soubor je oceněn, neboť na diplomu je napsáno, co bylo na jeho představení přínosné, chvályhodné a inspirativní. Myslím si, že by stálo za to přenést tuto zvyklost na naši Dětskou scénu. Vždyť jde o to, že každý soubor tak odjíždí domů s pocitem, že byl přijat, že jeho snaha byla oceněna a že jeho práce měla smysl. A je to tady - vyhlášení. Cenu 1500 Euro se porota ve složení: Serena Sartori (Itálie), Henrike König (Švýcarsko) a Felix Beck (Německo) rozhodla rozdělit mezi tři soubory, takže ji získává: rakouský soubor Dilet-Tanten z Hallu za stále živé a ožehavé téma v inscenaci Na východě slunce zapadá, britský soubor Central Youth Theatre za brilantní zvládnutí komedie dell'arte Všechno o nás a... HOP-HOP z Ostrova nad Ohří za působivý příběh, oscilující mezi poezií, realitou a snem, kdy hodnověrnost a hloubka inscenace RSB s ručením omezeným byla dosažena opravdovou spoluprací mladých a starších herců. Jásáme s Ostrovskými a gratulujeme jim.

A je konec. Poslední stisky rukou a... na shledanou, Brixene! Snad za dva roky. To, kvůli čemu bych se sem ráda podívala znovu, je setkání s lidmi a jedinečná atmosféra, která toto setkání provází - vstřícná, otevřená a tolerantní. Nezbyvá než doufat, že to časem zažiju i u nás

JANA ŠTRBOVÁ
soubor dddd, Děčín



PRINCEZNA NA HRÁŠKU

Stejnomenou pohádku HANSE CHRISTIANA ANDERSENA
zdramatizoval MIROSLAV SLAVÍK

OSOBY

Princ - kluk asi devítiletý

Královna - dospělá žena nebo starší dívka

1. sloužící - starší dívka

2. sloužící - starší dívka

Čtyři sestry:

Cácora, nejstarší sestra, rázná a silná - osmi- až devítiletá dívka

Kráčmera, mladší sestra, mazaná - osmi- až devítiletá dívka

Treperenda, mladší sestra, neposedná - osmi- až devítiletá dívka

Hůdě, nejmladší sestra, věčně ospalá - osmi- až devítiletá dívka

ÚVOD

Hrací prostor je prázdný, pouze uprostřed v zadní části stojí nízký praktikábl. Na scénu přicházejí čtyři sestry a osloví dívky. Zní hudební podkres.

CÁCORA: Byl jednou jeden princ...

KRÁČMERA: Docela hezkej...

TREPERENDA: Docela sympatickej...

HŮDĚ: Docela... šikovnej...

CÁCORA: A byla jedna paní královna, máma toho prince...

KRÁČMERA: A byly čtyři sestry: Cącora, Kráčmera, Treperenda a nejmladší říkali Hůdě. (Při vyslovení jména Kráčmera vždycky ukáže na dívku toho jména)

TREPERENDA: Cącora byla nejstarší... (Drcne bokem do Cącory)

KRÁČMERA: Kráčmera nejchytřejší... (Ukloní se jako na módní přehlídce)

CÁCORA: Treperenda nejhubatější... (Drcne bokem do Treperendy)

TREPERENDA: A ta nejmladší...

Cącora, Kráčmera a Treperenda se na sebe podívají a s pohrdavým úsměvem máchnou rukou.

CÁCORA, KRÁČMERA A TREPERENDA (unisono): To bylo takový malý Hůdě...

HŮDĚ (rozčiluje se): Hele nechte si toho, jo!? A neříkejte mi Hůdě!

CÁCORA, KRÁČMERA A TREPERENDA (unisono): Pšch!

CÁCORA: Jednoho letního odpoledne seděly takhle sestry na louce pod královskými hradbami a věnovaly se své obvyklé činnosti...

Všechny čtyři dívky se vrhnou na zem, kde se rozloží, jako by tam ležely už nejméně půl roku.

Hůdě se ospale stočí do klubíčka a usne.

1. ČÁST

Cącora, Kráčmera a Treperenda polehávají a hledí do prázdna, po chvíli ticha se rozpovídají.

CÁCORA: Co budeme dělat?

KRÁČMERA: Já nevím.

TREPERENDA: Co takhle...? Ale ne...

CÁCORA: Anebo...

KRÁČMERA: No jo... Když...

TREPERENDA: Ach jo...

Chvíli je ticho, pak se najednou Cącora posadí a řekne ostatním svůj bláznivý nápad.

CÁCORA: A já bych se vdávala...

Ostatní dívky se na Cącoru udiveně podívají. Cącora ale sedí bez hnutí, zasněně zírá do dálky a usmívá se. Ostatní dívky přijmou její hru a přidávají se k ní, pouze Hůdě spí.

KRÁČMERA: Já bych se taky vdávala.

TREPERENDA: Jo jo...

CÁCORA: Ale musel by bejt hezkej...

KRÁČMERA: Sympatickej...

TREPERENDA: A šikovnej...

Všechny tři dívky se tváří velmi vážně.

CÁCORA: Třeba jako náš princ...

KRÁČMERA: Jo jo...

TREPERENDA: No...! A proč ne?

Všechny dívky se po sobě podívají a všechny souhlasně přikývnu. V tu chvíli vystoupí na praktikábl královna, držící za ruku prince. Za nimi v uctivé vzdálenosti jdou obě sloužící. Princ se tváří otráveně a velmi rád by odešel.



KRALOVNA (*odkašle si*): Na vědomost se dává, že jsme se rozhodli oženit našeho syna, prince Michala. Vzhledem k tomu, že on sám si odmítá dobrovolně najít nevěstu a dokonce říká, že holky jsou..., ani to nebudu opakovat..., rozhodla jsem se, že mu nevěstu vyberu sama a on si jí vezme, i kdyby nechtěl...! Mezi princeznami z okolních zemí se dosud žádná šikovná princezna nenašla, proto jsme se rozhodli hledat nevěstu mezi urozenými dívkami v naší zemi. Bližší podrobnosti se dozvíte v novinách.

CÁCORA: To je ale náhoda...!

TREPERENDA: Tak já si ho teda vezmu, no...!

KRÁČMERA: Nebo já... bych mohla...

Všechny tři dívky se na sebe podívají, pak vyskočí, všechny tři se o překot ženou ke královně a mluví jedna přes druhou, snažíce se ty ostatní překřičet.

KRÁČMERA: Vaše Veličenstvo, tady! Já jsem pro vašeho syna ta nejlepší nevěsta, jakou byste si jen mohla představit. Budu ho hejčkat, budu ho nosit na rukou, bude se se mnou mít jako v ráji! Uvidíte! Rozhodně byste to se mnou měla zkusit! Kdybyste náhodou ještě chtěla vidět moje vysvědčení, skočila bych pro něj domů...

CÁCORA: Vaše veličenstvo, já nevím, jak si někdo může myslet, že by se hodil pro vašeho syna líp než já. Je přece jasné, že se pro něj nejlépe hodí jemná, citlivá dívka, která má ráda hudbu, tanec a umění vůbec, navíc jsem přebornicí našeho kraje v hodu válečkem na nudle a... Zkrátka, tady mně máte!

TREPERENDA: Vaše veličenstvo, heleďte, vůbec byste tyhle dvě vedle mně neměla poslouchat. Já s nima žiju už tolik let a musím vám říct, že jsou to největší podfukářky, jaký znám. Přece byste jim nevěřila. Jediná důvěryhodná osoba široko daleko jsem tady já. Já, Vaše Výsosti, spoléhám na vaši moudrost, a proto vím, že se rozhodnete pro mně!

Zatímco dívky o překot mluví na královnu, princ se královně vykroučí a uteče. Sloužící jen bez hnutí přihlížejí. Královna poslouchá překřikování dívek a pak promluví.



KRALOVNA: Už jste skončily?

CÁCORA: No..., už jo...!

KRÁLOVNA: To jsem ráda. Je samozřejmé, že nevěsta našeho syna musí být ta nej nej nej nej nej mezi všemi dívkami našeho království. Opravdu si nemyslím, že by to mohla být některá z vás tří... A teď mě omluvte, peče se mi v kuchyni bábovka... (*Odchází*)

Královna se sloužícími odchází a všechny tři sestry se za ní dívají doslova s otevřenými pusami.

Treperenda udělá rozčileně několik kroků sem a tam, chvíli přemýšlí a pak promluví.

TREPERENDA: Psch...!!! No tohle...!!! Slyšely jste to?

CÁCORA (*volá za královnou*): To se ještě uvidí!

TREPERENDA: Jo!!! To se ještě uvidí!!! (*Podívá se na spící Hůdě*) No, a tahleta si tady klidně spí... Vstávej! Slyšíš? Povídám - vstávej! (*Třese s ní*)

HŮDĚ (*je rozespala, neví, co se děje*): Co je?

TREPERENDA: Neptej se a vstávej! Urážej ti sestry...!!!

KRÁČMERA: Víte co? Některá z nás si prince vezme, i kdyby se jeho královská matička postavila na hlavu! Jdem si koupit noviny!

HŮDĚ (*v polospánku*): A proč se bude stavět na hlavu? A proč si jdeme koupit noviny?

TREPERENDA (*obrátil oči v sloup*): Bylo lepší, když jsi spala! A víš co? Počkej tady, my se za chvíli vrátíme. Holky, jdeme!

HŮDĚ: Počkejte, já půjdu s vámi! Holky!

Sestry Hůdě neposlechnou a odcházejí pryč, Hůdě na scéně zůstane samo. Začne hrát hudba.

2. ČÁST

Hůdě sedí na scéně a přemýšlí, vypadá opuštěně. Zezadu přichází princ, chvíli si Hůdě prohlíží a pak na ně promluví.

PRINC: Je ti něco? Co tady děláš?

HŮDĚ: Sedím...

PRINC: A proč?

HŮDĚ: Ále..., holky mi zase utekly...

PRINC: Jaký holky?

HŮDĚ: Cácora, Kráčmera a Treperenda. To jsou moje sestry, víš?

PRINC: Maj legrační jména. (*Po chvíli*) A jak říkají tobě?

HŮDĚ: Jo, já ti to řeknu a ty se budeš smát...

PRINC: Ale nebudu. Tak jak ti říkají?

HŮDĚ: Hůdě... (*Podívá se na prince*) Proč se nesměješ?

PRINC: Protože nechci.

HŮDĚ: To jsi hodnej. Mně se většinou všichni smějou. Protože jsem malá a skoro pořád spím... Já si ale myslím, že za to nemůžu, že je to nemoc...

PRINC: Myslíš jako spací nemoc?

HŮDĚ: Jo. Já si myslím, že to je tím, že sestry, co mě měly od malička na starost, si se mnou nechtěly hrát, a tak mně pořád nutily, abych spala. No, a už mi to zůstalo...

PRINC: Hmm. A teď se ti chce spát?

HŮDĚ: Jenom trochu.

PRINC: Klidně se tady natáhni...

HŮDĚ: To je dobrý, to já vydržím...

Nastane dlouhá chvíle mlčení. Princ i Hůdě po sobě pokukují, ale nikomu z nich se nechce mluvit. Po chvíli ml-



čení vyndá princ z kapsy míčky a začne s nimi žonglovat. Hůdďe na něj po očku kouká.

HŮDĚ: Ty jsi šikovnej...

PRINC: To nic není, taky by ses to naučila..., kdybys chtěla... Tak ahoj. Já už musím jít.

HŮDĚ: Ty už jdeš pryč? A kam jdeš?

PRINC: Domů.

HŮDĚ: To je škoda...

PRINC: Dneska už musím. Stejně to od mámy slíznu Ale jestli chceš, tak zítra touhle dobou půjdu asi zase okolo...

HŮDĚ: Já tady teda asi taky budu. Teda jestli neusnu...

PRINC: Hmmm. Tak jestli neusneš, tak se tady zejtra uvidíme. (Odchází)

HŮDĚ (říká si pro sebe): A neusnu a neusnu a neusnu...

Jak si to tak Hůdďe pro sebe říká, začne zívát, pak se položí na bok, stočí se do klubíčka a usne.

Přicházejí Cáčora, Kráčmera a Treperenda. Všechny tři koukají do novin.

CÁCORA: Hele, je to tady!

KRÁČMERA: Hůdďe? No jo, spí jak zabitá! Jako vždycky!

CÁCORA (koukne na Hůdďe): Ale já myslela tady v novinách! To o tý nevěstě!

Treperenda Hůdďe zvedne a zatřese s ním.

TREPERENDA: Hůdďe, vstávej! No tak! Hůdďe! Nespi! Půjdeme domů!

HŮDĚ (rozespale): Co..., už? Kde jste byly?

CÁCORA: Nebud' zvědavá, budeš brzo stará!

KRÁČMERA (otočí se k Cáčore): Hele, a co tam píšou?

CÁCORA (kouká do novin): „Nevěsta musí být milá, hezká, musí mít dobré vychování, hra na nějaký hudební nástroj vítána... O urozeném původu nevěsty se Její Výsost královna přesvědčí sama...“

TREPERENDA: To teda ale nechápu...

KRÁČMERA: Co nechápeš?

TREPERENDA: Já nevím, co to znamená, když je někdo urozenej.

CÁCORA (přemýšlí): No co... To znamená, že ses... urodila svým rodičům.

KRÁČMERA: Jo!? To se mi nějak nezdá!

CÁCORA (nejistě): No..., musí to tak bejt... Hele - tady v novinách zrovna píšou: „Zemědělci v loňském roce sklídili mimořádně bohatou úrodu...“

KRÁČMERA: Aha...!

CÁCORA: A my jsme se našim rodičům urodily čtyři...

HŮDĚ (v polospánku): To byla docela dobrá úroda!

TREPERENDA: No jasně! A pak že nejsme urozený...!

Všechny čtyři sestry hrdě odchází. Začne hrát hudba.

3. ČÁST

Hrací prostor teď představuje síň královského zámku. 1. a 2. sloužící upravují z praktikáblu postel.

Je slyšet zaklepání. 1. sloužící odejde za scénu a po chvíli přivádí Cáčoru, Kráčmeru a Treperendu.

1. SLOUŽÍCÍ (obřadně, ale trochu pohrdavě): Její Výsost královna za chvíli přijde.

Sloužící si přestanou sester všímat a věnují se své práci: pokládají na praktikábl matrace, které překrývají oz-

dobným přehozem.

Cáčora, Kráčmera a Treperenda si zatím prohlížejí síň.

CÁCORA (potichu): Teď je jenom třeba to nějak vymyslet!

TREPERENDA: No jo, ale která z nás si toho prince vezme?

Všechny tři sestry se nejdřív po sobě podívají a pak se přihlásí.

CÁCORA: Já!

KRÁČMERA: Já taky!

TREPERENDA: Já taky!

KRÁČMERA: Co budeme dělat?

TREPERENDA: Princ je jenom jeden, že jo?

Kračmera a Cáčora přikývnu.

CÁCORA: Víte co? Navrhuju, aby si královna s princem z nás tří vybrali sami. A když i jednu vyberou, ty dvě ostatní jí to nebudou závidět.

TREPERENDA: To já teda ale asi nedokážu...

CÁCORA: Vždyť budeš sestra princezny, to taky není špatný, ne?

TREPERENDA: Tak jo, ale princezna bych byla radši...

KRÁČMERA: A co Hůdďe?

CÁCORA: Bude nejmladší sestra princezny. Může být ráda že se tak staráme!

Přichází královna. Cáčora, Kráčmera a Treperenda se nejistě ukloní a pro jistotu se hodně viditelně usmívají. Královna se postaví proti sestrám a chvilku si je prohlíží. Všechny dlouho mlčí.

KRÁLOVNA: No..., tak..., čekám...!

TREPERENDA: Na co?

KRÁLOVNA: Čekám, že mi řeknete, proč jste přišly.

CÁCORA: No, my jsme přišly,...

KRÁČMERA: ...my jsme se rozhodly,...

TREPERENDA: ...že si některou z nás tří vyberete jako princovu nevěstu...

CÁCORA: My jsme se přišly ucházet... o to, že...

KRÁČMERA: ...a necháme na vás, kterou si vyberete,...

TREPERENDA: ...a ostatní dvě jí to nebudou závidět... Teda jenom trošku...

KRÁLOVNA: Aha.

Všechny čtyři zase stojí proti sobě a mlčí.

CÁCORA: No, tak jsme vám to řekly...

KRÁČMERA: ...a zase můžeme jít...

TREPERENDA: Tak nashledanou...

Sestry se skloněnou hlavou zase odcházejí. Když už jsou skoro pryč, královna na ně zavolá.

KRÁLOVNA: Stát! Vrat'te se!

Sestry se vrátí zpátky a postaví se před královnu.

KRÁLOVNA: Ukažte ruce!

Sestry předpaží a ukážou ruce. Královna prohlíží jedny ruce po druhých.

KRÁLOVNA (na první ruce): Ostříhat nehty! (Na druhé ruce)

Umejt! (Na třetí ruce) Vydrhnout kartáčem! A teď dál.

Která z vás umí hrát na nějaký hudební nástroj?



Sestry se po sobě podívají.

KRÁLOVNA: Aha, žádná. No, to by tak nevadilo. Teď mi povězte, co umíte, jakou knížku jste naposledy četly, jaká hudba se vám nejvíc líbí, jestli vyšíváte, pletete nebo paličkujete, kolik umíte uvařit jídel...

Sestry se po sobě zase podívají a dají si znamení.

CÁCORA: Tak my jdem...

KRÁČMERA: ...na shledanou...

TREPERENDA: ...a neztejte se, jestli jsme vás nějak zdržely, nebo tak...

Královna se usmívá a dívá se za odcházejícími sestrami.

KRÁLOVNA: Nic se nestalo, na shledanou!

Cácora se ještě na kraji jeviště zastaví a otočí se na královnu.

CÁCORA: Ale urozený jsme...!

KRÁČMERA (*ukáže na prstech čtyřku*): Čtyři!!!

KRÁLOVNA: Co čtyři?

TREPERENDA: No, to jen abyste si nemyslela, že jsme jen tak nějaký...

Cácora chytne zezadu Treperendu a Kráčmeru za ruce a táhne je pryč.

CÁCORA: Víte co, radši pojďte...

Sestry odejdou, královna zůstane na scéně se sloužícími. Podívá se na ně a jakoby „myslí nahlas“.

KRÁLOVNA: Takový třetí... A ty ruce... (*Prohlíží si svoje ruce a udělá na nich čtyřku*) Musím si zjistit, co to znamená, když je někdo urozený na čtyřku...

Královna i sloužící odcházejí. Začne hrát hudební předěl.

4. ČÁST

Na scéně se zešeří, je noc a prší. Přicházejí Princ a Hůdě, oba jsou zmoklí a promrzlí, plíží se, aby je nikdo neviděl. Hůdě zůstává trochu vzadu, Princ jde přes scénu na druhou stranu.

HŮDĚ: Počkej, kam jdeš!? Já se tu budu bát!

PRINC: Já ti seženu nějaký suchý šaty!

HŮDĚ: A ty tady někoho znáš?

PRINC: Jo!

HŮDĚ: Já jsem ještě nikdy nebyla na zámku!

PRINC: Já jo! Neboj, hned jsem zpátky! Neusneš?

HŮDĚ: Já to vydržím, ale chvátej!

Princ odběhne, Hůdě se posadí na zem, drkotá zuby a bázně se rozhlíží kolem dokola. Za chvíli se vrací Princ s nějakými šaty.

PRINC: Na, obleč si to!

Hůdě ze sebe stáhne mokré šaty a rychle na sebe natáhne šaty suché.

PRINC: To jsme teda zmokli, co?

HŮDĚ: No jo, ale jak se teď dostanu domů?

PRINC: A co kdybys tady zůstala do rána?

HŮDĚ: To nejde, doma by o mě měly strach.

Princ vstane a přemýšlí, Hůděti mezitím padá hlava a pomalu usíná.

PRINC (*podívá se na Hůdě*): Chce se ti hodně spát?

HŮDĚ (*probere se*): Cože?

PRINC: Povídám, jestli se ti chce hodně spát.

HŮDĚ: Docela jo... Já jsem si celý den říkala: A neusnu a neusnu a neusnu... - a vydržela jsem to.

PRINC: To je dobrý! Víš co? Mám nápad! Napíšeš vaším, že jsi tady a že přijdeš až ráno a já jim to donesu.

HŮDĚ: No jo, ale vždyť venku hrozně leje...!

Princ přinese papír a tužku.

PRINC: S tím si nedělej hlavu a piš! Já budu hned zpátky a ty si tady zatím trochu zdřímeš!

HŮDĚ (*slabikuje si při psaní*): AHOJ. JSEM NA ZÁMKU A NEMŮŽU DOMŮ. NEBOJTE SE O MNĚ. VAŠE HŮDĚ.

PRINC: Ještě tam napiš adresu, abych to našel.

HŮDĚ: Královské město, U mlejnice 12.

Princ vezme od Hůděte dopis a chystá se odejít, když vtom na scénu vejde Královna se sloužícími.

Princ i Hůdě se leknou. Královna jde blíž a oba si prohlíží.

KRÁLOVNA: Co tady děláte?

HŮDĚ (*lekne se*): Královna!

KRÁLOVNA (*přísně k princovi*): Kolik je hodin? V kolik jsi měl být doma?

PRINC: Já za to nemůžu... Ono začalo strašně pršet a...

HŮDĚ (*šeptem k princovi*): Vy se znáte?

PRINC (*šeptem k Hůděti*): Jo! To je moje máma!

Hůdě se vyděsí, chytí se za pusy a s vytřeštěnými očima zírá střídavě na Prince a na Královnu.

KRÁLOVNA (*podívá se na Hůdě*): A tohle je kdo?

PRINC: Víš, když venku tak strašně lilo... A ona byla úplně promočená...

HŮDĚ (*skočí před prince*): On za nic nemůže...! Já jsem sem přišla sama!

KRÁLOVNA (*prohlíží si Hůdě zblízka*): Ukaž ty šaty! To je zvláštní, já mám taky takový! Tak ty jsi přišla sama! A zdaleka? Přišla ses ucházet o princovu ruku, nebo jen tak na návštěvu? Pověz mi něco o sobě!

Hůdě se rozklepe strachem, protože neví co říct. Princ je naštěstí zachráněn.

PRINC: Mami! Copak nevidíš, jak je strašně unavená? Potřebovala by si lehnout a pořádně si odpočinout!

KRÁLOVNA (*sáhne Hůděti na čelo*): No jo! A ještě je celá promrzlá! Tak to tě nebudu trápit! Hezky se vyspíš a popovídáme si ráno!

Princ se pomalu plíží pryč.

KRÁLOVNA (*otočí se na prince*): A ty jdeš kam?

PRINC: Já... musím ještě doručit tenhle dopis!

KRÁLOVNA: Žádný takový. Je pozdě večer, nejvyšší čas jít spát!

PRINC: Ale ten dopis je strašně důležitý...! Jestli ho ještě dneska nedoručím, tak z toho bude strašnej malér!

KRÁLOVNA: S dopisem dojde tady služka. *(Pokyne 1. sloužící a podává jí dopis)* Adresa je tady napsaná, tak doručit a hod' sebou! *(K princ)* A ty ukážeš tady té chudince, kde máme koupelnu. Já jí zatím připravím postel.

PRINC: Tak jo! *(Otočí se na Hůdě)* Pojd'...! *(Princ s Hůdětem odchází)*

KRÁLOVNA *(k 2. sloužící)*: No, je teda hodně malá, ale podle těch šatů to může být zrovna to, co hledáme. Chudinka, jestli šla sama a pěšky, v tom počasí, jistě šla zdaleka... *(Dostane nápad)* To by mohla být nějaká opravdu urozená dívka! Možná dokonce princezna! Však já to zjistím!

Královna odchází, 2. sloužící pokračuje ve stlání postele. Hraje hudba. Po chvíli přichází královna a napůl spící Hůdě.

