

TVORIVÁ dramatika

V bludišti dramatické výchovy

Soukání a užitečné otevírání bran

Olga Strnadová: Jak Franta na čerchmanty vyzrál

Drama, účastník a divák



1/2002

ISSN 1211-8001

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. XIII

číslo 1/2002 (34)

(Divadelní výchova, roč. XXIV)

Březen 2002

Vydává IPOS-pracoviště ARTAMA
ve spolupráci se Sdružením pro
tvořivou dramaturgii a katedrou
výchovné dramaturgie DAMU

ISSN 1211-8001

Registrační značka: MK ČR 6628

Řídí redakční rada: Roman Černík,
Jakub Hulák, PhDr. Hana Kasíková,
prof. Miloš Klíma,
Irena Konývková, PaedDr. Soňa
Kofátková, doc. Eva Machková,
Radek Marušík, Eva Polzerová,
Jaroslav Provazník, Miroslav Slavík,
Irina Ulrychová,
PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.,
doc. PhDr. Josef Valenta
Vedoucí redaktor:
Jaroslav Provazník

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

Ilustrace Šimona Vepřkové
a Jana Roztočilové (obálka)
Grafická úprava Dana Edrová

Tisk Calamarus, Pavel Skuhrovec,
Pod Táborem 10, 190 00 Praha 9
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o.,
P.O. BOX 732, 111 21 Praha 1,
tel. 02/84818957,
Renata Szeniauská,
mailto:renata@allpro.cz

Cena čísla: 40,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových zásilek bylo
povoleno Českou poštou,
s. p. OZSeČ Ústí nad Labem,
dne 21. 1. 1998, j. zn. P-334/98.

Obsah

Děti drama divadlo	1
Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa	1
Eva Machková: V bludišti dramatické výchovy	2
Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa	5

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Jaroslav Provazník: Soukání a užitečné otevírání bran	6
Jindřiška Bumerlová-Hana Štrnadová-Iva Uhlíková-Pavel Bednář: Budapeštské divadlo ve výchově aneb Maďarská inspirace III	9
O Jozefu, snech jeho, o prodání jeho do cizí krajiny	11
Olga Štrnadová: Jak Franta na čerchmanty vyžral	12

INSPIRACE

Pavel Vacek: Průhledy do psychologie morálky 3 - Průhled třetí: Norimberský tribunál, morální zrání a chamtivý lékárník	16
--	----

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Petra Rychecká: Odkaz J. A. Komenského do třetího tisíciletí	19
Integrál Eva Machková: Kdo jsou a kam míří? O posluchačích dramatické výchovy na DAMU	20

RECENZE

Soňa Kofátková: Hrajeme si s pohádkami	22
--	----

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Pavel Bednář: Svět fantazie Harryho Pottera	24
Alena Šandová: Dlouhá pouť do Santa Cruz	26
Daniel Rýcová: Fenomén, nebo mánie?	27
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek	30

NÁZORY-POLEMIKY-DOPISY ČTENÁŘŮ

Ad Ministerstvo školství demonstruje svůj nezájem o mimoškolní estetické aktivity dětí a mládeže (Vladka Neužilová)	32
Ad K čemu je Dětská scéna? (Lenka Ješková)	32

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Irina Ulrychová: Drama, účastník a divák. Dílna Tonyho Gooda a Warwicka Dobsona v lednu 2001 v Praze	I-VIII
---	--------

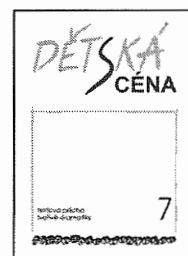
POZOR! POZOR! POZOR! POZOR! POZOR! POZOR! POZOR!

Textová příloha Tvořivé dramaturgie Dětská scéna, jediné periodikum v ČR, které pravidelně publikuje kvalitní a praxí osvědčené texty divadelních her, recitačních pásem a scénářů pro dětské a středoškolské soubory, vychází i nadále v podobě, kterou znáte, ale není již automatickou součástí Tvořivé dramaturgie. Protože se IPOS vydávání Dětské scény z finančních důvodů vzdalo, ujalo se ho Sdružení pro tvořivou dramaturgii spolu s katedrou výchovné dramaturgie DAMU. Textová příloha Dětská scéna bude však vycházet tak, jak jste zvyklí, tedy třikrát do roka, a to i nadále vždy ve stejné chvíli jako Tvořivá dramaturgie. Je však třeba si ji samostatně objednat.