KRÁLOVNA *(ukládá Hůdě do postele)*: Hezky se vyspi a pořádně se přikryj!

HŮDĚ *(stočí se do klubíčka)*: Dobrou noc.

KRÁLOVNA: Dobrou noc. Jakpak ti vůbec říkají?

Hůdě ani neodpoví a okamžitě usne. Královna Hůděti ještě upraví peřinu a ona i 2. sloužící odchází. Začne hrát hudba.

5. ČÁST

Je noc. Scéna je chvilku prázdná, pak se za postelí objeví hlavy Cáčory, Kráčmery a Treperendy. Opatrně se plíží do středu scény a rozhlížejí přítom na všechny strany.

TREPERENDA: Holky, já mám strach!

KRÁČMERA: Já taky!

CÁCORA: Já taky, ale přece v tom Hůdě nenecháme! Kdo ví, co jí tady chtějí udělat!

KRÁČMERA: Třeba je to kvůli nám, jak jsme tady odpoledne byly...

TREPERENDA: To není hezký mstít se na mladších sourozencích...

CÁCORA: Najdeme jí, vysvobodíme a rychle pryč!

KRÁČMERA: Jak se sem vůbec mohla dostat?

TREPERENDA: To nevím, ale ta osoba, co přinesla ten její dopis, se tvářila moc divně...

Všechny se zastaví u postele se spícím Hůdětem.

KRÁČMERA: Jé..., hele! Ona je tady!

TREPERENDA: A jako vždycky chrní...

CÁCORA: To je divný, ani jí nespázali...!

Ozvou se kroky. Přichází královna.

KRÁČMERA: Pssst! Tiše! Někdo sem jde!

Všechny tři sestry se ukryjí za postel. Přichází královna, v ruce si pohazuje s hráškem. Přistoupí k posteli a vstrčí jej pod nejspodnější vrstvu matrací.

KRÁLOVNA *(sama pro sebe)*: To jsem zvědavá, jestli to funguje. *(Odchází)*

Po královnině odchodu všechny tři dívky vylezou z úkrytu.

TREPERENDA: To byla královna! Co to tam dělala?

CACORA: Strčila něco pod postel.

TREPERENDA: A co?

CÁCORA: Já nevím! To je jedno. Vzbudte Hůdě a mažem pryč.

Kráčmera a Treperenda se snaží potichu Hůdě vzbudit. To ale spí jako pařez. Sestry se Hůdě snaží postavit na nohy a donutit, aby s nimi šlo. Děvče ale spí, padá jim na všechny strany a spíš to vypadá jako zápas. Postel s matracemi a přehozem se rozpadne a v celé síni to vypadá jako po výbuchu.

CÁCORA: Nedá se nic dělat, když se nedá vzbudit, musíme jí odnést.

Sestry se pokouší Hůdě zvednout a naložit je Cáčore na záda. Hůdě jim několikrát spadne a sestry po několika marných pokusech zjistí, že je neunesou. Celé vysílené se posadí na zem.

KRÁČMERA: To je práce..., já bych se na to nejradši vyprdla...!

TREPERENDA: Co budeme dělat?

CÁCORA: Budeme jí tady muset nechat.

KRÁČMERA: To ne! Co když jí zítra královna zavře do hladomorny!?

TREPERENDA: Aspoň by zhubla a líp by se nosila...

CÁCORA: No právě! Vždyť my jí neunesem na rovině.

Jak bychom jí strkali do okna a přes hradbu?

Necháme jí tady do rána a ráno se uvidí.

Sestry dávají do pořádku postel a pokládají na ní Hůdě.

KRÁČMERA: Co když jí dneska vidíme naposled?

TREPERENDA: Hůďátko naše malý... My jsme na ní měly dávat větší pozor... Já si to budu do smrti vyčítat...

KRÁČMERA: Já slibuju, že jestli se nám zase v pořádku vrátí, že si s ní budu od rána do večera hrát...!

CÁCORA: Nebojte se, ono to nějak dopadne...!

Kráčmera najde na zemi královnin hrášek. Vezme ho do ruky.

KRÁČMERA: Hele a co s tímhle? To je to, co královna strkala do té postele!

TREPERENDA: Tak to tam zase dej, ať to vypadá, jak to bylo...

CÁCORA: Holky, jdeme...!

Sestry zmizí. Začne hrát hudba.

6. ČÁST

Scéna je stejná jako v předchozí části, jen světlo svítí naplno, je ráno. Hůdě spí, přichází Princ. Potichu se blíží k posteli a opatrně začne Hůdě budít.

PRINC: Hůdě...! Vstávej! Hůdě! Už je ráno!

Hůdě se vůbec neprobouzí. Princ se chystá budít je větší silou, když vtom vejde královna.

Princ odskočí od postele a dělá jakoby nic.

KRÁLOVNA: Copak že vstáváš tak brzo? Jindy tě nemůžu dostat z postele!

PRINC: Ale... chtěl jsem se podívat, jestli se jí dobře spalo.

KRÁLOVNA: To se hned přesvědčíme. *(Začne Hůdě budít)*

Haló...! Slečno...! Vstávejte!



Hůdě se probudí, ztěžka a rozespale se posadí a zakňourá.

KRÁLOVNA: Jakpak se ti u nás spalo?

HŮDĚ: Já jsem jako polámaná. Mně je, jako by se mnou někdo celou noc mlátil o zem... A taky.. au! Taky mám asi pěkný modřiny...

KRÁLOVNA (*potěšeně*): Jo??? Říkáš, že se ti na téhle posteli špatně spalo?

HŮDĚ: Nezlobte se, paní královno, ale opravdu...

KRÁLOVNA: Proč bych se zlobila, mně to naopak potěšilo...! Podívej! (*Vytáhne zpod postele hrášek*) Ono to fakt funguje...!

Za scénou se ozve křik a zvuk zápasu. Na scénu vpadnou sloužící, zápasící s Cáčorou, Kráčmerou a Treperendou. Před královnou se zápasníci zastaví.

KRÁLOVNA: To jste zase vy tři? Co tady děláte a kdo vás sem pustil!?

CÁCORA (*bojovně*): My jsme se sem probojovaly, protože vám jdeme něco říct! Tady ta malá...

KRÁČMERA: A jestli něco..., tak my taky..., teda...!

TREPERENDA: ...Ona totiž vůbec nic..., abyste věděla...!

KRÁLOVNA: No, s vámi si člověk opravdu popovídá!

CÁCORA: Jo...! A tak teda... Tady ta malá...

KRÁLOVNA: ...je budoucí nevěsta našeho prince!

Všechny čtyři sestry vykulí oči a koukají na královnou.

CÁCORA: Cože...? To jste..., jako že ona...

KRÁLOVNA: Ano, právě jsem o tom rozhodla!

KRÁČMERA: Naše Hů - hů - hů...?

TREPERENDA: Ne - nevěsta?

HŮDĚ (*vyděšeně se omlouvá sestrám*): Ježišmarjá..., já za to ale fakt nemůžu...!

PRINC: No teda, a mně se zase nikdo neptal!

KRÁLOVNA: Vyhlásila jsem, že tě ožením, i kdybys nechtěl!

PRINC: Ale vždyť já neříkám, že jí nechci! Ale zeptat ses mně mohla...

KRÁLOVNA: Takže ty bys jí chtěl?

PRINC: Jo!

KRÁLOVNA: Za ženu?

PRINC: Jo!

KRÁLOVNA: No..., tak nedělej problémy a mlč...!!! (*Otočí se na Hůdě*) A ty si ještě lehni, děvenko a spinkej! Teď už ti nikdo nic do postele strkat nebude. (*Otočí se na zbývající sestry*) A co vy tady? Co vy jste vlastně zač?

PRINC: Já myslím, že to jsou její sestry...

KRÁLOVNA: Cože? Sestry tvoji budoucí nevěsty...?! No nazdar...

CÁCORA, KRÁČMERA A TREPERENDA (*unisono*): Nazdar...

Královna se dívá na sestry i na spící Hůdě, přepočítává je na prstech a konečně jí dojde, co znamená, když se na prstech ukáže čtyřka.

KRÁLOVNA: No, tak tady nestůjte, ať tady malou nevzbudíte. Jestli chcete odpoledne přijít na návštěvu, tak se předem řádně ohlaste. Nějak jsme to včera nedopovídali. A umýt ruce!

Všichni odcházejí, jen Hůdě se uvelebí v posteli, stočí se do klubíčka a usne.

Začne hrát hudba, zhasnou světla.

Závěrečná ilustrace CYRIL BOUDA





Zná česká mládež SVĚTOVÁ NÁBOŽENSTVÍ?

mládež a její výzkum 2

Kolektivní zkušenost lidstva při hledání odpovědí na spirituální otázky je soustředěna v náboženství. Vzhledem k vývoji lidstva v odlišných geografických, ekonomických, kulturních a sociálních podmínkách je i tato kolektivní zkušenost promítnutá do odlišných náboženských systémů. Je otázkou, nakolik tyto náboženské systémy vznikají samostatně, izolovaně či do jaké míry se ovlivňují. Vzájemný vliv je bezesporný. Křesťanství vzniklo v lůně judaismu jako hereze. Mojžíš, prorok monoteismu v židovském náboženství, byl zasvěcenec egyptského ezoterismu. Další průniky mezi náboženstvími a duchovními směry bychom našli bezpočet.

Náboženství je nepochybně významnou součástí kultury a do značné míry je i dnes základem morálky. Chceme-li pochopit určitou kulturu, ať již současnou, či minulou, neobejdeme se bez znalosti jejího náboženství. Zabýváme-li se spiritualitou jako takovou, neobejdeme se bez seznámení s náboženskými a duchovními systémy. Tam, kde vzniká potřeba transcendentna, vzniká také zájem, alespoň v určité fázi, o náboženství, někdy dokonce o více náboženských systémů.

V souvislosti s globalizací a evropskou integrací se dostávají do popředí otázky multikulturnosti, která je spojena s jednotlivými náboženskými systémy. Do výzkumu spirituality mládeže (1) jsem proto zařadil i téma znalosti světových náboženství.

Znalostní test tvoří dvě baterie. V první jsou uvedeny pojmy a respondent přiřazuje, k jakému náboženství především pojem patří, v druhé jsou uvedeny myšlenky a citáty ze základních dokumentů daného náboženství. Citáty buď vyjadřují notoricky známou větu, či ideu pro konkrétní náboženství kruciální. Otázka uvádějící znalostní test zněla: „K jakým náboženstvím patří následující pojmy a myšlenky. Přiřaďte čísla náboženství (pouze jedno, které především je spojeno s uvedenou myšlenkou) k uvedeným pojům a myšlenkám. Hinduismus-1, buddhismus-2, judaismus-3, křesťanství-4, islám-5.“ Šlo o následující pojmy a citáty:

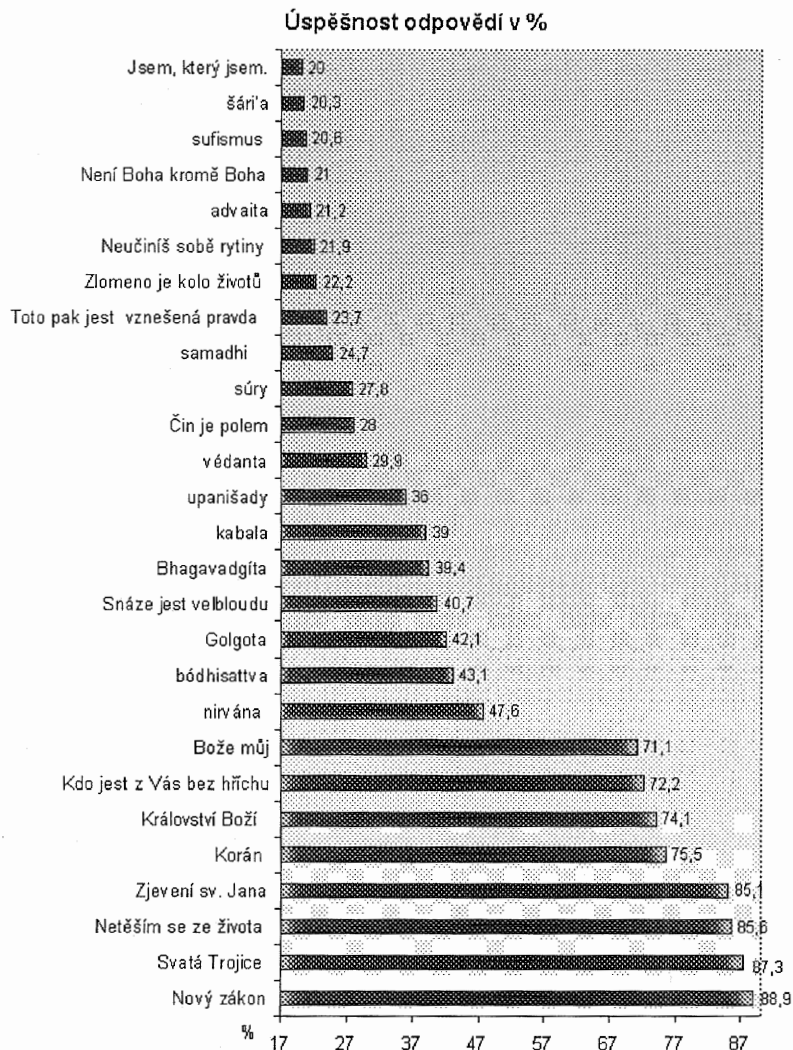
Znalostní test - pojmy a ideje

- 1 Golgota
- 2 nirvána
- 3 Bhagavadgíta
- 4 súfismus
- 5 upanišady
- 6 bódhisattva
- 7 Zjevení sv. Jana
- 8- samadhi
- 9 sůry
- 10 Svatá Trojice
- 11 Korán

- 12 advaita
- 13 kabala
- 14 šári'a
- 15 védánta
- 16 Nový zákon
- 17 „Zlomeno je kolo životů, bylo dosaženo stavu, v němž není touhy, vyschlý proud neteče, rozbité kolo se netočí, právě to je konec utrpení.“
- 18 „Království Boží je ve Vás.“
- 19 „Neučíš sobě rytiny ani jakého podobství těch věcí, kteréž jsou na nebi svrchu, ani těch, kteréž na zemi dole, ani těch, kteréž u vodách pod zemí.“
- 20 „Toto pak jest vznešená pravda o vzniku utrpení: jest to žízeň způsobující nová narození, provázená radostí a rozkoší, tu a tam nalézající potěšení, jest to žízeň rozkoše, žízeň narození, žízeň rozvoje.“
- 21 „Bože můj, Bože můj, proč jsi mne opustil?“
- 22 „Netěším se ze života a netěším se ze smrti: jak dělník na mzdu čekám na svou hodinu.“
- 23 „Všecko jest marnost a trápení ducha.“
- 24 „Čin je polem, vědomí je osením, žízeň je vílhrou, vědomí tvorů, jímž překáží nevědomost a jež poutá žízeň, zakotvuje v bídném světě. Tak vzniká narození v budoucích životech.“
- 25 „Snáze jest velbloudu skrze jehelní ucho projíti, nežli bohatému vjíti do království Božího.“
- 26 „Není Boha kromě Boha.“
- 27 „Jsem, který jsem.“
- 28 „Kdo jest z vás bez hřichu, nejprv hod' na ní kamenem.“

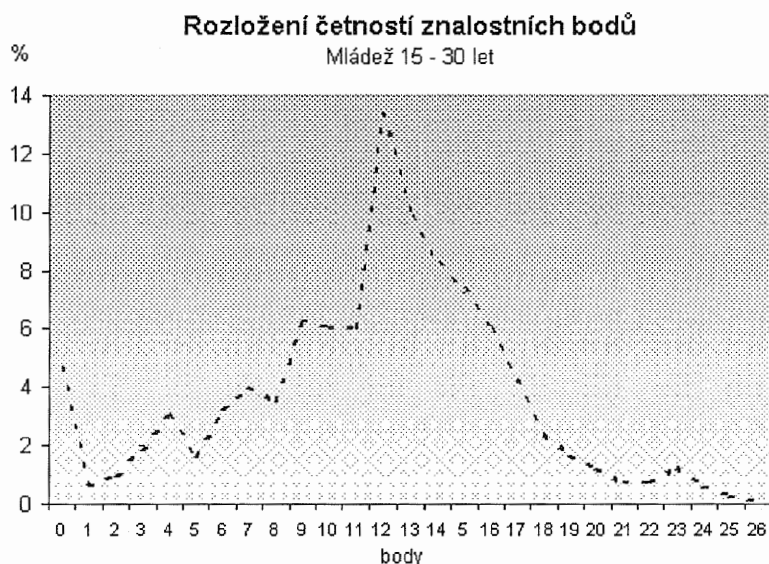
Graf uvádí v procentech úspěšnost odpovědí v souboru celé populace. U jednotlivých položek testu se úspěšnost pohybuje od 89% do 20%. Vzhledem k tomu, že respondent volil jedno správné náboženství z pěti, je pravděpodobnost 1 : 5, tedy 20%, že náhodně zvolil správné. Řada respondentů však nehádala, pokud odpověď neznala. Pokud by však respondent hádal všechny odpovědi, v průměru by získal 5 až 6 bodů. Větší počet položek znalostního testu snižuje váhu náhodně správně odpovědi.

Nejvíce správných odpovědí je u otázek vztažených ke křesťanství a nejméně u islámských otázek. Překvapivě nejméně správných odpovědí ze všech je u citátu z Bible, který patří k přelomovým idejím judaismu a vlastně i křesťanství. Jde o jedno z prvních setkání Mojžíše s Hospodinem, při němž říká Mojžíšovi na otázku po jeho jméně: „Jsem, který jsem.“ Tento klíčový moment judaismu i světové spirituality je zobrazován ve všech seriálech a filmech o Mojžíšovi či o útěku Židů z Egypta. Patrně i po několika tisíciletích však není uvedená idea lidem blízká.



Znalostní test by měl mít Gaussovo normální rozdělení s minimálními četnostmi u extrémních hodnot a s nejvyššími četnostmi u středových průměrných hodnot. Vy-

tvoril jsem syntetický umělý znak „suma znalostí“ jako součet všech správných odpovědí. Teoreticky mohl respondent získat sumu bodů od 0 do 28.



Spočítal jsem „znalostní indexy“ pro skupiny podle sociodemografických proměnných a po komparaci získal následující poznatky:

Velký vliv na znalostní úroveň má vzdělání rodičů či matky, nejlepší znalosti mají mladí lidé, jejichž otec či matka má vysokoškolské vzdělání. Podle politické reflexe mají

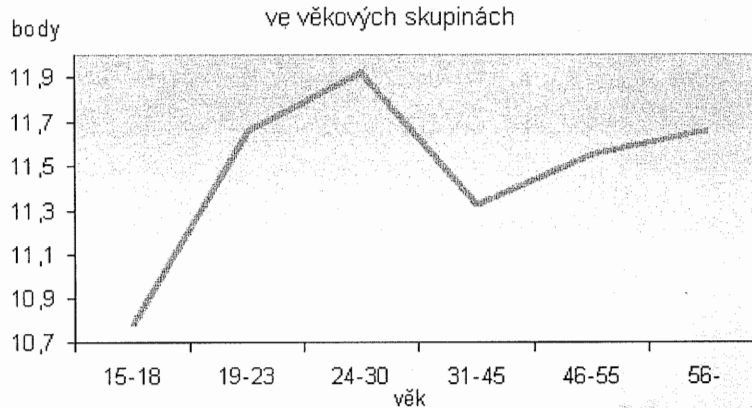


nejlepší znalosti náboženství lidé hlásící se k pravému středu, nejhorší znalosti mají příslušníci levice. Nejlepší znalosti mají lidé ze středu příjmové škály a lidé ze středoevropského regionu a z Prahy. Ze všech srovnávaných sku-

pin mají nejlepší výsledky studenti vysokých škol.

Zvláště zajímavé je srovnání znalosti věkových skupin. Nejlepší znalosti má věková skupina 24 - 30 let a nejhorší znalosti jsou ve skupině 31 - 45 let. Nejstarší věková skupi-

Znalost světových náboženství



na, jejíž někteří členové vyrůstali ještě před nástupem ateistické výchovy a propagandy, má až třetí nejlepší výsledek. Zdá se, že názory vyslovované zástupci katolické církve o tom, že religiozita upadla v důsledku komunistického režimu, nejsou až tak pravdivé. Otázky kolem religiozity české společnosti jsou pravděpodobně složitější.

Věková skupina 24 - 30 let je skupinou na rozhraní působení dvou společensko-politických systémů. Tato skupina byla ještě pod vlivem bývalého režimu, ale již i pod vlivem polistopadového režimu. Je otázkou, zda nízký index následné věkové skupiny je výrazem odlišnosti životní fáze či zda jde o pokles zájmu o spiritualitu či ná-

boženství anebo zda se zde projevují ještě další vlivy spojené s vývojem vzdělávacího systému, kultury a vývoje hodnotového systému, u této skupiny charakterizovaného radikálním nárůstem hodnoty majetku.

PETR SAK
sociolog

POZNÁMKA:

(1) Informace o metodologii a výběrovém souboru jsou uvedeny v prvním pokračování tohoto volného cyklu, v článku *Spiritualita mládeže, který vyšel v Tvořivě dramatické VI, 2000, č. 1, str. 24.*

mozkové zákulisí 12. Plektika a vývojová neuropsychologie

O plektice se píše v článku Františka Koukolíka *S jaguárem nocí kroužícím*, publikovaném v červenci 2000 v časopise Přítomnost. Tento termín vymyslel nositel Nobelovy ceny Murray Gell Mann pro obor zabývající studiem simplexity a komplexity. Plektika propojuje jiné moderní vědy, jako je teorie informace, využívá nelineární dynamiku, včetně teorie chaosu, pokouší se odpo-vědět na otázky týkající vzniku života a přírodního výběru, modeluje chování komplexních adaptivních systémů a autoorga-nizaci sebeuvědomování lidského mozku.

Plexus je v českém překladu *pleteň, propletenec (splet' tkání)*. *Plektický* by tedy měl být *spletitý, propletený a zamotaný* - vesměs jde o adjektiva, která můžeme spojit s pojmy, jako vývoj dítěte a život člověka.

Tím se dostáváme do zákulisí vyvíjejícího se mozku dítěte, kterému se svět přímo před očima hodinu po hodině, den po dni a rok po roce zesložituje ("plexatí" nebo "plektizuje"?). Stáváme se tak svědky dramatického setkávání komplexního adaptujícího se dynamického systému vnějšího světa s dynamicky se adaptujícím a stále komplexnějším mozkem.

Otázkou je, jak dokáže dětský mozek vytvořit a udržet srozumitelný obraz světa? Jak zabrání tomu, aby nebloudil v labyrintu slepých cest pseudopojmů, pseudoprobémů a pseudodojmů? V tomto smyslu by se plektika mohla nazývat i bludišťologií (resp. labyrintologií)

a poskytovat návody typu: KUDY/KAM.

Zjednodušeně lze rozlišit tři hlavní bludiště - fyzikální labyrint těla a smyslu (jak se ve světě pohybovat, vidět, slyšet, reagovat...), limbický labyrint emocí a vztahů a labyrint ducha (lidské mysli, řeči a abstrakce). Dítě vstupuje do všech tří labyrintů současně - i když první roky tráví více v labyrintu první a druhém, v dalších letech pak ve druhém a třetím (s trochou sarkasmu lze dodat, že některé z nás čeká ve stáří znovu a bolestněji labyrint první). Má se pohybovat nahodile a metodou pokus - omyl nějak se prodrat bludišti k poznání, že svět je nepoznatelný a nepredikovatelný? Nebo má pevně uchopit příručku s algoritmem optimisticky determinované (jediné pravé) cesty a de facto bludiště odmítnout jako neexistující pověru?

Je paradoxem, že jedna z variant řešení problému - jak bludišti bloudit a nezbláznit se - se opírá o teorii chaosu a komplexity. Komplexnější systém s celou řadou interakcí je citlivý na tzv. perturbaci (je příznačné, že *to perturb* znamená zmásti, splést). V nadsázce by se dalo říci, že jednoduchý systém je blbec, s kterým hned tak něco nepohne. Chytřejší, komplexní systém je nestabilnější, ale chaotické výchylky zvládne. Počet nezávislých vzájemně se ovlivňujících komponent je velký, je mnoho směrů, kam se systém může vyvinout a "dostat se" z jakékoliv ošemetné situace, aby se na zlomky vteřin ustálil v nové nestabilní rovnováze. V tomto smyslu může dramatic-

ká výchova pomoci trénovat mozkový systém, když se octne "na hraně", a vylepšovat budoucí orientaci v jiných spletitých situacích. Součástí dramatické výchovy může být i hra jako trénink na budoucí průšvihy - tyto dramatické hry jsou součástí výchovy savčích mláďat (viz Vesmír, duben 2000).

Vývojová neuropsychologie pomalu přechází od redukcionistického přístupu, kdy se rozebíraly jednotlivé oblasti mozku a jejich vývoj, k "plektickému" a "chaotickému" chápání chování mozku i dítěte. Význam má míra přitažlivosti mezi jednotlivými prvky systému a jejich proměnlivost. Příliš slabé vazby znamenají nezávislé a spíše nahodilé chování, příliš silné vazby vedou k rigidním, neplastickým vzorcům chování, kdy se snižuje míra informace a tím i schopnost učení. Optimální je navodit situaci, kdy lze nestabilní systém udržovat v tzv. sedle a jen zlehka ho "postrkovat" podle potřeby (tomu se říká kontrola a antikontrola chaosu).

Chaos, plektika a komplexita patří k životu v labyrintech, které nelze zrušit nebo zakázat (nebo protáhnout v nich buldozerem jedinou správnou cestu) a kterých není třeba se zas tak moc bát, když máme tak akorát nestabilně stabilní mozek a stačí zamávání křídel nově se vyklubavší myšlenky či pocitu a my se nedáme zase úplně jinou cestou.

VLADIMÍR KOMÁREK
Klinika dětské neurologie 2. LF UK, Praha

MALE PROJEKTY

aneb Maturita trochu jinak

V současné době probíhá rozsáhlá celospolečenská diskuse o pojetí maturitní zkoušky. Budou státní, nebo školní? Nebo obojí?

Střední pedagogické školy mají svá specifika, jedním z nich je předmět dramatická výchova - nejmladší obor v našem školství, který je na SPgŠ volitelným maturitním předmětem.

Dramatická výchova je zatím v našich běžných školních podmínkách předmět výjimečný, protože vychází ze systému západní, angloamerické pedagogiky a neodpovídá našemu víceméně tradičnímu, transmisivnímu vyučování, které je stále na našich školách běžné. Je tedy velmi obtížné tento předmět kreativní povahy vtěsnat do stávajícího maturitního řádu.

Chci zveřejnit zkušenosti, které mám s maturitní zkouškou z DV, neboť po uveřejnění článku o maturitě na SPgŠ v Čáslavi v Tvořivé dramatičce v roce 1996 (v č. 1) a po informaci bývalé studentky Radky Málkové žádali čtenáři další informace v redakci Tvořivé dramatiky i na ředitelství naší školy. Byla bych ráda, aby čtenáři přijali toto sdělení jako jednu z možných alternativ nebo jako inspiraci pro vlastní pojetí. Uvědomuji si, že DV je oborem studia i předmětem, který se stále vyvíjí a sama jsem dosud nenašla ideální formu výuky (v časově velmi stísněných podmínkách), ani ideální formu maturitní zkoušky. Sledujte tedy společně s námi proměny maturitních zkoušek z DV na SPgŠ v Čáslavi a cestu hledání její podoby.

Na naší škole se z DV maturovalo poprvé ve školním roce 1992/93 (tyto maturity jsem podrobně popsala v pedagogickém čtení *Dramatická výchova ve střední pedagogické škole*, Pedagogické centrum Praha, Praha 1994), dále v roce 1994/95 (popsáno podrobně ve zmíněném článku *Maturita z dramatické výchovy v Tvořivé dramatičce 96/1* a *Maturitní zkouška z dramatické výchovy*, Pedagogické centrum Praha, Praha 1995). Další maturity pak proběhly v roce 1995/96 a 1997/98.

Pokusím se shrnout východiska, která mě vedla k níže uvedenému typu maturitní zkoušky a shrnu to, co je všem čtyřem maturitním zkouškám společné. Zaměřím se na podrobnější popis poslední zkoušky, kterou považuji zatím za nejpodnětější a mohla by se, domnívám se, stát prototypem budoucího integrovaného středoškolského vzdělávání učitelů a vychovatelů. Moje úvahy při tvorbě koncepce maturitní zkoušky vycházely z předpokladu, že maturitní zkouška nemůže mít jen část teoretickou. Nestačí totiž, aby studentka „odříkala“ u maturity, co je dramatická výchova, její metody, principy, kořeny, materiální podmínky, co je školní drama, jaká má být osobnost učitele DV... Povaha předmětu není teoretická, proč by měla být DV zkoušena pouze teoreticky? Škola vychovává budoucí učitele a vychovatele, kteří mají být připraveni na práci s dětmi, potřebují mít tedy patřičné dovednosti, a nejen teoretické znalosti.

Zvolila jsem pro maturitní zkoušku dvě části:

Praktická část proběhla ve školním roce 1997/98 v rámci průběžné pedagogické praxe u dětí školní družiny při ZŠ Masarykova ulice. Studentky pracovaly ve dvojicích a „cvičnou“ skupinou byly děti z 3. a 4. třídy. S nimi již naše

studentky pracovaly v minulém školním roce v rámci pedagogické praxe. Dobře je za rok poznaly, byla to skupina velmi živých, ale tvořivých a nápaditých dětí; součástí skupiny byly i tři vietnamské děti a jeden chlapec romské národnosti. Tehdy na závěr školního roku pro skupinu připravily karneval v naší učebně DV. Zvláště děti odlišných kultur vnesly do skupiny obdivuhodnou a spontánní atmosféru. To nás vedlo k úvaze „riskovat“ praktickou maturitní zkoušku právě s těmito dětmi jako s cvičnou skupinou. Velkou výhodou bylo i to, že vychovatelka této skupiny dětí je bývalou studentkou naší školy, je tedy informována o DV a velmi uvítala, že bude mít možnost sledovat postupy DV v praxi. Praktická maturita by se nemohla uskutečnit v tomto pojetí ani bez vstřícnosti a spolupráce vedoucí praxe.

Praktické maturity proběhly v 1. pololetí školního roku 1997/98 a v rámci praxe vznikly „malé projekty“, jak je nazvala vedoucí pedagogické praxe profesorka Zdena Nová. Ty vycházely z programu výchovné práce ve školní družině, dále respektovaly svěřenou skupinu dětí, jejich věk a zájmy a odráželo se v nich i zaměření studentek a jejich osobnostní založení.

Všechny výstupy byly natočeny na video a byly zcela jistě přínosem pro všechny zúčastněné. „Výsledný efekt byl radostný, děti i vyučující se setkaly se zážitkovou pedagogikou, těšily se do školní družiny,“ to jsou slova dr. Marie Frajerové.

Samozřejmě, že jednotlivé výstupy nesly pečeť svých autorů, většinou se vyplatila zodpovědná a promyšlená příprava. Studentky se dlouho bránily projektu, kde by i vycházka byla propojena s DV. Byla to však podmínka vedoucí praxe: když projekt DV, tedy ve všech složkách výchovné práce ve školní družině. V té době bylo čáslavské náměstí rozkopané, budovala se nová inženýrská síť a realizovala nová povrchová úprava náměstí. Při těchto pracích byl objeven neobvyklý archeologický nález středověké boty. To nás inspirovalo k archeologicko-vlastivědné vycházce se setkáním s fiktivní archeoložkou Kamilou Kopáčkovou (učitel v roli), která vyprávěla dětem o čáslavském archeologovi Klimentu Čermákovi. Velmi si cením zodpovědné přípravy studentek. V přípravě využily cenných materiálů z čáslavského muzea (Stanovy spolku pro sbírání památek z roku 1900, Zpráva archeologického spolku za rok 1882/83). Studentky využily i zájmu dětí o bojové hry a objevování pokladů. S velkou radostí děti nakonec našly poklad, ve kterém byly vstupenky do čáslavského muzea.

Neméně zajímavý a trochu riskantní byl projekt o příběhu bezdomovce metodou strukturování dramatické práce. Řešili jsme dilema, zda ho u dětí 3. a 4. třídy zařadit. Již jedno školní drama (o záškoláctví) bylo neúspěšné (studentky podcenily přípravu), i vedoucí praxe nás od tématu zrazovala. Výsledek byl však neuvěřitelný. Cituji sebereflexi Radky M., spoluautorky výstupu: „Zpočátku jsem měla dojem, že děti očekávají opět veselé téma, hry, když jsem přišla, smály se. Ale potom zjistily, že zde půjde o něco jiného, zvažněly, naprosto se ponořily do činnosti. Myslím, že od začátku do konce byly zaujaté a bavilo je to. Překvapilo mne, že v jiných výstupech celkem živá skupina dětí byla dnes tak pozorná a tvořivá. I romský chlapec Pavlík (jinak problémový) nás všechny překvapil, jak byl citlivý a vnímavý. Zvláště v roli našeptávače.“

Další studentka Kamila K. hodnotí maturitní zkoušku z DV takto: „Každá maturita z výchovy by měla mít podle mého mínění jak část teoretickou, tak i praktickou. To vše bylo velmi dobře spojeno v naší maturitě z DV. Při praktické zkoušce jsem měla dostatek času na přípravu a to považuji za klad. Dobře se mi pracovalo ve dvojici, měli jsme více nápadů. Oceňuji, že výstup byl natáčen na video.“



Osobně mi to pomohlo zbavit se ostychu a následně sledovat svůj výkon. Člověk může sledovat zpětně svůj výkon, a přitom si uvědomí, jak se pohybuje, gestikuluje, jak se chová. Tato sebereflexe, sebehodnocení jsou velmi důležité pro mou budoucí práci s dětmi. Je také dobré, že jsme výstup mohli provádět opravdu s dětmi., to umožňuje i kontakt budoucích vychovatelek s učitelkami a dětmi.

Vedoucí praxe profesorka Nová (aprobace Pg-Ps) hodnotí praktickou zkoušku z DV v rámci pedagogické praxe takto: „Měla jsem pocit, že práce ve dvojici studentky těší, že jsou zodpovědnější. Děti se na výstupy těšily, byly spokojenější, že se jim najednou věnuje více dospělých. Studentky si partnerku pro výstup volily samy, tedy někoho, kdo jim vyhovuje, je jim blízký svými postoji, vzájemně se dobře doplňovaly. Záznam na video umožňuje zpětně přesně analyzovat, hodnotit pedagogické situace v celé skupině, ale slouží i pro lepší sebereflexi studentek, zejména jejich dovedností pedagogických a organizačních. Nedostatků pramenily spíše z osobnostních vlastností studentek, podcenění přípravy před výstupem. Vznikly také odlišnosti v pohledu na zápis přípravy studentek. Z pohledu pedagogické praxe se uvádějí spíše metody, v dramatické výchově se jedná de facto o scénář.“

Přisedící u maturitní zkoušky z DV dr. Frajerová (aprobace Pg-Ps, výchovná poradkyně, koordinátorka drogové prevence) hodnotí studentky maturující z DV takto: „Studentky, které absolvují specializaci dramatická výchova

a maturují z ní, dokáží snadněji komunikovat s dětmi, vrstevníky, ale i dospělými. Jsou empatičtější, kreativnější a adaptabilnější, bezprostřednější a vstřícnější. Toto mohu potvrdit i z hodin psychologie, kde navazují na získané dovednosti i teoretické znalosti z hodin ODV. Mohu uvést příklad z praxe. Skupina dívek, absolventek specializace DV, připravila ve spolupráci s vyučující DV a koordinátorkou protidrogové prevence lekci pro peer aktivisty. Byla jsem překvapena jejich nápaditostí a odpovědným přístupem. Děvčata zaujala nejen své vrstevníky, ale i vyučující, kteří mohli lekcím osobně přihlížet.“ Velmi ráda ocituji i další názor kolegyně, která patří k zastáncům DV, sama ji vyučovala v době mé nepřítomnosti ve škole: „DV považují za nepostradatelný předmět na všech typech škol, zvláště na školách pedagogických. Bohužel stále ještě není doceněn a zaslouhoval by větší pozornost. Vždyť pomáhá i při řešení problémových situací. Osvědčila se nám výborná spolupráce vyučujícího DV a výchovného poradce. Věřím, že i ostatní vyučující si uvědomí důležitost a náročnost předmětu DV a díky nejen maturitním zkouškám ho povýší na roveň všem předmětům v kurikulu.“

Podle slov zúčastněných i podle mého názoru proběhly maturitní zkoušky velmi dobře. Výstupy jsme natočili na video a součástí ústní zkoušky byl rozbor a sebereflexe.

JANA ANDREJSKOVÁ
SPgŠ Čáslav

INTEGRÁL

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

V PRACHATICÍCH nám vlak snad neujel

Naše prachatická SPgŠ patřila mezi první, kde se díky spolupráci s Malým divadlem v Českých Budějovicích začala dramatická výchova vyučovat jako nepovinný předmět pro několik zájemců už koncem 70. let. V začátcích nám velmi pomáhaly zkušenosti z odborných seminářů pořádaných v rámci Kaplického divadelního léta. Měli jsme štěstí, že se tenkrát našly finanční prostředky, aby celotýdenní semináře mohli absolvovat nejen učitelé, ale i celé skupiny žáků. Tam byly navázány první kontakty s odborníky z oblasti DV, takže když se v polovině 80. let objevil v učebních plánech obo-

ru „vychovatelství“ předmět praktikum dramatické výchovy, bylo už kam se obrátit o pomoc, bylo odkud získat v dostatečném množství základní odbornou literaturu.

Teprve v novém oboru „předškolní a mimoškolní pedagogika“ od roku 1992/93 byl pro všechny žáky 1. a 2. ročníků zaveden povinný předmět osobnostní a dramatická výchova (ODV) po 2 hodinách týdně. Pro zájemce ze 3. a 4. ročníků byla pak každoročně otevírána volitelná specializace (zkratka DVS - volilo ji většinou 8 - 12 žáků ze dvou paralelních tříd), od školního roku 1999/2000 byla jako povinný předmět pro 1. a 2. ročník začleněna ODV také v nově otevřeném oboru „výchovná a humanitární činnost“, i tady po 2 hodinách týdně. O zavedení specializace v tomto oboru se zatím neuvažuje, nutno nejdříve získat zkušenosti s možnostmi využití DV na pracovištích, kde budou žáci konat praxi. Důležitá bude také příprava učitele, který by se začal hlouběji zajímat o práci s handicapovanými.

Na naší škole jsme měli kdysi štěstí už jen proto, že se u nás v Prachaticích začátkem 90. let konalo Dětské divadelní léto a že se několik z našich učitelů češtiny, dějepisu, výtvarné výchovy či psychologie dostalo na odborné semináře, i když se vůbec nepočítalo s tím, že by měli učit předmět ODV. Získali alespoň základní představa o něm, určitě nám

fandí a řada z nich je velice schopných, tvořivých - ovšem jak ve vyučování najít čas na přípravu takových projektů, které se při seminářích dělají i několik dnů?

Po celá 80. a 90. léta se vedení školy snažilo o zabezpečení co nejkvalitnější výuky DV. Vedení vždy spolu s učiteli DV hledalo, co preferovat při budování areálu DV: dnes už je to několik místností se základním vybavením, včetně barevného osvětlení prostor pro dramatické hry, s možností pořízení videozáznamů a jejich promítání, s možností zachytit některé situace fotoaparátem (žáci si při jejich analýze velice dobře uvědomují, zda tu někdo někdy v improvizacích nebyl nechtěně „rebelem“). Ale vedení školy také pomáhalo při zajišťování odborných publikací, v knihovničce naší učebny z těch nejnovějších materiálů snad nic nechybí. Za nejcennější však učitelé považují vstřícnost vedení školy při hledání finančních prostředků k zajištění účasti na odborných seminářích, a to jak pro pedagogy, tak i pro žáky. Dnes si sice nemůžeme dovolit cesty za poznáním s celými třídami (do brněnského střediska DV, do Hradce Králové, do Prahy či do berounské SPgŠ), ale aspoň jeden z našich pedagogů se s dvěma až třemi žáky dostane na semináře. To nám pomáhá neustále udržovat krok s těmi, co DV studují na vysokých školách, protože ze seminářů si naši



účastníci přivázejí stále nové a nové podněty, např. z oblasti využití dramatu ve výchově, nové poznatky z práce s uměleckým textem či s předmětem. Takže možná i díky tomu můžeme konstatovat, že v Prachaticích nám snad vlak neujíždí.

Vždy jsme se snažili, aby všichni naši žáci pochopili, co nového má vnést DV do práce s dětmi a mládeží, aby ji chápali v celé šíři, a ne pouze jako soubor her, cvičení a improvizací. U většiny žáků, zvláště u absolventů specializace (řada z nich se rozhodla pro vysokoškolské studium v tomto oboru), bylo semínko zaseto správně, jistě jednou zakofení.

Co doporučit pro budoucnost DV na středních pedagogických školách?

Nezbytné je zrovnoprávnění DV s ostatními výchovami, zavedení povinné DV pro všechny žáky po celé čtyři roky studia. V 1. a 2. ročníku se žáci potřebují sami v praktických činnostech s celou problematikou seznámit, pochopit ji, a teprve ve 3. ročníku mohou začít první samostatné výstupy, nejprve snad před skupinou spolužáků (proto i ve vyšších ročnících je nezbytné dělení třídy na skupiny), pak v mateřských školách a školních družinách.

Praxi z DV je nutné konat pod vedením učitele tohoto předmětu. Mají-li být absolventi SPgŠ připraveni na tak náročnou práci, jako je třeba výchovné drama či časově rozsáhlý projekt, nemůže příprava probíhat pouze v rámci dosavadního předmětu Pedagogická praxe. V osnovách DVS by měl být zvýrazněn požadavek, aby se každý žák jednou za dva roky studia zúčastnil alespoň jako pozorovatel některé z krajských či národních recitačních a divadelních přehlídek a při nich pořádaného odborného semináře. Nám se to velice osvědčilo. U absolventů specializace se dá předpokládat, že se mohou stát vedoucími souborů a kroužků DV na základní či střední škole nebo v domovech a v domech dětí a mládeže.

Podporujeme zavedení specializačního studia DV pro absolventy SPgŠ na některé vyšší odborné škole. O takové studium by byl určitě zájem (soudíme podle našich absolventů), vždyť ne každý, kdo se chce v DV dál vzdělávat, může být přijat k vysokoškolskému studiu. Absolventi VOŠ už by měli být schopni pomáhat také s výukou DV v ZŠ a SŠ tam, kde chybí aprobovaný učitel, zatímco u absolventů SPgŠ se o něčem podobném bez dalšího studia uvažovat nedá.

Za velice přínosný pro učitele považujeme časopis Tvořivá dramatika

a stálo by za úvahu, zda by se nemělo publikovat více ze zkušeností studentů DAMU a JAMU - soudíc podle názvů diplomových prací by se tu našlo hodně zajímavého pro učitele, kteří hledají podněty pro práci v novém oboru „výchovná a humanitární činnost“. Kdysi v Brně natočili videonahrávky s komentářem z lekcí DV a jejich zhlédnutí velice pomáhalo nejen učitelům DV, ale i vedoucím praxí a samozřejmě i žákům. S povděkem jsme přijali, že se začíná znovu objevovat to, co se nám velice osvědčilo dříve. Od začátku 80. let nedáme dopustit na Mlejnkovu Tvořivou dětskou hru. Je dobře, že se teď dostane do rukou i těm, kteří první vydání nezachytili. Snad brzy podobný osud potká ještě Dismanův Receptář.

Poslední doporučení, spíše žádost: Nenašel by se někdo, kdo by podnítil pracovníky MŠMT, aby začali znovu alespoň jednou ročně svolávat učitele SPgŠ na podobná setkání, jako se kdysi konala na Štířině? Také dnes učitelé DV potřebují ta jedno- až dvou denní setkání, na nichž by si vyměnili zkušenosti z výuky, kde by se hovořilo o nových problémech, jež přinesla jistá proměna našeho typu školy, o chystaných změnách maturitních zkoušek, ale též o klasifikaci žáků v DV atp. Ze setkání, která si organizace i finančně zajišťují samy školy, byla už odeslána na MŠMT řada podnětných požadavků ke zlepšení výuky DV, odezva však není žádná.

Diskuse na stránkách Tvořivé dramatiky je velmi podnětná, postrádáme však příspěvky odpovědných pracovníků MŠMT.

Svůj příspěvek jsem konzultovala s dalšími vyučujícími DV v naší škole, kolegyně se s jeho obsahem ztotožňují.

VĚRA SCHULZOVÁ

ČÁSLAVSKÉ zkušenosti

DV se na SPgŠ učí od roku 1984. Tehdy byla zavedena ve studijním oboru „vychovatelství“ jako praktikum dramatické výchovy, v oboru „učitelství pro mateřské školy“ se stále učil předmět praktikum loutkového divadla, a to s dotací pouze 1 vyučovací hodiny týdně v jednom ze čtyř ročníků u PLD a 1 vyučovací hodiny ve dvou ročnících u PDV. Od roku 1990 se učí DV ve všech studijních oborech na všech SPgŠ, počet hodin se zvýšil, ale stále není dostačující, dosud se ji nepoda-

řilo „zrovnoprávnit“ s ostatními esteticko-výchovnými předměty.

Stav DV na SPgŠ po roce 1990 plně odpovídal zaměření, zkušenostem s DV, úrovni odborné přípravy a osobnosti konkrétních vyučujících, kteří tento předmět na škole vyučují, oni byli také autory osnov, které každé škole schvalovalo MŠMT.

V roce 1998 na žádost MŠMT navrhla Asociace ředitelů SPgŠ jednotný učební plán a pověřila jednotlivé pedagogické školy zpracováním osnov. Na počátku října 1998 se sešli vyučující DV pedagogických škol na Střední pedagogické škole v Prachaticích při sestavování osnov tohoto předmětu. Ve velkém týmu (cca 15 učitelů) se podle mého názoru nepodařilo vytvořit optimální variantu osnov. Výzkumný ústav odborného školství je vrátil k přepracování. Na SPgŠ v Berouně se sešel koncem března již menší trojčlenný tým (Milada Štiková, SPgŠ Karlovy Vary, Roman Musil, SPgŠ Beroun, Jana Andrejsková, SPgŠ Čáslav), který během dvou dnů vytvořil poslední variantu osnov, kterou dva posledně jmenovaní konzultovali osobně ve Výzkumném ústavu odborného školství. Společně s dr. Kašparovou z Výzkumného ústavu jsme provedli již jen drobné úpravy ve smyslu sjednocení osnov s ostatními předměty na SPgŠ. Zároveň jsme byli upozorněni, že osnovy jsou maximálně na dobu pěti let - počítá se totiž se zrušením pedagogických škol. Upozorňovali jsme také na nedostatečnou hodinovou dotaci vzhledem k ostatním esteticko-výchovným předmětům a chtěli jsme změnit stávající název osobnostní a dramatické výchova, který je podle našeho mínění velmi nešťastným a zavádějícím spojením. Bohužel učební plán navržený Asociací ředitelů SPgŠ byl v té době (konec března 1999) již schválen MŠMT a údajně nebylo možné ho změnit.

Od 1. září 1998 platí pro SPgŠ nový učební plán a od 1. září 1999 nové osnovy ODV a DV-specializace. Předmět je v učebním plánu zařazen jako odborný, nikoli všeobecně vzdělávací, tzn. že plní funkci profesní (z tohoto důvodu je zde zařazena také metodika DV). Učební plán nestanoví zařazení předmětu do ročníku, to je v kompetenci ředitele školy, pouze stanovil 2 x 2 vyučovací hodiny během studia. Obvyklou praxí pedagogických škol je zařazení ODV do 1. a 2. ročníku po dvou vyučovacích hodinách. Na povinnou výuku navazuje ve 3. a 4. ročníku volitelný předmět DV-specializace opět po dvou vyučovacích hodinách v každém ročníku.



Pro úplnost uvádím počet vyučovací hodiny jednotlivých „výchov“ na SPgŠ. Z přehledu vyplývá, že DV zůstává mezi těmito předměty „chudou příbuznou“:

HV s metodikou - 8 týdenních vyučovacích hodin během čtyřletého studia
Hra na hudební nástroj - 6 - 8 hodin
VV s metodikou - 8 hodin

TV s metodikou - 8 - 10 hodin
ODV - 4 hodin

Domnívala jsem se, že vztah studentů k DV je ve většině případů kladný. Přesto jsem provedla anonymní anketu u studentů 1. a 2. ročníku, které vyučuji, na téma Můj vztah k dramatické výchově. Cituji některé odpovědi:

„Tento předmět mě hodně inspiroje, (...) je tvořivý, praktický, musíme umět improvizovat, i když to mi moc nejde, mám tento předmět opravdu ráda.“

„Při přechodu ze základní školy na SPgŠ jsem byla překvapena mnohými předměty, ale hlavní změnou pro mě byl předmět dramatická výchova. Velice mě zaujal způsob práce při této hodině. Nasedí se v řadách za sebou s pusami 'na zámek', ba právě naopak. Hraje se v prostoru, vyprávíme, recitujeme, předvádíme a děláme spoustu jiných věcí, které jsou milým zpestřením dne i celého týdne. Tento předmět nám dává pocit uvolnění, odreagování a sebeuspokojení. Dramatickou výchovu považuji za velmi dobrý a potřebný předmět, sloužící k rozvoji osobnosti a poznání. Na naší škole máme pro ODV přízvušobeny půdňi prostory se skvělým vybavením.“

„Myslím si, že ODV nám pomáhá hodně v praktickém životě a mám radost, že se otvírá specializace.“

„Je to opravdu dobrý předmět a je dobře, že na této škole funguje a má skvělé výsledky.“

„Na hodiny dramatické výchovy se vždycky těším. Jsou to pro mě nejlepší hodiny na téhle škole.“

„Na hodinu dramatické výchovy se každý týden těším. Tato hodina mi připadá trochu uvolněnější, (...) líbí se mi i prostředí, ve kterém trávíme hodiny dramatické výchovy.“

„Myslím si, že ODV je stejně důležitá jako matematika nebo fyzika, i když se nepíší písemky. Pro budoucí pedagogy je důležité, aby se naučili správně mluvit, komunikovat, vést skupinu atd. Dostáváme zde spoustu podnětů pro hru a práci s dětmi. Dramatická výchova je předmět, kde se nemusíme stresovat, ale naopak se skvěle bavíme. V dějepise, biologii a podobných předmětech dostáváme informace spíše teoretické, ale v dramatiice si je vyzkouší-

me prakticky (...). Při scéně se člověk může chovat spontánně, beze strachu, že se před ostatními ztrapní. Vyhovuje mi i prostředí učebny, kde můžeme sedět nebo ležet na zemi. Není to klasická třída, kde sedíme vyrovnaní v lavicích a pedagog na nás shlíží z vrchu, ze stupínku. Můj vztah k ODV je kladný.“

A vztah vedení školy a ostatních členů sboru k DV? Nemohu si příliš stěžovat, podařilo se mi prosadit z velké části to, co jsem pro dramatickou výchovu potřebovala. Mám krásně vybavenou učebnu i maturity nakonec proběhly podle mých představ. Pan ředitel toleruje mé názory, nakonec se vždy dohodneme. Zástupce ředitele (aprobace M-Fy) zajímá pouze to, jestli mám zapsáno v třídní knize, zda mám v pořádku třídní výkaz, zda dodržuji dozory. Přiznávám, že i toto je ve školství důležité, musím přiznat, že mnohdy inspekce hodnotí učitele pouze podle těchto hledisek. (Bohužel ale nejsem ten typ na perfektní vyplňování kolonek.)

Většinu vyučujících ani zástupce ředitele dramatická výchova příliš nezajímá, a pokud příliš nedupeme a nehlučíme, ani jim nevdá. Převažuje spíše lhostejný vztah, každý má svůj předmět a ten je z jeho pohledu nejdůležitější. Občas se setkávám i s extrémními názory pedagogů, které jsou mi tlumočeny studentkami: „Dramatická výchova se vám líbí, tam se jen válíte po koberci a máte samé jedničky.“ - „Vyberte si jinou specializaci než DV, ta je k ničemu.“ I na pedagogické poradě jsem se setkala s názorem: „Hrát s žáky, to by si uměl každý z nás, ale my je musíme připravit k maturitě a ke studiu na vysoké škole.“ Vlastně ani příliš tomuto výroku nemohu oponovat. Náš školský systém stále ještě s alternativními postupy ve výuce příliš nepočítá. Maturitní zkouška zůstává přehlídkou verbálních znalostí a testy na většinu vysokých škol ověřují pouze teoretické znalosti.

Musím přiznat, že negativní názory na DV mě stále ještě zraňují, ale nevyskytují se často. Naopak velmi dobrá spolupráce je s vyučujícími pedagogické praxe a s kolegy výtvarníky. Nejvíce spolupracuji s výchovnou poradkyní psychologkou dr. Frajerovou, která patří k propagátorům DV a sama metody DV používá ve výuce pedagogiky a psychologie. Společně jsme řešily i některé výchovné problémy studentů; učitel DV mnohdy ví o studentech velmi mnoho.

K problematice úvazku učitele DV na SPgŠ: Asi by bylo dobré učit pouze dramatickou výchovu, učitel by ne-

byl „rozptylován“ jiným učivem, mohl by se plně koncentrovat na tento předmět, který plně kantorské nasazení vyžaduje. Protože jsme malá škola, nikdy jsem neučila na celý úvazek DV. Napadá mě, že je to náročné v tom smyslu, že podle současného učebního plánu bude pedagog u jedné skupiny žáků maximálně 2 vyučovací hodiny týdně. Aby naplnil celý úvazek, musí mít celkem 11 skupin dramatické výchovy! To je velké „sousto“ i pro zkušeného pedagoga DV.

Za ideální bych na SPgŠ považovala vyučovat DV v aprobaci s pedagogickou praxí, dále pak s předměty, kde se upřednostňují dovednosti před teoretickými znalostmi (např. literární a jazykové praktikum, výtvarná výchova, hra na hudební nástroj).

Sama mám aprobaci Čj, VV, DV a zároveň vyučuji všechny tři předměty. Je to pro mě psychicky velmi náročné, zvláště pokud učím v jednom dni v hodinách po sobě všechny tři předměty a mám pouze 5 nebo 10 minut na to, abych se přeorientovala z jednoho předmětu na druhý. Vždyť role učitele a styl práce ve vyučování na jedné straně české gramatiky a na druhé straně dramatické výchovy je naprosto odlišný. Vzpomínám si, že jsem za posledních deset let po dva roky učila pouze VV a DV. Mohla jsem se na předměty lépe koncentrovat a moje práce nebyla rozdrobena a rozptýlena do množství činností.

Téměř deset let jsem učila dramatickou výchovu ve třídě s klasickými lavicemi, kde se vyučovaly i další předměty, převážně výtvarná výchova. Před hodinou dramatické výchovy studenti museli vyklidit lavice, třídu zamést a upravit židle do kruhu, a teprve potom mohlo začít vyučování. Později škola zakoupila koberec, přibýlo tedy další „stěhování“ před vyučovací hodinou. Po vyučovací lekcí byl postup obrácen: rychle srolovat koberec, nastěhovat lavice a židle do původní polohy. Mnohdy ani nestačila pětiminutová přestávka na tyto provozní úpravy. A někdy jsme takto třídu přestavovali i několikrát denně. Klidu a pohodě v dramatické výchově to nepřidalo, vše se odehrávalo ve spěchu. Požadovala jsem stabilní třídu na dramatickou výchovu, kde by byl trvale koberec a netradiční uspořádání. Bohužel vzhledem ke stísněným prostorám školy, která zápasila s nedostatkem učeben, to byl požadavek bláhový. Vždyť dramatická výchova se na naší škole vyučuje maximálně deset hodin týdně, bylo by tedy neekonomické vyčlenit pro ni samostatnou učebnu.



Změněné společenské podmínky po listopadu 1989 přinesly i zájem o humanizaci školy a dramatická výchova se stala předmětem, který může pomoci vrátit škole lidský rozměr. Podařilo se mi realizovat sen o specializované učebně DV.

K myšlence vytvořit novou učebnu na půdě školy mě vedly osobní sympatie k půdním místnostem, které mají zvláštní atmosféru osobitosti a neobvyklosti, která může jen posílit dramatickou výchovu. Další podněty jsem získala od kolegy, který vyučuje dramatikou na Střední pedagogické škole v Berouně. Zdejší škola vytvořila na své půdě nejen učebnu dramatické výchovy, ateliéry pro výtvarnou výchovu, zkušebnu pro pěvecký sbor, ale dokonce sem, do netradičních prostor přestěhovala i ředitelnu.

Na naší škole byla pro půdní přestavbu využita dlouhá, nízká střílnice, kterou kdysi na počátku 80. let budovali kolegové v tzv. akci Z pro brannou výchovu. A tak na naší škole došlo ke krásnému polidštění prostoru, kdy obrazně řečeno děla byla přetavena na zvony.

Protože chyběly škole finance na adaptaci těchto dnes již zbytečných prostor, přihlásili jsme se do 3. ročníku Okresního programu rozvoje základního a středního školství s projektem nazvaným Vytvoření metodického, odborného a školícího Střediska dramatické výchovy pro učitele a žáky od MŠ po SŠ v regionu Čáslavska. Projekt byl komisi přijat a škola obdržela na jeho realizaci sumu 200 000,- Kč. Během května až srpna 1995 stavební firma Preming Chrudim adaptaci realizovala a v září 1995 poprvé studenti Střední pedagogické školy v Čáslavi vstoupily do prostoru, který ještě voněl novotou a vůbec nepřipomínal klasickou školní třídu - do učebny č. 30 na půdě školy, do nové pracovny dramatické výchovy.

JANA ANDREJSKOVÁ

SPgŠ V MOSTĚ

Dramatickou výchovu učím teprve třetím rokem. Přibrala jsem ji k hodinám praxe a speciální pedagogiky po kolegyni, která nastoupila na mateřskou dovolenou. Protože v 1. a 2. ročníku máme dotaci dvě hodiny týdně, učí DV ještě dvě externistky. V současné době žádný z pedagogů na naší škole nemá pro DV aprobaci (autorka však studuje DV na DAMU v tříletém magisterském studiu, které bude ukončeno státní zkouškou - pozn.

red.), z čehož vyplývá, že studenti nemají možnost specializace a maturity z DV.

Některé tematické celky v osnovách DV doplňujeme metodickými poznámkami, jak by se konkrétní činnost dala dělat s dětmi různých věkových skupin. Svůj osobní rozvoj tak mohou studenti skloubit s metodickou přípravou na DV v různých typech školských zařízení. Ani v MŠ (ve 3. ročníku), ani v družinách (ve 4. ročníku) není samostatný výstup studenta zaměřen pouze na jednu složku výchovy. Požadují, aby k danému úkolu využil optimálního počtu složek výchovy tak, aby byl výstup tematicky ucelený - prvky DV jsou zastoupeny téměř pokaždé. Přesto však některá ze složek („stěžejní“) převažuje, více a přímočařejší směřuje k cíli. To určuje, ke kterému pedagogovi-metodikovi přijde student se svou písemnou přípravou na konzultaci. Studenti si sami mohou vybrat „stěžejní“ složku a musím říci, že na žebříčku oblíbenosti by se dramatická výchova umístila hned za výtvarnou. Studentům, kteří se v budoucnu chtějí věnovat DV, HV apod., umožňujeme vykonávat souvislou praxi ve 4. ročníku na odpovídajícím typu školského zařízení, např. na ZUŠ. Jde však hlavně o zájem studentů, který podporujeme, nikoli o iniciativu školy.

Vztah studentů k DV je velmi pozitivní. K důvodům patří především pocit, že si hrají, že jsou to tak známé věci, které se nemusí učit - biflovat. Mají zde možnost vše si prakticky vyzkoušet. Mohou se zde svobodně vyjádřit, přiměřenou formou kritizovat druhé, ale i sebe, a také kritiku přijímat a reagovat na ni. Stmeluje se kolektiv, učí se prosadit se v něm, spolupracovat, řešit problémy. A pozor, klasifikuje se především za praktické činnosti. Při složitějších a dlouhodobějších projektech, zejména jde-li o větší domácí přípravu, také zpočátku reptají a argumentují nedostatkem času, spoustou učební látky v ostatních předmětech atp., ale jakmile vidí výsledky, jejich názory se okamžitě změň. Dokonce sami požadují jiné podobné úkoly.

Za ty tři roky, ani nikdy předtím, jsem se u vedení školy ani u svých kolegů nesetkala s opomíjením nebo podceňováním dramatické výchovy. DV má na naší škole stejně důležité postavení jako kterákoliv jiná výchova či předmět a nebere se jako „válení se po kobercí“.

Učebna DV se nachází v odlehlejší křídle budovy školy po zrušených dílnách. Hlasitější hudba nebo případ-

ný hluk neruší ostatní třídy a ani výuka DV není nikým rušena. Učebna je s oblibou využívána hodinami občanské výchovy, půlenými hodinami psychologie anebo na různé přednášky a semináře. Je dostatečně prostorná, vybavená kobercem, taburetkami a audio- i videotechnikou. Vloni byl proti této učebně zřízen kabinet praxe, kde je dostatek místa na uložení pomůcek pro DV. Problém s pomůckami nemáme, většinou si vystačíme s vlastními zdroji nebo je škola v případě potřeby dokoupí. Nemyslete si však, že jsme přehnaně skromní. Máme v plánu pomocí opony oddělit prostor na předvádění různých vystoupení, dokoupit reflektory, stativ ke kameře a do předsíně nainstalovat vitriny na fotografie, kresby a různé jiné výtvary.

Naše Vyšší odborná škola sociálně právní také využívá některé prvky DV, a to zejména v předmětu kultura osobního projevu, kde se řada věcí dělá prakticky, někdy formou her. Pro DV se najde ještě místo v půlených hodinách psychologie.

Možnost zřízení specializované nástavby s orientací na DV se mi velice líbí. Myslím, že by o ni byl velký zájem, především z řad absolventů SPgŠ. Jejich uplatnění na trhu práce by bylo daleko větší než po maturitě, a to nejen ve školských zařízeních, ale hlavně v centrech volného času a v domech dětí a mládeže. Především by se však měly posílit obory s DV na vysokých školách, aby byl dostatek kvalifikovaných pedagogů nejen na SPgŠ, ale na všech typech škol.

HANA STRNADOVÁ

A co dál?

Příspěvky bývalých studentek a po nich nyní i pedagogů (převážně současných) dramatické výchovy na SPgŠ snesla hezkou řádku informací o tom, jak se tento obor v přípravě budoucích vychovatelů, učitelek MŠ i dalších pedagogických pracovníků v současné době může a má rozvíjet, rozvíjí či co ho brzdí a zdržuje v intenzivnějším rozvoji. Nutno říci, že diskutovali ti, kteří byli osobním dopisem vyzváni (někteří i urgováni) a že ani na anketu absolventek se žádná neozvala z vlastní iniciativy. Nedávno jsem v jednom interview četla větu: „Neradi diskutují, raději se zlobí.“ Dala bych krk za to, že velká většina z těch, kteří se do diskuse nepustili, se ochotně a často zlobí - doma v kuchyni, ve sborovně, s přáteli u kafe...



Přítom příspěvky byly z velké části jen soupisem informací o stavu věcí na jednotlivých školách v konfrontaci s potížemi, které současná situace vyvolává, ale nedošlo k diskusi jakožto konfrontaci názorů, a zejména se jen popisně (pokud vůbec) dotkly metodických otázek, tedy toho, co my, kteří tu diskutujeme, máme plně ve své moci. Snad k tomu ještě dojde - pokud nezvítězí strach nést kůži na trh, riskovat konflikt názorů a srovnávání zkušeností nebo obava, aby nesouhlas s názorem druhého nebyl chápán jako osobní útok či podraz, anebo nezvítězí-li dokonce obyčejná lidská pohodlnost, která se dá vždycky dobře zdůvodnit nedostatkem času (kdopak ho má nazbyt!).

Nebylo však k diskusi vyzváno MŠMT - ani bych nevěděla, koho vyzývat a co od něho očekávat. Byli vyzváni ti, kteří to dělají, kteří předmět DV berou vážně a usilují v praxi řešit podstatné problémy jeho výuky. Již jedenáctým rokem je v této zemi vyvíjeno úsilí, či spíše vyslovováno přání, aby se naše společnost stala společností občanskou, aby bylo oslabeno centrální řízení a byrokracie vůbec, navíc právě vstupujeme do období, kdy se mnoho kompetencí přesune (či má přesunout) na kraje. A hlavně: ministerstva mají především funkci ekonomickou a legislativní, a pokud by MŠMT do něčeho zasáhlo, dopadne to jako vždy: cosi se zafixuje, a to v podobě, která je sice úřadu srozumitelná, ale v praxi buď přechodná, nebo nežádoucí, anebo dokonce nepoužitelná. Fixace onoho „opatření“, jak zní úřednická hantýrka, pak potrvá až do doby, kdy bude „přijato opatření“ další. Úřad se s přirozeným vývojem podle potřeb života příliš neshodují, ani dříve, ani nyní.

Do praktického života jsem vstupovala v době, kdy byl ministrem kultury a školství Ladislav Štoll. Že naprosté většině z vás to jméno vůbec nic neříká? Právě proto o tom píšu. Za prvé buďte rádi. Za druhé, a hlavně: papalášci odcházejí a jsou právem

zapomínáni, lidé, kteří danou věc doopravdy dělají a vědí, co potřebuje a jak toho dosáhnout konkrétní aktivitou, ti zůstávají, trvají, někteří ve svém díle i po smrti (jako třeba Věrou Schulzovou zmíněný Miloslav Disman). Já vím, páni ředitelé většinou pořád ještě ten ministerský štempl potřebují, aby se ujistili, že je to „správně“. Komu není shůry dáno...

Ale nechme legráček, je nejvyšší čas začít i ředitele přesvědčovat, že na pokynech shůry až tak nezáleží, že záleží hlavně na tom, co je potřeba, co je možné, co je účelné - tedy na věcných argumentech, ne na pomíjivě, ale přesto tak věčně stejné byrokracii.

Ano, pro SPgŠ jsou klíčoví v této chvíli právě ředitelé, neboť na nich záleží, zda budou místa učitelů DV obsazena kvalitně. Dnes už je hezká řádka absolventů DAMU i JAMU, denního i distančního a rozšiřujícího studia, z některých pedagogických fakult přicházejí velmi dobře připravení absolventi, mnoho pedagogů z různých typů škol a různých aprobací prodělalo řadu kurzů a seminářů, pracují jako lektoři... Dnes už nejsou v personální práci na SPgŠ omluvitelná žádná nouzová řešení.

Na ředitelích také záleží, zda se podaří uskutečnit odborně zaměřená setkání učitelů DV. Ani na to není nutné, ba ani nejlepší MŠMT, pokud ovšem nebudou ředitelé od svých pedagogů, kteří se jich zúčastní, požadovat předložení ministerské pozvánky. Lze je i nadále organizovat tak, jak zmiňuje Věra Schulzová - z vlastní iniciativy škol, učitelů, vlastními silami. Lze je také uskutečnit na půdě Sdružení pro tvořivou dramatiku - například jsou tu valné hromady (většinou dost málo navštívené), na nichž by shromáždění učitelé mohli vidět jedno či dvě dětská představení, zúčastnit se jednání, navrhnout různé aktivity či požadovat určité akce, mohli by se sejít při té příležitosti separátně, event. zařadit nějakou přednášku atp.

atp. Možná by se něco podobného dalo uskutečnit i pod hlavičkou katedry výchovné dramatiky DAMU, snad na způsob univerzitních extenzí.

Pokud jde o vydávání odborné literatury: Dismanův Receptář byl připraven k novému vydání, i grafická úprava už byla hotová. Ale v té chvíli Viktor Kožený sebral finanční podporu nakladatelství Victoria Publishing, které sám založil, a bylo po všem. Nakladatelé se (bohužel právem) obávají, že vydání publikace z této oblasti bude ztrátové. Podle výkazů prodeje Wayovy knížky, kterou jsem překládala, vidím zcela jasně, že moc na odbytu nejde, možná si ji mnozí raději půjčí. Máte-li jistotu, že by některá publikace na odbytu opravdu šla, obraťte se s touto informací a požadavkem na vydání na některé nakladatelství - ať na Portál, který by byl pro vydávání těchto titulů asi nejvhodnější (ale moc jasno o oboru nemá!), ať na některé vám známé místní či regionální nakladatelství, které by třeba rádo proniklo i do dalších míst republiky... Nejpřesvědčivější pro nakladatele bývají tyto náměty od těch, kteří jsou potenciálními kupci (ale vyjde-li něco, také si to opravdu kupte!). Kromě osvědčených titulů by opravdu do podoby knižní publikace mohly dorůst některé diplomové práce, ale na časopis jsou poněkud rozsáhlé (přesto zde některé po zkrácení vyšly). Uvažujeme o otištění alespoň jejich anotací, i když možná jen některých, a v nejbližší budoucnosti by neměl být problém získat kopii na disketu, protože diplomanti nyní budou mít povinnost odevzdat i elektronický záznam diplomové práce, vybrané práce DAMU vydá na CD ROM.

Doufejme, že toto je jen začátek diskuse, že na ni neulehne prach a že posune dramatickou výchovu na SPgŠ (i jinde) zase o kousek dál.

EVA MACHKOVÁ

*Rubriku rediguje EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU,
Praha*

Letmé nahlédnutí do problematiky dramatické výchovy

Marie Pavlovská připravila pro studenty Pedagogické fakulty MU dvacetistránkový sešit pod názvem Dramatická výchova, který je sympatický svou skromností a neokázalostí - neklade si větší ambice než v hlavních obrysech seznámit čtenáře s dramatickou výchovou jako oborem.

Autorka svou práci otevírá vstupní, informativní částí, v níž se více méně slovníkovou formou pokouší o stručnou charakteristiku dramatické výchovy s využitím citátů z Josefa Valenty a Briana Waye, o formulaci cílů dramatické výchovy (zde odkazuje na formulaci cílů dramatické výchovy v projektu obecné školy a v Metodice dramatické výchovy Evy Machkové), o postžení obsahu dramatické výchovy, jejích metod a procesu (tady využívá nejčastěji skript Silvy Mackové Dramatická výchova ve škole). Dále se dotýká také plánování hodin, problematiky učitele dramatické výchovy a jeho kompetencí a hodnocení v dramatické výchově.



Jak je zřejmé z předešlých řádek, jde o práci kompilační, jejímž záměrem zjevně není nově řešit teoretické nebo didaktické problémy oboru.

Příjemná je přehlednost, až lapidárnost textu. Na druhé straně to však má za následek na řadě míst až přílišná zjednodušení. Na str. 4 se např. dočteme, že dramatická výchova „učí, jak řešit dramatické situace a jak jim předcházet“ (ve skutečnosti se dá stěží v životě předcházet dramatickým situacím, ty se patrně nikomu nevyhnou, ale je možné je v dramatických hrách prozkoumávat, abychom se na ně mohli připravit). Anebo by se dalo polemizovat s tvrzením, že obsahem dramatické výchovy je osobnostní a sociální rozvoj dítěte (str. 5), protože osobnostní a sociální rozvoj patří zjevně do kategorie cílů. Rovněž kritéria, podle nichž jsou definovány „základní specifické metody“ dramatické výchovy - dramatická hra a improvizace - jsou těžko vysledovatelná. A neméně problematické je dělení dramatických her a improvizací na tři druhy „podle osobní účasti žáků“ - na hry v situaci (zde autorka patrně míní simulaci), hry v roli (tou ovšem může být i hra, v níž se uplatňuje jak alterace, tak charakterizace) a charakterizace. Jiným krátkým spojením je formulace ze str. 7, v níž se píše o tom, že charakterizace „míří již k divadelnímu projevu“ (ačkoliv charakterizaci může někdy využívat učitel v roli ve školním dramatu nebo je možné s ní pracovat u starších studentů ve školní lekci).

Diskutovat by se rovněž dalo o pasáži týkající se interpretace, protože tento pojem je tu neadekvátně zúžen jen na „tvůrčí zpracování určitého díla nebo jeho části a jeho předání posluchači, divákovi“, a navíc je tato pasáž, patrně nedopatřením, zařazena do kapitoly o charakterizaci, a vytváří to tak mylný dojem, že se interpretace týká pouze tohoto typu hraní.

Na str. 7 - 8, v kapitole o procesu dramatické výchovy, přebírá autorka mechanicky terminologii Silvy Mackové, když hovoří o symbolické situaci, aniž ovšem vysvětlí, co se tímto termínem vlastně míní. Zkratkovitá formulace na str. 8 („Termín symbolická situace označuje řadu situací, v nichž dochází k jednání jednotlivce nebo skupiny; toto jednání je vždy spojeno s určitým prožitkem...“) tento termín nevysvětluje, spíše rozmlňuje. (Abychom ale byli spravedliví: O tom, co symbolickou situací míní Silva Macková, se mnoho nedočteme ani v její práci *Dramatická výchova ve škole*, z níž M. Pavlovská zčásti vychází.)

Za sporný a veskrze umělý pokládám protiklad spontánní x improvizované jednání, který je zmíněn v téže kapitole na str. 8. Improvizované jednání přece musí být současně také spontánní, má-li být pravdivé, autentické a přirozené.

Snaha o stručnost a lapidárnost, která hraničí se zjednodušováním, poznamenala i kapitolku o hodnocení v dramatické výchově, kde se mj. dočteme, že v dramatické výchově „budeme těžko hodnotit, co žák umí“ (str. 10). I když je mi jasné, jak to autorka myslí, je její formulace poněkud zavádějící. Mám za to, že právě naopak je v dramatické výchově ideální příležitost hodnotit, co žák umí - protože tu je příležitost hodnotit a ocenit žáka ze zcela jiných hledisek než v jiných předmětech. Důležité ovšem je, abychom při hodnocení brali v úvahu, že každého žáka musíme hodnotit podle toho, odkud „startoval“, jaký u něho byl výchozí stav, kam pokročil, neboli co se v dramatické výchově naučil.

Druhá část nabízí čtenářům příklady lekcí dramatické výchovy nebo hodin, při nichž je dramatická výchova využita jako metoda.

První dvě lekce jsou ukázkami využití průpravných her a cvičení ve výuce (patrně prvuky), následuje ukázka využití dramatické výchovy v občanské výchově (téma *Město*), kterou pokládám za nejzdařilejší a nejkompaktnější, následují dvě hodiny dramatické výchovy a nakonec je zařazen blok činností naznačujících možnosti využití některých dramatickových činností v českém jazyce, výtvarné výchově a hudební výchově.

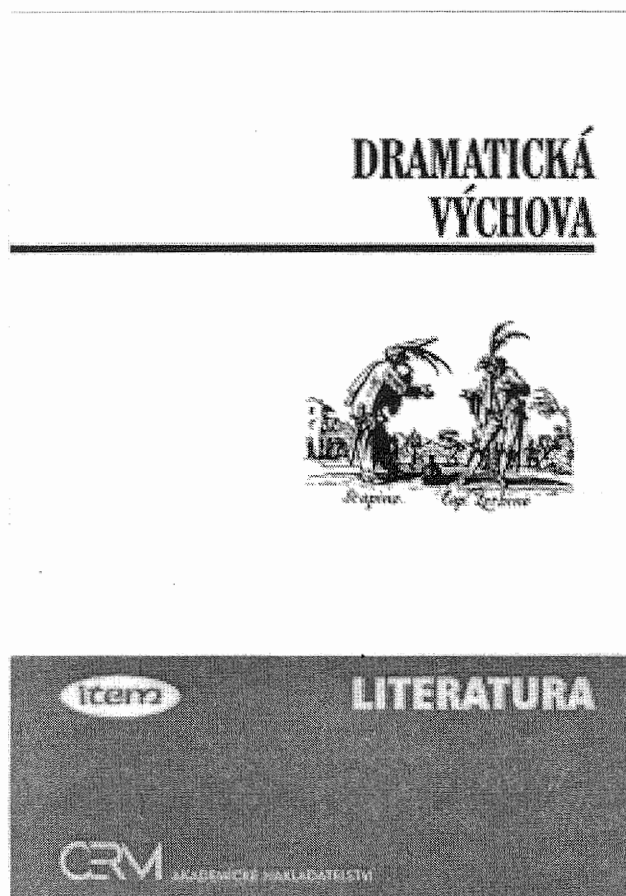
Sympatické je, že ukázky hodin jsou většinou doplněny uměleckými, nejčastěji veršovanými texty, které učitel může využít jako motivaci nebo někde přímo jako materiál lekce (hodina občanské výchovy o městě, lekce *Filemon a Baucis*).

Na druhou stranu pokládám za problém, že se autorka nerozhodla, pro jak zkušební čtenář je text určen. Řada cvičení a her je formulována tak zkratkovitě, že jejich motivování nebo i organizování si dokáže představit jen učitel s praktickými zkušenostmi s dramatickou výchovou. Některé formulace jsou dokonce tak syrové, že se v nich bude obtížně orientovat i zkušený učitel dramatické výchovy. Dále mám za to, že by u každé lekce mělo být uvedeno, pro jak staré, eventuálně i zkušené (míněno v dramatické výchově) děti je připravena.

Sešit M. Pavlovské může vcelku dobře posloužit jako vstupní informace o oboru, ale předpokládá, že čtenář nezůstane jen u něj.

JAROSLAV PROVAZNÍK

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha



Marie Pavlovská: *Dramatická výchova*. CERM - akademické nakladatelství, Brno 1998. 24 str.

HUMOR A JEHO PROSTŘEDKY

v knihách Richmal Cromptonové

Jirka, hlavní hrdina knih R. Cromptonové, které patří desetiletí k oblíbené četbě dětí a v nichž už několikrát hledali inspiraci také vedoucí dětských dramatických souborů, nepochází z rodu laciných dětských nešiků pokleslých humoristických příběhů. Seriálová kompozice, propojenost příběhů stejnými hrdiny, a zvláště zobrazení příběhu Jirkovým úhlem pohledu způsobuje to, že tyto texty děti znovu a znovu vyhledávají. Povídky jsou sice adresovány dětem, ale je v nich vytvořen prostor i pro zážitek dospělých, což souvisí mj. s místy mírně ironickým vypravěčem.

Zdrojem komiky knih o Jirkovi není jen situační humor a pohotovité repliky jednajících postav, ale výrazová osobitost textu, který se zároveň stává nositelem determinantů pro další intelektuální a mravní vývoj čtenáře. Cromptonová pracuje s textem tak, že se může zdát, jako by každou věkovou skupinu oslovovala něčím jiným. Zatímco vůči dětem se zde uplatňuje humorně satirický princip, vůči dospělým spíše satiricko-humorný. Přitom je zde se satirou vnímanou dětmi pracováno tak opatrně, že jí nejen rozumějí, ale vytvářejí si postupně jakýsi odrazový můstek pro chápání ironie. Tyto knihy spojují dospělé s dítětem paradoxně díky problémům, které mezi generacemi nastávají. Děti, stejně tak jako dospělí, jsou schopny zasmát se svému hrdinovi v situacích, v nichž pochybil, přestože se s ním ztotožňují. Prostřednictvím humoru jako prostředku uvolňujícího napětí dochází k nenásilné sebereflexi u obou skupin.

Humor zde tedy není samoúčelný. Pokusme se pojmenovat, jak spisovatelka pracuje s humorem a jaké prostředky používá, aby dosáhla požadovaného efektu.

PROSTŘEDKY SYŽETOVÉ

Jde o prostředky, které jsou Cromptonovou hojně využívány. Zatímco fabule Jirkových příběhů bývá velice jednoduchá a vlastně až nezajímavá, humorného efektu se dosahuje promyšlenou prací se syžetem - některé příběhy se díky Jirkově optice stávají nejednou hotovou detektivkou. Část příběhu zůstává záměrně skryta, čímž autorka provokuje čtenářovu představivost. Pracuje se tu s kontrastem mezi tím, co jsme očekávali, a tím, co se skutečně stalo. Jde zde o situační humor, místy až o gag. Jedna z kapitol (Douglasův zážitek) začíná např. takto:

„Jirka se přehoupl přes živý plot a loudal se přes pole ke staré stodole. Z dálky na něm bylo vidět, jak usilovně přemýšlí. Zrzek a Henry na něho čekali ve vratech. Jirka přešel očima stodolu.

‘Ještě tu není?’ zeptal se.

‘Ne,’ zavrčel Zrzek.

‘A včera taky nepřišel.’

‘Včera chtěla přijít, ale chytila ho, aby jí rozestavil farmu pro panenky!’

‘Proč tam chodil, když se mu nechtělo,’ pokračoval Jirka přísně.

‘Ale on tam chtěl jít,’ vložil se do řeči Henry. ‘To je na tom právě to nejhorší! On chce dělat takový hrozný věci.’

‘Předevčirem k ní šel na svačinu,’ řekl Zrzek.

‘A předtím s ní byl na výletě,’ doplnil Henry.

‘V úterý nám slíbil, že si s náma půjde hrát do lesa na kovboje a na Indiány,’ pokračoval Jirka, ‘a vůbec nepřišel, protože chtěla, aby jí opravil střechu na domečku pro panenky.’

‘A představte si, že si s ní hraje na maminku a na tatínka,’ znechuceně oznámil Henry.

‘Je mi z něho zle,’ řekl Zrzek.’ (1)

Záměrně je zde autorkou oddalovaná informace o tom, že se Douglas zamiloval. Vtipný je právě onen moment, kdy problém řeší parta kluků. Název kapitoly není sám o sobě vtipný, ale už po přečtení první stránky nám naskakuje pojem „zážitek“ v kontrastu se závěrečným „je mi z něho zle“ jako vtipný. Prostřednictvím syžetu je tento kontrast zrealizován, neboť nám není sděleno, že se Douglas zamiloval, a kamarádům se to nelíbilo, nýbrž buduje se zde jakási záhadná situace, která je záměrně napjatá, aby tak lépe vyvolala dojem kontrastu mezi tím, jak vypadá láska uvnitř, jak se jeví navenek a jaký postoj k tomu má tlupa chlapců.

Podstatné pro práci se syžetem je to, že jde o příběh Jirky, o příběh, který je vnímán a deformován Jirkovým viděním světa. Právě tento postup je jedním z určujících faktorů humoru v knihách R. Cromptonové.

VYPRAVĚČ A POSTAVY JAKO TVŮRCI GAGŮ

Vypravěče v knihách o Jirkovi by bylo možné zařadit - podle terminologie L. Doležela (2) - do kategorie rétorické Erformy. Kdyby autorka volila objektivního vypravěče, zbavila by se možnosti pracovat s akcesornými významy, které se navrší na základní předmětný význam. Právě osobitý vztah mluvčího k hodnocení předmětů s mírně ironickým nádechem anebo nekonvenční charakteristika, např. „Jirka, nevysychající studnice nápadů“ vzbuzuje smích. Uvedme příklad z kapitoly Jirka světcem:

„Kdybychom se chtěli propracovat ke kořenům téhle záležitosti, zjistili bychom, že odpovědnost za ni nese pan Strong, Jirkův třídní. Naložil totiž žákům za domácí úkol víc francouzských slovíček, než mohl Jirka unést. Shodou okolností dostal právě od někoho elektrický motorek a tomu věnoval všechnu pozornost.

Kdo by mařil drahocenný čas u nepravdělných sloves, když motorek doslova volá po vyzkoušení?’ (3)

Na této ukázce je patrné, jak se „rétorický“, komentující postoj vypravěče odráží v celkovém způsobu vyjadřování. Vypravěč jakoby staví celou situaci do jiného světla a tím vytváří komično. Z pohledu Jirky je opravdu úkol z francouzštiny nepodstatný. A tím se dostáváme do roviny vytržení věci z jejich vžitého kontextu.

Když jsem se zmínila o ironii, měla jsem na mysli např. větu o maření času s nepravdělnými slovesy, kterou dětský čtenář velmi dobře pochopí. Dalším dokladem použití ironie je např. vypravěčova věta: „*Tatínek se ironicky usmíval, věděl o Jirkovi své.*“ (4) Rétorický vypravěč si tu může dovolit i takovou slovní hříčku, jakou je nandání úkolů, které Jirka neunese. (Ostatně slovní hříčky jsou častým zdrojem smíchu, protože je tu slovní spojení vnímáno jinak



než obvykle.) Náš vypravěč občas glosuje, dodává vtip situaci, když jí svým přívlastkem zhodnotí. Čtenáři to umožňuje lepší orientaci v textu. Kdyby autorka zvolila jako vypravěče jednoho z hrdinů (subjektivní Ich-forma), zbavila by se možnosti nadhledu v lehké ironii. Situace a postavy by nemohly být prezentovány tak, aby se dostaly do kontrastu s běžným životem, a tím by ztratily část svého humoru. Někdy dokonce vypravěč ani nepopisuje, co se vlastně stalo, ale použije vtipné glosy, která počítá s naší zkušeností s Jirkou, a zároveň nám Jirku touto glosou dále charakterizuje. Např.: „*Události v následující půlhodině přejdeme milosrdným mlčením.*“ (5) Někdy je věta vypravěče skutečným citátem s jasně patrnou ironií srozumitelnou i dětem. Na další ukázce je zjevné, jak se vypravěč ve vztahu k Jirkovi formuje: „*Jirka byl umělec skutečně tvůrčí, který optimisticky spatřuje své dílo v podobě, v níž si je představoval, nikoli v níž se uskutečnilo. A je tedy spokojen.*“ (6) Kontrast v této větě je velice jasně patrný, je to rozpor mezi tím, co diváci viděli, a tím, co měli vidět. Jasnějšího vtipu se právě dosahuje takovýmito „citáty“ vypravěče.

Vedle vypravěče mají ostatní postavy také důležitou funkci. Zatímco vypravěč nás provází dějem, postavy tvoří situace, a tím i situační humor. Sám hlavní hrdina však není na první pohled, přímo exponován jako komická postava. Jsou to hlavně další postavy - jeho kamarádi atd., které jsou z hlediska komického efektu důležité. Vnějšíková komičnost „na první pohled“, závislá na vnějších znacích a projevech postav (na směšnosti zevnějšku, na nápadných charakterových deformacích, na poruchách v chování), zde ustupuje komičnosti vnitřní, jež je v lidech postupně objevena a odhalována. Komiku daností, komiku východiska nahrazuje - řečeno se Z. Hořínkem (7) - komika vztahová, komika výsledku. Komické postavy vstupují do děje a ve většině případů slouží Jirkovi jako terč akcí, a to nejen v záporném slova smyslu: „*Teta Emily byla statná zdravá dáma, která se zaměstnávala zotavováním z lehkého onemocnění, jež ji postihlo před dvěma lety. Její život se skládal výhradně ze dvou oborů činnosti. Z jídla a spánku. Její mohutná postava, žravá chuť k jídlu, věčný nářek, a navíc přezíravý postoj k okolí na Jirku působily magickou silou.*“ (8). Všimněme si kontrastu zdravá dáma - léčí se již dva roky. I zde platí, že humor je především založen na kontrastu. Komičnost této postavy spočívá v kontrastech.

Takovéto postavy se nezdá vyskytují v Jirkových zážitcích, a co je pro nás nejdůležitější, ve většině případů se tato postava stává zároveň postavou disturbativní (9). Je to postava narušující daný společenský nebo rodinný stav. Je to postava, která na začátku nečekaně vpadne do cizího, ustáleného prostředí, rozruší jej, vychýlí, a na konci příběhu opět zmizí. Způsob jejího jednání je přitom takový, že všichni z přítomných k ní nezbytně zaujmají konkrétní postoj - pozitivní, nebo negativní. Už samo vymezení této postavy předurčuje komické situace vytržené z běžné konvence. Navíc Cromptonová dokáže své postavy charakterizovat mnohostranně, plasticky a dynamicky. Tento způsob práce s postavami je u Cromptonové velice častý.

Disturbativní postavou se ale v mnoha situacích stává sám hlavní hrdina Jirka, takže on je tím „narušitelem“. A tady je vybudován další rozpor: narušitel - kladný hrdina, který rovněž způsobuje humorné situace. Často bývá komické Jirkovo vidění světa, když např. jako první v historii objeví televizní hru, ve které jsou místo obrázků opravdoví živí lidé. Vypravěč nám neprozradí vtip v tom, že jde vlastně o divadlo, i když to každý ví, ale nechá postavu jednat tak, že to vyvolává úsměv.

Práce s postavami jako tvůrci gagů a komična je tedy u R. Cromptonové promyšlená a vsutku účelná.

PROSTŘEDKY JAZYKOVÉ

Jak jsme viděli, Richmal Cromptonová dosahuje komického účinku často prostředky kompozičními. Když hovoříme o humoru v knihách o Jirkovi, nemůžeme však pominout ani prostředky jazykové. Některé si uvedeme na příkladech:

HRY S HLÁSKAMI

K běžnějším patří náhrady jedné souhlásky druhou nebo jednoho typu souhlásek typem druhým, tedy např. nám známé šišláni:

„*Douglášku, prošim tě!*“

V tu chvíli Douglas zaváhal a - prohrál.

„*Děkuju, Douglášku, ty seš hodnej!*“ zaskočila ho Violeta Elizabeta. „*Čo šem já?*“

„*Když jsi jí dovolil, aby si s námi hrála, přísne zasáh Jirka, musí bejt skvať.*“

„*Šláva, šem škvať, jásala Violeta Elizabeta. Jak še to dělá?*“ (10)

Děti velice živě reagují na změny v těchto hláskách. Je to pro ně neobvyklé a tvoří to opět kontrast mezi zvyklostí a použitím v textu. Přitom zde není šišláni samoučelné, charakterizuje zároveň holčičku v bílém.

S hrami s hláskami souvisejí také paralelismy a různé typy opakování slov. Např.:

„*Mám přijmout či odmítnout nabídku, která mi patrně přinese zajímavější i výnosnější práci, ale vydá mě napospas mrazivým větrům změny, všanc novým svazkům přátelství a známostí, novému prostředí, novým myšlenkám, novým názorům...*“

„*Novým kobercům, novým záclonám,*“ dodala jeho žena. (11)

Zde je navíc využit i humor slovní hříčky: muž myslí něco jiného a žena také. Tzv. dvoukolejný rozhovor s použitím stejných slov na začátku funguje jako humorná jednotka zcela určitě.

HRY S PRAVOPISEM

Dalším zdrojem vytváření komického efektu může být pravopis. I zde vybereme pouze několik ukázek.

V první řadě spadá do této oblasti grafika. U některých textů už např. volba písma (záměrná volba kurzívy, verzálek...) může mít význam. Jako vtip založený na hře s pravopisem lze označit nápis, který si chlapi napsali na dveře:

„*RYTÍŘI HRANATYHO ZTOLU
nápravakříd - 1 šilink a 5 šilinků
Klepejte je mě*“

Jak vidíme, hraje zde roli jak podoba grafická, tak pravopisná. Tady se ve vnímání humoru odráží jak intelektuální převaha, tak neobvyklost takto napsaného textu.

V další ukázce se pomocí jmen v závorce vytváří zdvojené pojmenování osoby, z čehož vyplývá jasně negativní vymezení se mluvčího vůči Jirkovi až do krajní exprese; je možné tu hovořit o hyperbole. Díky těmto jménům se dostáváme do jakého si pomyslného ringu a stáváme se fanoušky. Vypravěč je potom jakýmsi komentátorem se zřetelným vědomím komického zápasu, čímž vzniká humorný efekt.

„*Robert nařikavě žádal na Jirkovi vysvětlení, proč ničí mladé životy a šlape po lidském štěstí. Neopomněl připomenout, že až Jirka potká svou Velikou Lásku, ať nepočítá s jeho (Robertovou) podporou, protože on (Jirka) zvrhl*

pohár jeho (Robertova) štěstí do bláta a on (Robert) v životě nepotkal nikoho takového, jako je slečna Laingová, a už ani nepotká, takže on (Jirka) ho navždy odsoudil k osamělosti a zatrpklému stáří...“ (12)

TVAROSLOVNÉ PROSTŘEDKY

Komický účín tvaroslovných jevů nespočívá ve formě samé, nýbrž ve využití kontextovém. Lze rozlišit dva nejúčinnější postupy: konfrontaci dvou stylových vrstev a hypertrofií znaků jedné stylové vrstvy (13). První postup využívá autorka hojně v promluvách Jirky v kolektivu party:

„Promiňte, že vyrušuju,“ začal zdvořile, „ale v týchle knížce, kterou jste mi laskavě dal, jsem našel slovo Sokrates. Něk se mi nelíbí. Tak jsem si myslel, že se třeba nebudete zlobit, když se vás půjdu zeptat, co to je.“ (14)

Zde se prolíná snaha o spisovnou češtinu s Jirkovou běžnou mluvou, zatímco před svými přáteli mluví, jak chce:

„Jednou byl taky nákej Dante, kterej naletěl náký Beatrici, ale bydlel od ní pořádněj kus cesty, tak jí moc často neviděl a radčí psal básně.“ (15)

Druhý postup, tedy hypertrofií jednoho znaku, můžeme sledovat všude tam, kde se jedna skupina snaží chovat jako jiná, např. Jirka se snaží být vzorný, ale není to přirozené. Nebo, a to je případ naší ukázky, jde o to, že hrdina napodobuje, v našem případě píše, hru: „Bjeda, osud můj je spečetěn, v útrokách mi hryže hlad, ale dobře mi tak, nep jsem byl lotr nejhrubšího zrna, ale má mysl už se obrátila a uvidíme, jetli náš nejmilostivější král ušetří mého života.“ (16)

SYNTAKTICKÉ PROSTŘEDKY

Z velkého množství syntaktických jevů se zmíníme pouze o některých.

Vezměme si jako příklad neúplné věty. V přímé řeči jsou obvykle důsledkem vzrušení mluvčí osoby (i když ne vždy musí nést komický akcent). R. Cromptonová tohoto prostředku využívá jako prostředku komiky. Viz např. tuto ukázkou aposiopese:

„A - a já jí musím pořad vidět.“

„Proč jí musíš pořad vidět?“ chtěl vědět Henry.

„Nevím, já to neumím říct. Asi - snad kvůli jejímu obličejí.“ (17)

Zde nám zadržování podtrhuje Douglasův komický duševní stav.

„Dobře se dívejte,“ řekl Jirka. „Chce - páni!“ (18).

V tomto případě se pracuje s úlekem a zároveň se situace stává úsměvnou, neboť jednající postava náhle mění svůj myšlenkový záměr. V dalším případě jde zas o jasné vymezení se vůči tématu nebo osobě jejím přerušením:

„Víte, že gravitační síla...“

„Proboha, dej s tím pokoj,“ okřikl ho Jirka.“ (19)

Komický moment může vyvolat také délka větné konstrukce, která je v kontrastu s běžnou mluvou, např.:

„Kdybyste byli věděli, že se tohle stane,“ řekl Jirka, „určitě byste sem nepřišli, takže by se to nemohlo stát, a kdyby se to bylo nestalo, nebyli byste mohli tušit, že se to stane, protože by se to bylo nestalo, takže - Na okamžik se zarazil a uvědomil si, že zabruslil na tenký led. Vrátil se raději k současné problematice. „Pojďte něco dělat...“ (20)

Na dětskou recepci má vliv také opakování - viz poslední ukázkou v kapitole o hrách s hláskami.

V knihách R. Cromptonové je také použito k vytváření komického efektu otázek:

„Několik okamžiků bylo ticho, pak Jirka zhluboka vzdychl a dodal: „Je to báječná hra. Zahrajeme si ji?“

„Kdy?“ zeptal se Henry.

„Kde?“ řekl Zrzek.

„Proč?“ divil se Douglas.“ (21)

LEXIKÁLNÍ VÝSTAVBA

V oblasti lexikální výstavby jsou možnosti jazykové komiky největší a také nejděčnější. Citlivost dětského čtenáře k procesu pojmenovávání aktu je všeobecně známa. Velmi oblíbené jsou neologismy a neobvykle utvořená pojmenování a přirovnání, zkomolená slova, expresivně zbarvená slova, neotřelé nadávky, některá cizí slova apod.

Jako příklad neobvyklého pojmenování bychom mohli uvést slovo *tlupa*, jímž bývá často označována Jirkova parta, která si říká „Psanci“. Jirkův pes se jmenuje *Šereda* atd. Z přirovnání uveďme např.: „*vlasy jako vrabčí hnízdo*“, „*vlasy trčí jako hřebíky*“ apod. Jako ukázkou cizího slova vnímaného jako komické uveďme větu, která komentuje Douglasovu zamilovanost: „*Soustředěně si ho prohlíželi a stáli nad ním jako lékařské konzilium nad zvlášť těžkým případem.*“ (22) Zde jde zároveň o neobvyklé pojmenování, protože Jirka a spol. stál nad Douglasem, a navíc může být slovo *konzilium* některými dětmi vnímáno jako neologismus.

Neobvyklých spojení je v těchto knihách použito v hojném množství, disponuje s nimi ve velké míře vypravěč a buduje na nich charakteristiky postav, ale i hrdinové, kteří se ze své laické pozice snaží o pojmenování faktů. Za všechny uveďme vypravěče, který říká o Douglasovi:

„Většinu času postával u jejich zahrady, toužil, aby ho pozvala dovnitř, vykonával otrocké službičky a doprovázel svou malou velitelku jako stín.“ (23)

A v partu jednájících postav můžeme uvést příklad, kdy v promluvě o panu Willinghamovi psanci v téže povídce říkají:

„Počkáme, až se Chlupatec vrátí z Londýna...“

Anebo neobvykle pojmenované exponáty v improvizovaném muzeu: „*MYŠ ČIŇSKÁ VČÍŇE VŠECHNY MYŠI VYPADAJÍ TAKHLE*“ nebo „*ZUBY TLUSTÉ DIVOŽENKY*“ nebo „*MODRÝ PES*“ (24). Zde hraje roli zároveň i grafické ztvárnění, které sebou také nese své sdělení. Také zde můžeme sledovat tzv. pseudoodborné pojmenování, které je v těchto textech hojně používáno. V případě modrého psa zároveň jde o konfrontaci ustáleného spojení se spojením, které není běžné. Za skupinu neologismů uveďme např.:

„Co je to trafouš?“ zeptal se Henry.

„Páni!“ zhroutil se Jirka. „Tys v životě neslyšel slovo trafouš? Vidím, že vůbec neovládáte mateřštinu. Rozumíte sotva víc než nákej přivandrovalec.“ (25)

Jde o nově vytvořené slovo a humorný účinek je podtržen tím, že v tomto případě není význam slova vysvětlen.

Do této skupiny bychom mohli zařadit i opakování některých slov nebo celků s různým významovým nádechem. Např. když Jirka záměrně obtěžuje pana Bennisona celou noc, aby se ho zbavil, opakuje při každé otázce větu: „*V tý knize, co jste mi laskavě dal...*“ (26)

Z oblasti kalambúrů uveďme ukázkou:

„Budeme tu pořádat televizní představení úplně nového typu a nebudete muset vůbec nic platit. Bude to úplně zadarmo!“

„Však to taky nebude za nic stát!“ vykřikl pronikavý hlas.“ (27)

Tyto prostředky jsou používány v hojně míře nejen pro svou oblíbenost u dětského čtenáře, ale také proto, že jich autorka dovede funkčně využít i jako kompozičních elementů.

ZÁVĚR

Kornej Čukovskij ve své knize *Od dvou do pěti* uvádí: „Dítě má vůbec velkou potřebu smíchu. Dát mu dobrý a kvalitní materiál k uspokojení téhle potřeby je jedním z neposledních úkolů výchovy.“ R. Cromptonová se však nespokojuje pouze s uspokojením potřeby smíchu. Buduje v dětech pocit sebevědomí a učí je humoru porozumět a přijímat ho i jako útok na svou osobu. Autorka volí jako svou hlavní postavu kluka, jenž odmítá pasivní zábavu a nepostrádá vtip a sympatie dětí. Ztotožnění se s takovým hrdinou odvádí podle mého názoru děti od pasivity, která jim v dnešní době hrozí čím dál tím víc. Rozvoj smyslu pro humor tu hraje velikou roli, protože jen takové dítě, které se naučí humoru rozumět, bude jednou schopno vnímat a chápat ironii.

„Humor,“ jak píše Vladislav Vančura, „je stanovisko básníků, již shovívavě (třeba s nadsázkou) strojí statečnost, vychytralost, hněv, všechny hříchy a všechny ohavné i krásné vlastnosti. Humor není smáti se, ale lépe věděti.“ (28)

JANA MACHALÍKOVÁ

POZNÁMKY:

- (1) *Jirka v ráži.*
- (2) *Narativní způsoby v české literatuře, str. 44.*
- (3) *Jirka v hlavní roli.*
- (4) *Viz kapitulu Májový Král v knize Jirka v ráži.*
- (5) *Tamtéž.*
- (6) *Viz kapitulu TV hra v knize Jirka v ráži.*
- (7) *Knihy o komedii.*
- (8) *Kapitola Výstava v knize Jirka tropí hlouposti.*
- (9) *Všetička, František: Stavba prózy, str. 27.*
- (10) *Holčička v bílém z knihy Jirka v hlavní roli.*
- (11) *Douglasův zážitek z knihy Jirka v ráži.*
- (12) *Májový král v knize Jirka v ráži.*
- (13) *Viz článek Ladislava Dvorského Možnosti jazykové komiky v literatuře pro děti.*
- (14) *Kapitola To byla noc z knihy Jirka v ráži.*
- (15) *Kapitola Douglasův zážitek z knihy Jirka v ráži.*
- (16) *Viz kapitulu TV hra v knize Jirka v ráži.*
- (17) *Douglasův zážitek v knize Jirka v ráži.*
- (18) *Tamtéž.*

- (19) *Tamtéž.*
- (20) *Tamtéž.*
- (21) *TV hra z knihy Jirka v ráži.*
- (22) *Douglasův zážitek z knihy Jirka v ráži.*
- (23) *Tamtéž.*
- (24) *Povídka Výstava z knihy Jirka tropí hlouposti.*
- (25) *TV hra z knihy Jirka v ráži.*
- (26) *To byla noc z knihy Jirka v ráži.*
- (27) *TV hra z knihy Jirka v ráži.*
- (28) *Malá encyklopedie českého humoru.*

PRAMENY:

Cromptonová, Richmal: *Jirka tropí hlouposti*, MF, Praha 1971
 Cromptonová, Richmal: *Jirka v hlavní roli*, BB art, Praha 1999
 Cromptonová, Richmal: *Jirka v ráži*, Albatros, Praha 1971
 Cromptonová, Richmal: *Zase ten Jirka*, Albatros, Praha 1994
 Pozn.: Překladatelkou všech knih o Jirkovi je vesměs Jarmila Emmerová

LITERATURA:

Bergson, Henry: *Smích, Naše vojsko*, Praha 1993
 Borecký, Vladimír: *Odvracená tvář humoru*, Dauphin, Praha-Liberec 1992
 Brukner, Josef-Filip, Jiří: *Poetický slovník*, MF, Praha 1997
 Čapek, Karel: *Marsyas (čili na okraj literatury)*, Československý spisovatel, Praha 1971
 Doležel, Lubomír: *Narativní způsoby v české literatuře*, ČS, Praha 1993
 Dvorský, Ladislav: *Možnosti jazykové komiky v literatuře pro děti*. In: *Zlatý máj 1971*, č. 1 - 3
 Křivánek, Vladimír-Kupcová, Helena: *Malý slovník literárních pojmů a autorů*, Scientia, Praha 1996
 Hořínek, Zdeněk: *Knihy o komedii, Scéna*, Praha 1992
 Hrubín, Vít: *Stavba filmového gagu*, Praha 1970 (skripta)
 Pytlík, Radko: *Malá encyklopedie českého humoru*, ČS, Praha 1982
 Toman, Jaroslav: *Literární komika v recepci dětského čtenáře*. In: *Zlatý máj 1991*, č. 4 a 6
 Všetička, František: *Stavba prózy*, Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc 1992

V lednici je medvěd: prolínání reálného a fantastického světa

Knihy Marie Kšajtové *V lednici je medvěd* jistě patří k té lepší části literatury pro děti posledních deseti let. Spisovatelka, známá spíše jako autorka a dramaturgyně televizních večerníčků, často oslovuje děti nejmladšího školního věku nebo dokonce věku předškolního. Profesi M. Kšajtové prozrazuje i skutečnost, že ve dvou případech existuje vedle knihy i „večerníčková“ verze jejího textu. Tak je tomu například u knihy *Ze života rodiny Horáčkovy* (Albatros, Praha 1995) a v případě o deset let starší knihy *Ukradli nám Adama* (Albatros, Praha

1985). Vždy jde o prozaický žánr, který lze označit za pohádkovou prózu, v níž se prolínají fantastické prvky s reálným příběhem z dětského života. V jistém smyslu tak Marie Kšajtová navazuje na poetiku našich „klasických“ pohádkových novel, jako jsou například Hofmanova *Pohádka o staré tramvaji*, Trnkova *Zahrada nebo Čtvrtková kniha Čáry máry na zdi* a pozdější knihy D. Mrázkové, M. Macourka, F. Nepila a dalších.

Také v nejnovější knize Marie Kšajtové *V lednici je medvěd* hraje podstatnou roli prolínání reálného světa se světem pohádkovým, resp. imaginárním, tedy se světem představ hlavního hrdiny - malého Honzika.

Expozice je v tomto smyslu jasná a přehledná: Honzík je doma sám, rád

by si hrál s ostatními kluky, ale ti ho nechťejí mezi sebe vzít, protože je malý a pomalý a kluci mu vždycky utečou. Honzík se tedy utíká do svých představ. V Honzíkových představách maminka jednoduše zamává rukama a vznese se do vzduchu. A tak se lední medvěd na staré krabici od polárkového dortu může proměnit v medvídko kouzelného, který se stane jeho nejlepším přítelem a pomůže mu vypořádat se se samotou i všemi dalšími problémy, které šestiletý kluk má. Tak například v druhé kapitole pomůže medvídek Sněhulek Honzíkovi zahnat zlé sny, ve třetí kapitole mu pomůže rámussem zahnat divokou holčičku Andělu a v další způsobí, že spolu s oknem vyplují vysoko na oblohu, aby se tam potkali i s ostatními okny.

To vše funguje v řádu, který byl na počátku nastolen: Sněhůlek je Honzíkova představa a je viditelná se všemi kouzly, která dokáže, jen jemu.

Tento řád je ale záhy porušen. Když Honzík uloví v rybníku Dubák velikou rybu a děti z okolí jsou pozvány na hostinu, Sněhůlek se tu najednou ukáže všem dětem. Děti sice netuší, kdo medvídek je, ale vidí ho, obdivují ho a ostatní kluci se ho dokonce snaží chytit. Honzík je pyšný, že se ostatním dětem Sněhůlek tak líbí. Medvídek zmizí, až když se ze dveří Štěpánkovic domku vyhrnou maminky, aby odvedly své děti domů. - Platí tedy, že medvídek není viditelný pro dospělé, ale může být viditelný i ostatním dětem? V žádném z předchozích kapitol nelze nalézt ani potvrzení, ani vyvrácení pro tuto verzi.

Sněhůlek se nikdy s žádným jiným dítětem nesetkal a případ, kdy zasahuje do napětí mezi Honzíkem a Andělou, je řešen tak, že se Anděla může domnívat, že problém (rámus) vyřešil Honzík sám. Když se v kapitole *Anděla chystá pro paní Štěpánkovou převlečení* Honzík na Andělu rozzlíbí (resp. začne se jí bát), přejede Sněhůlek drápkem po své kouzelné ledové kostce a jablka, spadaná na zem, se zvednou, změní se v ledové koule a zamíří na Andělu. Ta je už vnímá jako sněhové koule...

Hned v další kapitole si holčička Anděla při společné hře udělá velkou bouli a musí ležet tři dny v nemocnici. Sněhůlek, který se cítí spoluzodpovědný za její zranění, Andělu v nemocnici navštíví a spolu s dalšími dětmi jí uzdraví, takže druhý den mohou být všechny děti propuštěny domů. V tomto případě už Sněhůlek nepomáhá malému Honzíkovi, ale jiným dětem. Dokonce se sám rozhodne Honzíkovi opustit, odpoutat se od něj (!) a odejít za Andělou. Funkce medvídky, nastolená na začátku příběhu, se tím opět posunuje a znečitelňuje.

Ještě nejasnější a problematičtější je ale tato funkce v následující kapitole *Babička Veverková předbíhá Renatu Vlachovou*. Není jisté, jestli se Sněhůlkovo kouzlo, které způsobí, že rozesmátá stará paní Veverková předběhla závodnici Renatu Vlachovou a daleko nejrychleji ze všech běžel Honzík se vzkazem, skutečně stalo. Vše nasvědčuje tomu, že se to odehrálo v Honzíkových představách, ale paní Veverková si polohlasně libuje, jak „si to svištěla“ a pak svěží, a odpočínutá odchází tam, kam před chvílí Honzík běžel její návštěvu odvolat.

Celému syžetu knihy by prospělo přesnější rozdělení na svět reálný

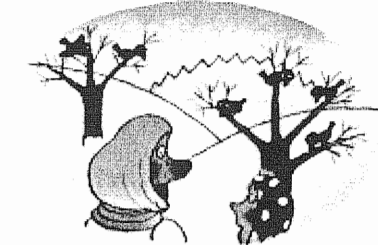
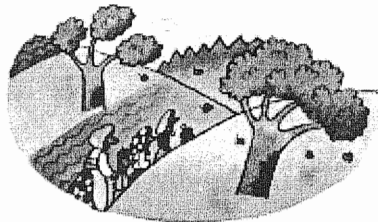
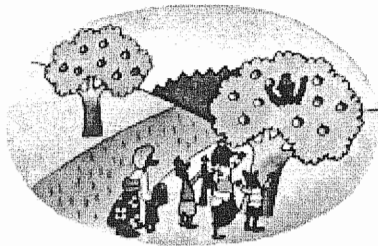
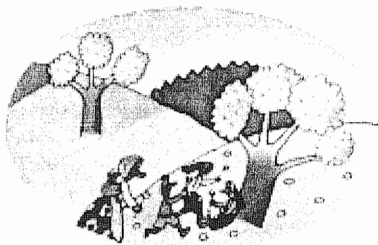
a svět imaginární, přesnější ohrazení obou světů a pravidla jejich koexistence. Pokud tyto dva světy budou prolínat, bylo by třeba přesněji vymezit princip, na jehož základě k prolínání dochází. Pokud by tomu tak bylo, nemusel by se čtenář zabývat např. otázkou, jestli je možné, aby šestiletý kluk vyrazil do města vyřídit pro svého medvídky dekret na byt...

RENATA SLAVÍKOVÁ

Marie Kšajtová: V lednici je medvěd. Il. Vlasta Baránková. Albatros, Praha 1996
Další recenze této knihy: Růžena Hamanová, in Nové knihy 1997, č. 9

Dvanáct romských přikázání

Novou prózu Hany Doskočilové byste marně hledali na knihkupeckých pultech. Cestu ke čtenářům jí totiž zprostředkovala Mateřídouška, v posledních letech bezpochyby náš nejlepší časopis pro děti (který mimochodem letos slaví 55 let od svého vzniku):



Dvanáct romských přikázání vycházelo po celý loňský rok v tomto časopise na pokračování.

Jde o text, který má všechny kvality, na něž jsme u této špičkové autorky literatury pro děti zvyklí.

Příběhy Romů o jejich putování z Indie do Evropy a od pradávna k dnešku, zarámované a pointované v každé kapitole jedním „příkazáním“, jsou napsány tak, že se čtou jedním dechem. H. Doskočilová projevuje i zde - stejně jako v mnoha svých předchozích dílech - příkladnou zručnost a autorskou pokoru při práci s motivy, postavy těchto příběhů jsou napsány živě, přesvědčivě a s jemným humorem, takže se dětský čtenář může jejich očima dívat z různých stran na situace a problémy časové a místně vzdálené, a přitom velmi blízké, protože obecně lidské.

Pro H. Doskočilovou je příznačné, že se nikdy nespokojuje jen s vyprávěním příběhu pro příběh, ale vždy vede čtenáře hlouběji, pod povrch situací a vztahů. Ti, kdo znají její knížky *Posledního kousne pes*, *Diogenés v sudu*, *Damoklův meč* a *Golem Josef*, abych připomněl ty, které jsou *Dvanácti romským příkazáním* žánrově nejbližší, vědí, o čem hovořím.

Autorka se inspiruje některými historicky doloženými reáliemi o Romech (souvislost Romů s Domy v indické pravlasti, odchod z Indie atd.) a na jejich základě fabuluje vlastní, originální příběhy, z nichž vytváří obrazy příznačné pro život a mentalitu Romů a také pro to, jak jsou vnímáni a přijímáni moderní společností, ale i pro to, jak oni - pod tlakem majoritní společnosti - vnímají sami sebe.

Právě tak je třeba ocenit - jako je tomu u H. Doskočilové vždy - vysokou jazykovou úroveň jejího textu. H. Doskočilová píše jazykem příkladně kultivovaným, přístupným i čtenáři mladšího školního věku (krátké, přehledné věty, adekvátní slovník), ale ani v nejmenším se neuchyluje k lacinému zjednodušování a podbízení. Její čeština je živá, barevná, rytmická a šťavnatá.

Je dobře, že - jak jsem se dozvěděl - úvahy o knižním vydání *Dvanácti romských přikázání* dostávají konkrétnější podobu. Protože jde podle mého názoru o jeden z nejlepších uměleckých textů pro mladší děti, který v poslední době vznikl.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Hana Doskočilová: Dvanáct romských přikázání (Dávné příběhy, jak je svým dětem vyprávějí romské maminky), il. Gabriel Filčík. In Mateřídouška LV, 1999, č. 1-12, šéfredaktorka Magdalena Propperová



První české setkání s Harrym Potterem

Nechme stranou nové pověsti britské, jak svobodná matka Rowlingová začala po edinburských kavárnách u levného čaje smolit první stránky moderního čarodějnického příběhu a jak skrze jeho hrdinu Harryho Pottera ke štěstí a bohatství přišla. Jsem vždycky velmi nedůvěřivý, stane-li se z čehokoli kampaň, přeroste-li cokoli do rozměrů všeobecné módy, dostane-li se cokoli do centra bezvýhradného obdivu. Ale komu čest, tomu čest, tento bestseller - soudím ovšem pouze podle prvního dílu, tedy podle dílu, který je zatím v češtině k dispozici - si tu popularitu skutečně zaslouží.

Tajemství úspěchu prvního dílu Harryho Pottera – Harry Potter a Kámen mudrců - a současně i důvodů, pro které, domnívám se, by tato kniha neměla uniknout ani učitelům dramatické výchovy a vedoucím dětských divadelních souborů, je hned několik.

Příběhů, jejichž hrdiny jsou kouzelníci a čarodějové, vznikají zejména v posledních letech přímo záplavy. Nejde jen o pohádkové prózy (z kvalitních připomeňme třeba populární několikadílnou Arabelu Miloše Macourka a Hermíny Frankové), ale především o celé série fantasy naší i zahraniční provenience (Ursula Le Guinová, Andrzej Sapkowski a další a další..., ale především samozřejmě Terry Pratchett). A sféře fantasy je Harry Potter nepochybně nejbližší. Rowlingová se však na rozdíl od většiny spisovatelů fantasy může pochlubit obdivuhodnou autorskou kázní. Je důsledná v respektování pravidel hry, která nastoluje a nabízí čtenáři, nevypomáhá si neorganickými a nezdůvodněnými oslími můstkami a řešeními z nouze v podobě nemotivovaných, náhle se objevivších rekvizit, nečekaných schopností postav nebo svévolnými, krkolomnými epizodami, které nemají oporu v logice příběhu.

Od počátku promyšleně staví na paralelní existenci dvou světů - světa „mudlů“ (nás, obyčejných lidí, které kouzelníci a čarodějové takto nazývají ve své hantýrce, pravda, s jistou dávkou despektu) a světa kouzelnického, který není, jako je tomu v pohádkách, abstraktní nebo dokonce nedefinovaný. U Rowlingové je to svět se vším všudy, promyšlený do všech detailů, aby mohl být „funkční společností“: má svá města, obchody, banky, hospody, školy, internáty... a samozřejmě i svérázné trable, problémy, ba i zločiny a mocenské boje, ale i radosti.

Za pozornost stojí, jak promyšleně pracuje Rowlingová s motivy dotýkání, setkávání a protínání obou světů, jak

pečlivě váží, kolik v kterém okamžiku může poodkryt z onoho tajemného paralelního světa.

Umění pracovat s tajemstvím a napětím je ostatně další z dovedností, pro kterou je Rowlingová hodna obdivu. Toto je první odstavec knihy Harry Potter a Kámen mudrců: „Pan a paní Dursleyovi z domu číslo čtyři v Zobí ulici vždycky hrdě prohlašovali, že jsou naprosto normální, ano, děkujeme za optání. Byli opravdu poslední, od koho byste čekali, že se zaplete do něčeho podivného nebo záhadného, poněvadž takové nesmysly zkrátka a dobře neuznávali.“ V tomto jediném odstavci jsou zaklíčeny



přínejmenším tři syžetové typy - buď cesta k autorské pohádce, respektive pohádkovému příběhu, nebo k příběhu dobrodružnému a jeho variantě příběhu s tajemstvím, anebo k příběhu zcela „civilnímu“, ze současného života. První kapitola vede čtenáře po první stopě, další kapitola je skokem spíše do světa, který se podobá světu reálnému, až na to, že nejprve tu a tam a později čím dál častěji se v něm začínají dít věci, které naznačují existenci světa zcela jiného. A když se příběh rozjede na plně obrátky, dostává víc a víc atributů dobrodružné prózy. Krátce a jednoduše - jsme skutečně na půdě žánru nazývaného fantasy se vším, co k němu patří. Avšak na rozdíl od autorů, kteří podléhají iluzi, že psát fantasy znamená dát na papír cokoli, co je zrovna napadne, dovede Rowlingová respektovat pravidla hry s motivy, které uvede v život. Má při tom dar pracovat s *konkrétními* malebnými detaily, které dokáží rozžít svět lidí i svět kouzelníků. Před našima očima v barvitě vykreslených prostředích *jedna*ji opravdu živé postavy (ať už je to kluk Harry, který se stal za záhadných okolností sirotkem a outsiderem, a současně hrdinou v kouzelnickém světě, nebo jeho protihráč ze světa „mudlů“ rozmazlený kluk Dudley, či jeho nepřítel z kouzelnického světa Draco Malfoy, anebo půvabný packal obr Hagrid, pro-

fesor kouzelnické školy Quirrell...) a řeší často dramatické situace, které vytvářejí jasnou a přehlednou dějovou linku až k závěrečnému patřičně akčnímu vrcholu a mohly by být - mimochodem - výborným materiálem pro dramatickou výchovu, ať už pracujeme s divadelním tvarem, nebo se školním dramatem.

Za zvláštní pojednání by stál Rowlingové vypravěč, jehož chuť bavit se spřádáním příběhu je nakažlivá a okamžitě přeskočí i na čtenáře. Mimo to je autorkou vytvořen tak, že umožňuje zprostředkovávat v pravou chvíli retrospektivní skoky, objasňovat v pravou chvíli a v přesných dávkách souvislosti nebo vztahy, glosovat nebo komentovat postavy a jejich pocity, nápady nebo skutky a oslovovat čtenáře a spiklenecky na něj pomrkvávat.

Knihy Harry Potter a Kámen mudrců nezapře, že vznikla v zemi Lewise Carrola, Edwarda Leara, A. A. Milne nebo Beatrix Potterové (je to náhoda, že Harry je také Potter?). Humor, nadhled, radost, potěšení ze hry s příběhem, s postavami, prostředím a také s jazykem, z překvapivých nápadů, které příběh dokáží gradovat až k absurditě (např. ad absurdum vystupňovaný motiv s dopisy, kterými je Harry zván ke studiu na kouzelnické škole), toho všeho si u Rowlingové užijeme dosytlí.

Dodejme, že výbornou práci odvedl také překladatel Vladimír Medek, který si většinou dobře poradil i s nejednoduchými neologismy, ale který především českému čtenáři zprostředkoval lehkost a hravost vyprávění, aniž setřel křehký anglický humor.

Harry Potter, tento příbuzný Petera Pana, Tolkienova Biblo Pytlíka, Petra, Šimona a Penelopy z knihy Mluvící balík Geralda Durrella a dalších podobných hrdinů, ale především postav Roalda Dahla, se představil českému publiku zatím jen ve svém prvním dobrodružství. Nakladatelství Albatros chystá přirozeně už díly další. Očekávám je samozřejmě s velkou zvědavostí, ale - proč to nepřiznat - také s trochou obav. Vždyť J. K. Rowlingová už má za sebou v relativně krátké době čtyři knihy o Harrym a chce podle posledních informací dovést tohoto hrdinu až k dílu s magickým číslem sedm...

JAROSLAV PROVAZNÍK

Joanne K. Rowlingová: *Harry Potter a Kámen mudrců*. Z angl. přel. Vladimír Medek. Il. Galina Miklinová. Odp. red. Jiřina Novotná a Ondřej Müller. Albatros, Praha 2000

Další recenze o této knize: Jana Čeňková, in *Literární noviny* 2000, č. 16, Martin Reissner, in *Nové knihy* 2000, č. 17.

Jana Štroblová: Znáte tu pohádku?

Il. Olga Tesařová, odp. red. Petr Lachman. ARSCI, Praha 1999

Jana Štroblová není zdaleka první, kdo se pouští do variací na známé pohádky řečí vázanou. Z těch notoricky známých pohádek zpracovává J. Štroblová Budulínka (Budulínku, dobrou noc!), Koblížka (Koblížek na cestě za sluncem), Obušku, z pytle ven! (Stolek, oslík a hůl) a Zlatovlásku (Panna za mořem). (Námět pohádky Proč pláče Meluzína je nevědomky „vypůjčen“ od Františka Kožíka, jak se dočítáme v úvodu ke knížce.) Věrna své poetice, píše Jana Štroblová i tyto texty pro malé čtenáře volným veršem. A nutno přiznat, že její volný verš je mluvný, nezátížený zbytečnými schválnostmi, nesený vnitřním rytmickým prouděním, konturovaný nepravidelnými rýmy a ozdobený občasnými zajímavými přesahy.

Sympatický je také pokus J. Štroblové nezůstávat jen u pouhého převyprávění známých příběhů. Vždy se v nich snaží najít nové téma. Potíž je však v tom, že se autorka často uchyluje k příliš rafinovanému, až zaumnému a někdy i těžko zdůvodnitelnému kouzlení - s motivy (proč je např. nastolena souvislost Budulínka s královnou?), s metaforami a příměry (koblížek - slunce, liška - ohnivý hřebeček...) a dalšími slovními ornamenty. Hlavní linka pohádky bývá zasuta pod nánosem nefunkčních ozdob a děj se drobí, protože pro autorku je každý vedlejší motiv málem stejně důležitý jako epizody tvořící páteř pohádkového příběhu (pro ilustraci připomeňme naddimenzovanou hádku dědy s babkou v Koblížkově, ale příkladů by bylo možné najít daleko víc). Nejzřetelněji je to vidět na pohádce Stolek, oslík a hůl, která se drobí až do nepřehlednosti.

Nejblíže principu, který naznaču-



NAHLÍŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

je titul knihy, tedy výzvě čtenářům, aby konfrontovali veršovanou variaci nabízenou J. Štroblovou s pohádkou, kterou znají odjinud, je poslední pohádka - Panna za mořem. Je překvapivě - na rozdíl od předchozích textů - úsporná, tvořená řetězem vždy jen krátce exponovaných klíčových (!) motivů, které tvoří jasnou linku a vedou čtenáře až k závěrečné metafoře-pointě: „Vzal pannu, / za mořem zas koně osedlal si. / A vlaje koňská hřiva, / vlají koňské vlasy... // Kam jedou? Nejde s ní / k svému panu králi zpátky? / Kdepak. Je jeho rozmilá... / a odváží si ji dál / do pohádky.“ Škoda že je Panna za mořem v tomto směru výjimkou mezi ostatními čísly této knížky.



Iva Procházková: Soví zpěv

Il. Vlastimil Záborský, odp. red.: ? AMULET, Praha 1999

Iva Procházková nepatří k autorům, kteří by čtenářům a sami sobě usnadňovali život. Právě naopak. Každá nová knížka je novou výzvou, v každé své nové knížce se autorka pokouší o nová řešení, o nové pohledy na žánr příběhu s dětským hrdinou.

Soví zpěv nás překvapí hned v několika ohledech. Hrdinou této knihy není dítě, jak jsme byli zatím u této autorky zvyklí, ale sedmnáctiletý student Armin.

Na rozdíl od předcházejících knížek I. Procházkové se Soví zpěv odehrává v budoucnosti, v roce 2046. Jde tedy o sci-fi? Na první pohled ano, ale striktně vzato - a to je další pozoruhodný rys tohoto textu - je to ve své podstatě psychologická próza, jejíž hrdinové žijí „normální“, dnešním čtenářům velmi blízký život - s jediným rozdílem, že problémy a jevy, nám dobře známé, dostaly časovým posunem jen výraznější kontury: pocity osamocení uprostřed světa, který je díky technice a vědecky promyšlenému a efektivnímu řízení zdánlivě dokonalejší, pohodlnější; rozpor mezi touto dokonalostí a lidskou bezmocností ve chvíli, kdy se příroda přestává chovat „racionálně“ (v tomto případě „dokonale“ promyšlený systém zabezpečení proti povodním jednoho dne nečekaně zkolabuje a Brémy, v nichž se příběh odehrává, se octnou na pokraji totální zkázy); na první pohled „výhodná“ samostatnost a autonomnost, k níž jsou vychovávaný děti, která vede na druhé straně k atomizaci rodinných vazeb; prorůstání života lidí novým typem komunikace - komunikací s počítači (v Brémách - a je tomu tak zjevně i jinde v Evropě roku 2046 - má každý člověk svého computerového partnera, svého univerzálního zpovědníka - PPP neboli personálního počítačového poradce) atd. atp. A aby paradoxnost a ironie byly ještě posíleny - jsou tyto „realie“ zarámovány oficiálním heslem, které je součástí života každého člověka, prohlašujícím 21. století za „století lidskosti“.

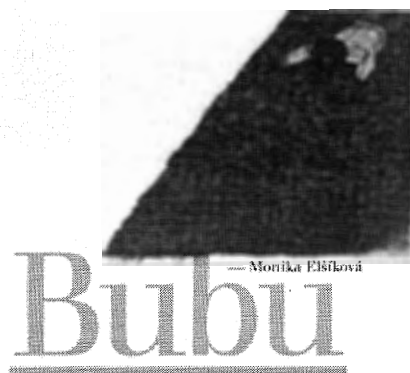
Z toho, co bylo řečeno, je zřejmé, že vše, co bychom mohli vnímat jako atributy sci-fi, slouží Ivě Procházkové jako účinný umělecký prostředek k rozkrývání ryze lidských a ryze současných, tedy našich dnešních vztahů, pocitů, problémů.

Vedle vypravěčských technik, které si autorka vypůjčuje z filmu a s nimiž dokáže neobyčejně obratně zacházet (ostré, filmové střihy, umožňující časové a prostorové skoky a působivé konfrontace, využívání různých druhů „záběrů“ - od detailů po panoramatické...), se v knize setkáváme také s vnitřními monology a - což je další novum v díle Ivy Procházkové - také s citací dialogů, které mají podobu dramatického textu (včetně scénických poznámek v závorkách). To vše je velmi umně komponováno jako promyšlená koláž nebo spíše



montáž drobných momentek, jež umožňují neustálé střídání úhlů pohledu. V této barevné montáži, která drží čtenáře v napětí od první stránky, se postupně skládají dohromady portréty jednotlivých postav, prokreslují jejich vztahy a současně je jejím prostřednictvím čtenář veden příběhem, ústícím až k dramatickému závěru, v němž postavy bojují s přírodním živlem doslova o holý život a kdy se jejich vztahy a hodnoty rozkrývají až dřeň.

Soví zpěv pokládám za jednu z nejpozoruhodnějších próz (nejen pro mládež) poslední doby a za další doklad toho, že Iva Procházková patří k nejlepším českým autorům 90. let.



Monika Elšíková: Bubu

II. Markéta Prachatická. Jazyková korektura Jindra Šídlová. Nakladatelství Monika Vadasová-Elšíková. Praha 1999

Na první pohled lákavá knížka (obálka a ilustrace M. Prachatické jsou rozhodně dobrým nakladatelským tahem) upoutá čtenářovu pozornost už svou první větou, uvádějící proud vyprávění v první osobě jednotného čísla:

„Ve skutečnosti se vlastně jmenuju William Edwin Demeter, ale všichni mi říkají *Bubu*.“ Vyprávění černošského kluka, který žije v dětském domově, protože jeho maminkou je „černošská baletka, která je právě na turné ve světě“, a tatínek, který se vrátil z Afriky, hned zas kamsi odjel... A tak se „černoušek Bubu“, jak mu kluci začnou brzo přezdívat, cítí jako vyvrhel a pokusí se z dětského domova utéct...

Karty jsou tedy rozdány vcelku nadějně. Brzo však zjistíme, že to-muto očekávání autorka nedostojí, protože bohužel zůstane jen u těch náznaků a prvních nápadů. Monologický proud vyprávění, okořeněný křečovitě, nemotivovaně a někde

i násilně slangem a obecnou češtinou (vychoška, sralbotka, fakaně...), se čím dál tím víc opotřebává, protože se vyčerpává sám sebou, a čím dál tím víc se nad ním začíná klenout otázka, komu a proč je to celé vlastně vyprávěno? Z hlediska kompozice se text začíná brzy drobit, a když už si s ním autorka neví rady, přilepí na závěr nasládlý happy end: zachránění a uzdravení z hnízda vypadlého „malinkatého ptáčka, který nařikal, až nad ním srdce usedalo“. Tak dojde k tomu, že s nešťastným Bubem, který se po svém útěku nepozorovaně (sic!) vrátí do dětského domova („[...] nikdo mě nehledal. Měl jsem veliké štěstí, protože vychošky se zavřely ve společenské místnosti a kouřily tam a pily kávu, protože naše ředitelka musela nečekaně někam odjet...“, str. 58), začal mluvit aspoň malý Daneček... Postavu Bubuho se tak autorce ani při nejlepší vůli nepodaří rozžít, protože k tomu nemá ani dostatek dějového materiálu, ani ve čtenáři nevyvolává dostatek konkrétních, barvitých představ, které by umožňovaly, aby se čtenář mohl s Bubem ztotožnit.

A tak máme co do činění s typickou schematickou, a la tese napsanou knihou, která se veze - byť nejspíš v dobrém úmyslu - na módní antirasistické vlně. Jenomže krásná literatura není plakát nebo propaganda. A sklouzne-li k ní, začne znít falešnými, nepřesvědčivými tóny.

Ivo Štuka: Abecedník

II. Stanislav Duda. Odp. red.: ? AMULET, s.r.o., Praha 1999

Abeceda je odjakživa vděčným materiálem poezie, a nejen dětské. Ivo Štuka zaplat' pámbůh nepropadl iluzi, že abecední básničky se mohou stát učebním nebo logopedickým materiálem. Jeho nejnovější knížka prozrazuje, že inspirační zdroje Iva Štuky, který vstoupil do české poezie pro děti v 60. letech jako jeden z mnoha autorů nezvalovského proudu, jsou bohatší:

Jeho svižné několikaveršové abecední hříčky nejčastěji souvisejí s nonsensovou inspirací („Stalo se: / stádo splašených sýslů / sype se po schodech bez rozmyslu. / Stop! / Stůjte, sousedi, nejste v lese, / sto sýslů ve sklepě nesnese se!“ nebo třeba „Admirál, ač se to nedělá, / autem nám zajel anděla. /

Anděl má zplacaté krovky. / Ach, zandáme ho do aktovky.“). Najdeme tu však i verše nezvalovských asociací („Tajemné tamtamy tepají temně, / tajfun se blíží, ztuhla tvář země. / Teď tygři tlapy / tušíte v tmách. / Ticho je v tundře. Tíseň. A strach.“), verše provokující ke hře s grafickou nebo se zvukovou stránkou jazyka, jednoduché rýmováčky, ale i překvapivé, jiskřivé lyrické miniatury s nádechem jemného humoru: „Babička bdí a brzo vstává. / Brouká si. Nebo bzučí vosy? / Budí mne buchty, bílá káva. / Blaho mých prázdnin: budu bosý.“ Zkrátka a dobře, je to knížka, s níž si pohrají jak předškoláci, tak děti z mladšího školního věku.

Štukova sbírka je dalším dokladem, že pražský AMULET to myslí s kvalitní literaturou pro děti velmi vážně.



Jacques Breuil-Jean Breuil: Filipova dobrodružství

Překlad Pavla Šustková. II. Jean Breuil. Odp. red. ing. Peter Polaško. Advent-Orion, s.r.o., ed. Život a zdraví, Praha 1998 (dotisk 1. vyd.)

Původně jsem ani nezamýšlel, že by se TD měla této knize věnovat. Pak jsem si ale všiml, že je opatřena následující doložkou: „Odbor základního vzdělávání, předškolní a mimoškolní výchovy ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky doporučuje dle posouzení výzkumného ústavu pedagogického a odborníků z praxe



publikace Filipova dobrodružství a Filipova další dobrodružství k využití v mateřských školách a na prvním stupni základních škol při výchově ke zdraví a ekologické výchově" a že tuto doložku (přesně tak, jak jsme ji ocitovali, tedy se všemi malými písmeny) podepsal přímo „ředitel odboru základního vzdělávání předškolní a mimoškolní výchovy MŠMT ČR“, což vše je opatřeno i čj. 16 224/98-22 z 23.4.1998, jak čteme na str. 2 zmíněné publikace.

Máte-li zájem seznámit se s primitivní a primitivizující naučnou literaturou pro děti, hodnou nejkleslejších produktů 1. poloviny minulého století, nabídlo nakladatelství Advent-Orion její unikátní ukázkou. Titulem i vnější vizáží se kniha tváří jako „dobrodružství“, jako napínavé čtení o cestě do fantastických krajín.

Podezření, že něco není v pořádku, může v soudném čtenáři vyvolat už obsah, protože první dobrodružství se odehrává v Zemi zdraví, ve čtvrtém Filip zachraňuje krále Sába I. (1. pád: král Sám I....) a 5. část se jmenuje Filip a pan premiér Výživa... Když se do knihy začteme, záhy zjistíme, že tu nejde ani zbla o žádná dobrodružství, ale o krkolomně motivované cesty kluka Filipa, jeho mladší sestry Klárky, kamaráda Toma (který je ze zjevně - neboť se to dnes nosí - multikulturních důvodů namalován jako černoš), kocourka Moura a sousedovic psa Maxe do různých fantastických, totiž z prstu vycucaných zemí, které autor potřebuje k tomu, aby osvětlil, co je to zdravá výživa, jak jsou nebezpečné alkoholismus („Alkoholín, strašně lstivý a zlý netvor“), drogy („příšera Drogera“), rozhádanost, zmlsanost atd. (Naše Zdravuška, blahé paměti, by si tu přišla, věru, na své!)

Celé by to samozřejmě nestálo ani za zmínku, kdyby se tento nevkus a šlendrián nešířil - patrně za státní peníze - po našich školských zařízeních.

Josef Carl Grund: Čtení pro sladké snění

Přeloženo z německého vydání *Das grosse Betthupferl - Geschichtenbuch*. Přel. Jana Novotná a Ivo Odehnal (verše). II. Anne Suessová. Junior, b. m. 1998 Junior patří mezi českými nakladatelstvími orientovanými na produkci pro děti k nejagilnějším. Od roku

1993 začal zásobovat český trh ze svého původního sídla v Bratislavě a v průběhu roku 1997 přesídlil do Říčan - patrně proto, aby svou bobtnající produkci mohl efektivněji zaplavovat české knihkupecké pulty a pouliční stánky.

Juniorské knihy většinou nelze přehlédnout. Svými křiklavě barevnými a zhusta nevkusnými obálkami, které bývají věrným obrazem toho, co se skrývá uvnitř, útočí na první signální soustavu dítěte - a ve svém důsledku na peněženku dospělého, který chce svému svěřenci dopřát něco „umění“. Typickým příkladem je edice Minipohádky, která v prvních dvou desítkách tyla převážně z obecně známých pohádek, jež mnohdy v anonymních adaptacích deformovala k nepoznání (o „superrealistických“ barvotiskových ilustracích ani nemluvě), a která dnes, ve své třetí desítku, nabízí spíše autorské pohádky, přesněji řečeno trapné vyprávěnky, většinou německé provenience. Vděčným zdrojem Junioru je vůbec zahraniční produkce (vedle německé i anglická - nebo americká?, ale i francouzská, polská apod.), jejíž úroveň je však zhusta po textové i výtvarné stránce, eufemisticky řečeno, sporná. Typickým rysem produkce tohoto nakladatelství je také - jak to je vidět v už zmíněných Minipohádkách - bezohledná exploatace známých pohádkových příběhů, které zde vycházejí buď ve zcela neseriózně a necitlivě připravených podobách, nebo dokonce v obskurních adaptacích, jež původní pohádky primitivizují. (Hlubším zájemcům vřele doporučuji zalistovat v časopise Český jazyk a literatura, v jehož dvojčísle 7/8 z ročníku 50 z roku 1999/2000 píše Alice Jedličková o tzv. digestech včetně některých titulů z dílny Junioru.)

To, že jsem si vybral pro toto Nahlížení právě Čtení pro sladké snění, je zčásti náhoda, zčásti záměr. Mohl bych zrovna tak listovat kterýmkoliv číslem Minipohádek nebo svazkem 365 pohádek nebo Pohádkami pro předškoláky nebo knihou Kamarádka Pohádka (jako autor je uveden H. Hall) nebo Výletem do říše pohádek (vyšel pod jménem Ch. Junga) anebo třeba - abychom zabrousili do trochu jiného žánru (i když o žánru je tu věru obtížné hovořit) - Dobrodružstvím malých nezbedníků (Malgorzaty Strekowské). Pro Čtení pro sladké snění jsem se nakonec rozhodl proto, že je typickým reprezentantem

juniorské produkce: všechny problémy a nešvary, kterými se výrobky Junioru vyznačují, jsou v něm zkoncentrovány na relativně malé ploše.

Začíná to už pěkně sytě červenou obálkou s roztomiloučkou dívenkou s plyšovým mědrou, libezně klimbající v hebounké postýlce s květovaným polštářkem, které předčítá sladká babička v čepečku (když babička, tedy čepeček...) z kanárkově žluté knížky, poseté červenými hvězdičkami. A aby snad čtenář netápal, co na něj čeká, aby věděl, proč má své ratolesti koupit právě tuto luxusně vyhlížející knihu za 159 Kč, může si na zadní straně obálky, stejně křiklavě barevné a opatřené dalšími nevkusnými postavíčkami (např. hybridem v podobě dráčka s kančí hlavou s čertovskými růžky [!]), přečíst tuto upoutávku: „*Knížka příběhů, veršů, říkadel a jazykových hříček, veselých, humorných, poučných, ale především plných fantazie, tak blízké dětskému světu. Děti si v nich mohou pocvičit jazyček, naučí se například starat o ptáčky, kteří u nás přezimují, či mohou hádat názvy známých pohádek. Zkrátka výběrná knížka nejen k usínání, ale i pro zábavu ve dne.*“ Zkrátka: podivuhodná všehochoť, která by měla být zřejmě zázračně polyfunkční.

Ale dosti humoru. Protože to ve svém důsledku k pobavení ani trochu není. Z citované upoutávky a z textů a obrázků uvnitř je totiž nad slunce jasnější, s jakou představou o knize pro děti, s jakým konceptem umění pro děti máme tu čest: Tvorba pro děti by měla být podle tohoto konceptu pokud možno:

- „*plná fantazie, tak blízké dětskému věku*“, rozuměj: plná svévolných nápadů, které nerespektují ani za mák žádné kompoziční, ba ani logické zákonitosti („*Byl jednou jeden obr, a ten měl na hlavě pět očí... Nemohl usnout, protože dvě z jeho pěti očí zůstávaly pořád otevřené...*“ Nespavost hravě vyřeší „*snový mužiček*“, který obrovi nasype do oněch otevřených očí „*několik zrníček písku*“, jež jsou mužičkem inzerována jako „*uspávací písek*“ [!...]),

- „*veselá*“, rozuměj: podbízivá a za každou cenu přebarvená, doslova i v přeneseném slova smyslu, aby byla náležitě výrazná,
- a samosebou „*poučná*“, rozuměj: prvoplánově nabádající a přímočaře mířící k moudru, které je záhodno si zapamatovat, a někde přímo k poučce - viz např. hned první



„pohádku“ Bohatý muž, o němž si lidé vyprávějí, že je šťastný, protože si může koupit cokoli, ale který ve skutečnosti trpí, protože si nemůže koupit spánek. Ještě neuvěřitelnější příklad: Text Jeníček a Mařenka, v němž oba známi pohádkoví sourozenci dojdou „k domečku, který byl postavený celý z bramborových hranolků a střechu měl poskládanou ze samých žvýkaček“, „v malém rybníčku u domku nebyla voda, ale kečup“, „a v potoce (...) byla místo vody Coca-Cola. V ní neplavaly ryby, ale hamburgery...“ Když to všechno Jeníček a Mařenka spořádají, uzavírá se tento „příběh“ následujícími slovy: „Ale ne, nebojte se. Potom nepřišla ježibaba! Potom... potom jim bylo špatně.“ (sic!)

Vedle prozaických textů je tu také nemálo textů veršovaných. Jejich překladatelem je Ivo Odehnal, který měl, neklame-li mě paměť, kdysi, když ještě publikoval jen v dětských časopisech, jisté ambice. Ve službě nakladatelství Junior se spokojuje příliš často jen s diletantským veršotepectvím, které je někde dokonce i po „technické“ stránce nezvládnuté nebo odbyté: „Vtom zafoukal zprudka vítr / a z obláčku medvěd slítl. / Hlavou dolů prudce padá, / padá, padá, je to zrada - / dopad dole na svá záda...“ (Sen). Ostatně - všimněte si, jak chudý, nebarevný je jazyk i v těchto textech, které se tváří jako poezie!

Čtení pro sladké snění je typickou ukázkou takového konceptu

tvorby pro děti, která je jim údajně co „nejpřístupnější“. Zpravidla je tato tvorba zdůvodňována a zaštiťována argumenty o nutnosti předkládat dětem texty (a mohli bychom jít k dalším druhům umění: ilustrace, písničky, představení, filmy...) „srozumitelné“, „dětské“. Je to tvorba nabízející krajně zjednodušený, zpřimitivizovaný obraz dětského světa, který existuje kdesi mimo čas a prostor, světa, který jako by neměl nic společného se světem, jež děti ve skutečnosti obklopuje a jehož jsou - ať se nám to líbí, nebo ne - součástí už od první chvíle, kdy do něho vstoupí.

JAROSLAV PROVAZNÍK
katedra výchovné dramatiky DAMU,
Praha

DRAMA-ART-THEATRE

Milada Mašatová: About Puppet Theatre Played by Children - Milada Mašatová, one of the most important personalities of the Czech children's theatre of the 1960s - 1990s who died this year in June, devoted the whole her life to the puppet theatre and its application in the work with children. Performances of her puppeteer groups (she taught at the art school in Olomouc) belonged to the biggest events at the national festivals in Chrudim and Kaplice. From her inheritance the Creative Dramatics publishes the fragment of a manuscript on which she started to work. Three chapters are devoted to the specifics of children's acting with the puppet, possibilities of the puppet and metaphoric thinking offered by the work with the puppet for children and the rhythm of the work with the puppet.

Iva Dvořáková: Children's Scene 2000. Small Guide through Performances - The information on performances presented at the 29th National Festival of Children's Theatre, Puppeteer's and Reciting Groups held in Trutnov in East Bohemia this year.

Petra Rychecá-Veronika Rodriguezová-Tomáš Doležal: What Did Children Talk About - Mosaic of records and impressions from the children's discussion club at Children's Scene 2000 in Trutnov - Children's discussion clubs for members of the groups participating in the festival are a regular part of Czech national festivals of children's theatre groups. Their tutors, drama teachers from Drama Centre in Lužánky from Brno, analyse the methodology of work in these children's clubs and describe their course this year.

Jana Štrbová: News from Brixen - Impressions from the 2nd International Meeting of Young Theatre Groups Sapperlot in Brixen held between 28 April and 2 May 2000. The author is a head of one of two Czech groups that were invited to the festival and she evaluates the inspiring programme and excellent organisation of the meeting.

Hans Christian Andersen-Miroslav Slavík: Princess on the Pea - The script of one of the best performances of the 2000 national festival of children's theatre groups in Trutnov Children's Scene.

INSPIRATION

Petr Sak: Youth and Their Research - The second part of the cycle of sociological analyses into the state of mind of the current Czech youths is called Does the Czech Youths Knows the World Religions?

Vladimír Komárek: The twelfth part of the free cycle Brain Background of the teacher of the 2nd Medical Faculty of Charles Uni-

versity and external teacher at the Department of Drama-in-Education of Theatre Academy, children's neurologist, who deals with links between the processes in the brain and drama activities.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Jana Andrejsková: Small Projects or School Leaving Exam a Bit Differently - The article has the subtitle "The school leaving exam from drama in education at the Secondary Teachers' Training School in Čáslav in 1997/98" and describes the experience of the drama teacher with the introduction of the practical school leaving exam from drama in education.

INTEGRAL, a section for mutual dialog of teachers of schools and workshops, combines three views of the drama-in-education at secondary teachers training schools for teachers of kindergartens and school clubs. The survey is closed by the article of Eva Machková "Challenges for Discussion" summarising problems in the area of drama-in-education at secondary teachers' training schools in the Czech Republic and offers possible solutions.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Jana Machalíková: Humour and Its Tools in Books of Richmal Crompton - The study dealing with the poetics of popular books of Richmal Crompton on Williams which offer the good basis for the work with children in drama until today. Other articles in this section bring information on new books for children and youths that could inspire drama teachers and heads of children's theatre and puppeteer groups, especially the excellent story Twelve Romany Commandments written by Hana Dokočilová (it was published in 1999 in parts in the magazine Matroidouska) and other books for children.

GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

Eva Machková: John O'Toole: Drama Process - 2nd part - The appendix to Creative Dramatics reviews the book of the Australian drama specialist.

CHILDREN'S SCENE

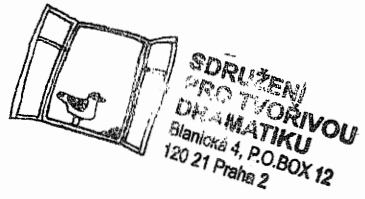
The appendix titled the Children's Scene No. 2 brings the dramatisation of excellent book of Daniela Fischerová **Rainbow Fairytale** written for the children's puppeteer group by **Hana Budínská** in the 1980s (the performance of the Rainbow Fairytale was presented at the national festival in Kaplice in 1986). Together with Milada Mašatová Hana Budínská belongs to the classics of the Czech children's puppeteer theatre - since 1960s she influenced its character and methodology, her groups performed many times at Puppeteer Festivals in Chrudim and at Kaplice Theatre Summer (KDL) and she led many workshops for teachers and heads of children's groups.

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





JOHN O'TOOLE

dramatický proces – 2. část

4. OHNISKO

Rámcování reality

(...) Akt vstupu do **fiktivního kontextu** lze pojmenovat jako vstup do hrového rámce. Uvnitř něho se perspektiva a zdánlivá realita liší od vnějších. Je to dáno souhlasem s „ne-reálnem“ - nejproslulejší představitelka dramatu ve vzdělávání Dorothy Heathcoteová to vyjádřila v současné hantýrce jako „souhlas s velkou lží“. Vytváří to *jistou* ochranu proti vnějším důsledkům pro ty, kteří do něj vstupují. Jeho sdělení má plnou platnost jen uvnitř rámce...

5. NAPĚTÍ

Dramatické napětí je jeden z nejlépe zjištělých prvků každého dramatu, i když je nejméně definovaný. Je to prvek bez substance, zcela existující jen v akci a v čase. V tomto smyslu je ono slovo jen konstrukcí pro definování souhrnu emocionálních reakcí, které zažívají percipienti dramatické zkušenosti individuálně i ve skupině. Avšak je to jedna z pohonných sil dramatu, její přítomnost nebo nepřítomnost se dá okamžitě rozeznat a úspěch každého dramatu vděčí do jisté míry přiměřenému uspořádání dramatického napětí. „Jako gumové lanko, které pohání model letadla, je napětí silou, která pohání drama“, (...) Zdroj napětí lze definovat jako *mezeru či propast mezi postavami a naplněním jejich cílů*.

Je jasné, že napětí má co dělat s plynutím času, času reálného a vyprávěcího. Neoklasicistické teorie jednot byly založeny na myšlence, že dramatická síla a napětí se zvýší, jestliže se vyprávěcí čas koncentruje - pokud ne do absolutní shody s časem reálným, tedy aspoň do jednoho kalendářního dne. Dlouho poté romantici, jako byl Hugo, v hrách jako *Hernani* na jednom konci devatenáctého století, a realisté, jako Ibsen, na jeho druhém konci, zlomili otroctví dramatické *praxe* těchto neoklasicistických myšlenek a ruší formalističtí kritici definitivně ukončili tuto scholastickou disputaci. Nabídlí pojem „zdánlivého odporu“ nebo „retardace“ jakožto zdroj vyprávěcího napětí, což je způsob, jak autor brání čtenáři v dosažení konce příběhu. Teoretici dramatu ve vzdělávání jen zřídka užívají těchto výrazů a dávají přednost termínu *tlak* (*con-*

straint). Dramatické napětí spočívá v tlacích, jimž čelí postavy ve snaze o dosažení svých cílů. „Drama je uměním tlaků.“ (G. Bolton)

Termín *tlak* lze stejně dobře užít pro procesy vztahující se k obecnstvu i k postavám. Do jisté míry i ve hře, kde jde o zcizení, se od obecnstva vyžaduje, aby se natolik identifikovalo s **fiktivním kontextem**, aby chtělo znát výsledek situace. Čím víc tlaků je na ně vyvinuto, tím větší bude dramatické napětí, dokud úroveň frustrace obecnstva není vyšší než jeho touha vědět a napětí nepraskne. To je normálně zajištěno v samotné situaci tlakem na postavy - zejména na ty postavy, s nimiž se má obecnstvo ztotožnit. Běžný, ale zjednodušený a silně zdiskreditovaný pohled na drama klade do základu veškerého dramatického napětí *konflikt*. Tento pohled kvetl v raných dobách rozvoje dramatu ve vzdělávání... Konflikt je jistě velmi významný komponent dramatického napětí, ale v žádném případě jeho jediný nebo primární zdroj.

Navrhuji čtyři hlavní kategorie napětí, tři z nich zcela uvnitř **fiktivního kontextu**, jeden jako produkt metaxis mezi **reálným** a **fiktivním**.

Napětí úkolů

Aby postavy dosáhly svých cílů, přijímají v rámci fikce úkoly, které je přirozeně zaujmou a které vyžadují čas, mají-li být splněny, i když neexistují žádné jiné tlaky, které by bránily jejich splnění. V tomto případě je napětí obsaženo v pouhém provádění oněch úkolů. Objevení tohoto faktu zvláště pomohlo k zdokonalení praxe dramatu ve vzdělávání. Dřívější zvyklost třídních učitelů „zahrát příběh“, což zdaleka nebyla snadná činnost, stavěla děti opravdu do obtížné situace operování uvnitř rámce a mimo něj souběžně, být postavami a vyprávěči/herci současně. Nynější praxe v dramatu a v participačním divadle ve vzdělávání je rozvinutější a promyšlenější, protože učitelé/dramatici mohou definovat vrstvy dramatu, v nichž je na místě empatická hra v roli, tj. kdy jsou děti *v roli* jako postavy v situaci, a vytvářejí pak dramatickou akci jako sérii úkolů... Tyto úkoly se mohou skládat z fyzické akce nebo z verbálního soudu, z rozhodování nebo plánování. Například: Dřív než členové záchranného týmu mohou zachránit rodinu uvězněnou požárem buše, mají za úkol rozluštit došlou nejasnou radiovou zprávu a lokalizovat dům na mapě, což jsou dva velmi reálné a čas vyžadující úkoly, jejichž naléhavost je dána fiktivní situací.



Napětí vztahů

Nejčastěji zjišťovaným zdrojem napětí v dramatu jsou v rámci **fiktivního kontextu** vztahy mezi postavami. Tato napětí vztahů mohou být nedobrovolná i dobrovolná.

Můžeme rozlišit tři obvyklé nedobrovolné formy. První z nich, *konflikt*, je tlak vytvářený *postoji* postav k sobě navzájem, ovlivňující jejich motivace. Za druhé je to *dilema*, prokazatelně nejvýznamnější, kdy tlak je v podstatě vytvářen *situací*, v níž se postavy nacházejí, a zahrnuje volbu jak mezi dvěma účely či cíli, tak mezi dvěma potenciálně nevýhodnými směry akce ve snaze o dosažení účelu či cíle. Čím obtížnější je dilema a čím je volba riskantnější, tím větší je napětí. Třetí forma, *nedorozumění*, může být dána *postojí*, *situací* nebo obojím...

Napětí z překvapení, mystéria a tajemství

Tato napětí zahrnují jak šok z neočekávaného, tak šok z očekávaného, jestliže tomuto očekávání bylo bráněno nebo bylo zdržováno, když očekávání obsahovalo zvláště vysokou míru významnosti, anebo kdy je nesoulad mezi očekáváním a „realitou“...

Důležitým zdrojem dramatického napětí je zdržení nebo oddálení informace, ať již dramatikem pro obecenstvo, anebo pro postavy; jinými slovy odklad. Tento rozpor informací často považují za hlavní zdroj dramatického napětí ti, kteří věří, že hlavní linie komunikace v divadle je jednosměrná, od dramatika k herci a pak skrze postavy a děj k divákovi. Někteří klíčoví praktici dramatu ve vzdělávání (O'Neillová) jsou přesvědčeni, že odklad je klíčovou formou napětí a užívají ho promyšleně ve své praxi...

6. ČAS

Reálný čas a narativní čas

Drama má s některými jinými uměleckými formami, jako je román, společnou významnost plynutí času jeho akcí...

Jak literární teoretici, tak psychologové soudí, že narace je zcela základní v tom smyslu, že je hlavním způsobem, jak si lidé sami pro sebe organizují zkušenost s realitou a svou identitou: „Dítě potřebuje náměty, jak uvést svůj vnitřní svět do pořádku, a na základě toho být schopno vytvořit řád ve svém životě. (...) Dítě nachází tento druh významu v pohádce.“ (B. Bettelheim: Za tajemstvím pohádek. NLN, Praha 2000) Divadelní režisér a teoretik Eric Bentley to jednoznačně vztahuje k dramatu: „Příběh je dům na polovině cesty mezi Životem a Dějem.“

Drama se liší od ostatních narativních forem umění tím, že část jeho prostředků spočívá v prezentování zdánlivé shody mezi reálným časem

a časem **dramatického kontextu**. Hlavním časovým narativním prostředkem figurativní malby je zastavení vyprávění a vtělení základního narativního ohniska do fixovaného momentu, který má zvláštní význam. Hlavním časovým narativním prostředkem eposu nebo románu je redukce působení neshody mezi reálným časem čtení nebo poslouchání a událostmi samými. Homérova *Odyseia* je dlouhá báseň, ale nenasloucháme jí deset let; na druhé straně *Odyseus* Jamese Joyce se čte výrazně déle, než její události zakouší Leopold Bloom. Ale vztah mezi napětím pozornosti účastníka/publika a délkou vyprávění nevězí v synchronním nebo diachronním čase, který je tím stráven, ale v zdánlivém rozporu nebo v přestávkách a v prodlužování *předpokládaného* času vyprávění.

Publikum na představení zažívá *virtuální* čas... Zvláštní žánr dramatu ve vzdělávání přináší jinou dimenzi časové zkušenosti svým uplatněním účastnických technik. V dramatu ve vzdělávání účastníci mohou podle toho, jaká byla zvolena rolová distanace a stylizační prostředky, zakoušet dramatickou akci třemi zcela odlišnými způsoby.

1. V experimentační rolové hře *jsou* účastníci postavami - v tom smyslu, že postavy existují zcela jako jejich sdílené záměrné výtvořky, a to pokud jde o vytváření, definování a souhlas s přijetím jejich charakteristik. Proto zakoušejí dramatickou akci *v první řadě* v reálném čase.
2. Mohou zakoušet akci *v první řadě ve virtuálním čase*. Nejběžnějším projevem toho jsou v dramatu ty případy, kdy se pro účastníky stává prioritou funkce obecenstva, například když jsou diváky obřadu nebo když pozorují jinou probíhající akci, zatímco ta jejich je dokončena nebo zastavena.
3. Mohou zakoušet akci *ve virtuálním čase druhé řady*. Příkladem může být hraní jako doprovod vyprávění nebo naslouchání učiteli, který prezentuje souvislou vyprávěcí linii; nebo jsou zúčastněni v reflexi, která v diskusi vyvolává akci již zažitou, např. když se po dramatu o ježdění stopem děti a vedoucí sesednou, aby „napsali poslední stránku tohoto našeho dobrodružného příběhu“. Jiná technika, živé obrazy, zastaví synchronní akci a nahradí ji diachronním způsobem, ale účastníci jsou dosud v roli postav ve **fiktivním kontextu**.

7. OBECENSTVO

(...) Přesvědčení, že některá dramata - ta „nejlepší“ - mají co říci a že většině z nás, těm v základu ne-uměleckým, je třeba k dramatu umožnit přístup, je základem vyučování dramatické literatury, zejména Shakespeara v hodinách angličtiny a dramatu na středních školách a v terciárním vzdělávání.



Tato školní tradice se výrazně liší od hnutí dramatu ve vzdělávání. Takové statické pojetí vztahu mezi iniciátory a příjemci nemůže být právo dramatu...

Divadlo ve vzdělávání, které je někde na půli cesty mezi konvenčním představením a dramatem ve vzdělávání, osvětluje tři důležité faktory:

- a) očekávání diváků a to, že musí být trvale bráni v úvahu, jestliže mají přijmout roli účastníka;
- b) vliv, který má zapojení obecnosti na povahu představení;
- c) způsob, jak publikum buduje význam v rámci své prvořadě časové zkušenosti, získávané prostřednictvím řízeného napětí...

8. MÍSTO

Dramatický prostor

Prvkem, který asi nejvíc odlišuje drama od literatury, je to, že se děje v prostoru a že je více či méně z masa a krve. Všechny jeho žánry bez diskuse jsou spojeny s velmi významnou bezprostředností fyzické přítomnosti. (...) Ve veškerém živém dramatu prvek *místa* funguje - stejně jako ostatní dosud uvedené elementy - jakožto podmínka v rámci **reálného kontextu** a jako prvek **dramatického kontextu**...

Pružný přístup k pojetí divadla je charakteristický pro současné procesuální žánry dramatu. Často to zahrnuje vědomé přehodnocování vhodnosti určitých prostorů. V nejjednodušší formě jde o přesunování dramatu do prostoru, který v sobě nese signály neznámé „divadlu“ a tím činí představení nezvyklým - Shakespeare v cirkusovém stanu s pilinami. Alternativou je učinit samotné divadlo nezvyklým změnou některých jeho signálů, například když se v divadle ve vzdělávání změnil interiér divadla na „seminář pro urbanistické plánování“. Tento projekt také před publikem zastřel fakt, že je to divadlo tím, že byli do „semináře“ uvedeni zadním vchodem.

Místo ve fiktivním kontextu

(...) Zvláštní kvality místa zahrnují dimenzi *uzavřenosti* nebo *otevřenosti*. Uzavřené místo je definováno jako to, které s sebou nese omezený a neproměnný okruh prvků a omezenou možnost uvádět postavy zvenčí - například vězeňská cela. Otevřené umístění je proměnlivé jak co do prvků, které může obsahovat, tak co do postav, které se mohou uplatnit...

Ačkoli normálně v dramatu ve vzdělávání mají účastníci svobodu jako autoři i jako režiséři zvolit vlastní dramatické místo, jsou tu dva důležité faktory, které je mohou omezovat. Je nutno brát v úvahu soulad *prostoru* a *umístění*...

9. ÚČASTNICKÁ SKUPINA

Protože je drama *skupinovým* uměním, každá skupina účastníků může teoreticky vytvořit odlišné pojetí podmínek umělecké formy. To lze najít v protikladech projevujících se v žánrech a) tradičního západního typu divadla, b) komunitního divadla a divadla ve vzdělávání a c) dramatu ve vzdělávání...

V dramatu ve vzdělávání (...) se při vybírání **fiktivního kontextu** uvažuje o ohnisku a zejména o dramatických rolích pro všechny účastníky, včetně vedoucího, kteří činí osobní volby a společně uspořádávají tyto potřeby a omezení jako umělecká omezení dramatu. Proto skupina potřebuje být vysoce motivovaná, aby drama ve vzdělávání vůbec mohlo vzniknout. To zahrnuje přijetí dohod, ať už explicitně, anebo implicitně.

10. JAZYK A POHYB

(...) V této knize uvažujeme o jazyku a pohybu současně, společně s paralingvistickými složkami gesta a akce. Jazyk (tj. *slovní* projev) je důležitým druhem akce a pohyb je jejím dalším aspektem...

V žánru dramatu ve vzdělávání (...) se jazyk a pohyb (...) vyjadřují přímo v lingvistických žánrech a rejstřících ovládaných účastníky a mají vliv na víru v drama a na odevzdání se dramatu. Účastníci dramatu ve vzdělávání často jen omezeně ovládají různé rejstříky jazyka a gesta jim odpovídající a vedoucí často užívají dramatu ve vzdělávání k tomu, aby obohatili a rozšířili jejich rozsah. Vlastně jazykový přínos, praxe a vývoj obvykle stojí mezi cíli školního dramatu ve vzdělávání velmi vysoko.

11. NÁLADA, SYMBOL A VÝZNAM

Nálada

(...) Toto slovo užívám k označení celkového emocionálního klimatu vytvářeného akcí a výpravou dramatu nebo jeho úsekem či scénou. Formuje prostředí pro vytváření dramatických symbolů. (...) Nálada je nejčastěji vnímána v okamžiku. Nelze ji ztotožňovat s „empatií“, ačkoli ta je jednou z komponent nálady.

Symbol

Symbol je ovšem pro drama klíčovým slovem - drama je symbolická aktivita, zahrnující všechna stadia symbolizace od pouhé ikonické imitace či „mimese“ přes asociativní k metaforickému, abs-



traktně referenčnímu, a tedy plně dramatickému symbolu. Slovo *symbol* je dvojnásob důležité v případě dramatu ve vyučování. Rozvoj a řízení symbolického chování je velmi důležitou částí veškerého vzdělání, a jak už jsem naznačil, hra je klíčovým faktorem v tomto vývoji. Symbolický proces známý jako jazyk tvoří základ většiny lidského myšlení (někteří strukturalisté by řekli, že veškerého), ačkoli některé formální „vzdělávací“ systémy aktivně utlumují jak jazykový rozvoj, tak symbolické chování...

Symbolem nerozumím pouhé užití asociativních znaků s metaforickým významem, jako jsou významové rekvizity - hůl označující „věk“ nebo užití určitého mluvního stylu, které označuje královskou osobu. Důležitější je vytváření symbolů v *dramatické akci* a z nich plynoucí významy, které lze vztáhnout i mimo **fiktivní kontext**...

Význam

Dramatický význam se *vynořuje* - není dán. Má mnohostrannou a mnohvrstevnatou dynamiku. Je v jistém stupni vždy diskutabilní a vždy znovu diskutovaný - a víc než to, není vždy kontrolovatelný. Drama ve vzdělávání vytváří zvláště zajímavý rámec, v němž lze vnímat a zkoumat dynamickou podstatu významů, která se z něj vynoří. Je to jeden z nejpomíjivějších dramatických žánrů. Významný díl akcí je vždy improvizovaný, proto má samovolný život a okamžitou smrt. Proto drama ve vyučování není reprodukovatelné a nemůže být opětovně hráno bez značné transformace a změn ve sděleních, náladě

a významech, které jsou zjevné účastníkům. Na rozdíl od jiných, zveřejňovaných žánrů, je téměř nemožné pozorovat je zvenci, protože role jsou exteriorizovány jen natolik, aby dovolily ostatním účastníkům zaznamenat jejich signály a jednat podle nich. (...) Všichni účastníci do jisté míry tvoří podle rozdílů v rolích své vlastní významy, které jsou zčásti sdíleny, ale ne zcela exteriorizovány. (...) Zkrátka drama ve vzdělávání má uspokojovat samo o sobě. To způsobuje, že je pro účastníky a zejména pro učitele pozorování a hodnocení velmi obtížné.

Tato pomíjivost také způsobuje, že prvky dramatického významu lze velmi obtížně *řídít*. To je jak jeden z důvodů jeho pňtažlivosti, tak jeden z největších problémů pro ty činitele, kteří se pokoušejí uvést tento žánr do škol jakožto vyučovací techniku.

Text, který jsme zde uvedli, je spíše sérií citací než čím jiným. Obsahuje myšlenky z úvodní kapitoly knihy The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning (Routledge, London 1992), v níž autor postupně probírá ty prvky dramatu, které pak jsou námětem jednotlivých kapitol. Je tedy souhrnem problematiky a uvedením do ní. Proto nelze tento výťah považovat za zcela reprezentativní, má být spíše informací či upoutávkou pro toho, kdo by uvažoval o četbě celé knihy.

Přeložila a připravila EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