Obsah Dětské scény 7 (která vychází ve stejné chvíli jako toto číslo Tvořivé dramaturgie):

Olga Štrnadová: Na tom našem dvoře
Olga Štrnadová: Sluníčko a dva kamarádi (dramatizace pohádkové prózy Jiřího Kahouna)
Olga Štrnadová: Tři medvědi a Babka Chňapka (dramatizace pohádky Pavla Šruta)
Olga Štrnadová: Tři malá prasátka (dramatizace pohádky Pavla Šruta)

Pokud máte zájem textovou přílohu Dětská scéna v roce 2002 pravidelně dostávat, objednejte si ji prosím písemně na adrese:
Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Křesomyslova 7, P. S. 2, 140 16 Praha 4-Nusle nebo e-mailem na adrese: std@seznam.cz
Cena jednoho čísla Dětské scény: 15,- Kč, celoroční předplatné (včetně poštovného): 45,- Kč.



Děti drama divadlo

První pražská přehlídka inspirativních inscenací dětských divadelních a loutkářských souborů z celé ČR

Divadlo DISK, Praha 14. - 15. září 2000

Přehlídku pořádaly: katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty AMU a Sdružení pro tvořivou dramaturgii Praha ve spolupráci s centrem dětských aktivit ARTAMA (IPOS)

Záštitu nad akcí převzali: náměstek ministra kultury Ilja Racek, náměstek ministra školství, mládeže a tělovýchovy Mgr. Petr Roupec, děkan Divadelní fakulty AMU prof. Vladimír Mikeš, děkan Divadelní fakulty JAMU doc. Václav Cejpek a prezident světové organizace amatérského divadla AITA/IATA Jacques Lemaire

Akce byla součástí projektu Praha - evropské město kultury roku 2000

Dětský divadelní soubor dddd, ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová a Alena Pavlíková)

Jak kvůli vajíčku šel kohout na zámek
Předloha: rumunská lidová pohádka v převyprávění Marie Kavkové z knihy Pohádky z beránčího kožíšku
Dramatizace a písničky: Jana Štrbová
Režie: Jana Štrbová a Alena Pavlíková

Dětský divadelní soubor dddd, ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová a Alena Pavlíková)

O malé Mette

Předloha: dánská pohádka z knihy Strom pohádek z celého světa. Díl I v převyprávění Jana Vladislava a Vladislava Stanovského
Dramatizace a písničky: Jana Štrbová
Režie: Jana Štrbová a Alena Pavlíková

Divadlo HUDRADLO, Zlín (ved. Mirek Slavík)

Princezna na hrášku

Předloha: stejnojmenná pohádka Hanse Christiana Andersena
Dramatizace, režie a hudba: Mirek Slavík

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

Skupinka (Scénická skrumáž vzpomínek, pocitů, nálad, myšlenek, přání a snů)

Autoři: Lenka Lagronová, Petr Gábor a Jiří Juráš
Sestavil, režie a výprava: Jiří Juráš

Dětský divadelní soubor HOP-HOP, ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková)

Ondráš nebo Juráš

Inspirováno hrou Josefa Kovalčuka Ondráš a mnoha pohádkami a pověstmi o zbojnicích
Dramatizace, režie a výprava: Irena Konývková

Divadlo HUDRADLO, Zlín

(ved. Mirek Slavík)

Příštka

Autor textu, režie a hudba: Mirek Slavík

Dětský divadelní soubor HOP-HOP, ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková)

RSB, s ručením omezeným

Předloha: Brian Jacques: povídka z knihy Sedm strašidelných příběhů, z angl. přel. Pavel Dufek (Albatros, Praha 1995)
Dramatizace a režie: Irena Konývková
Hudba: Vlastimil Mareš

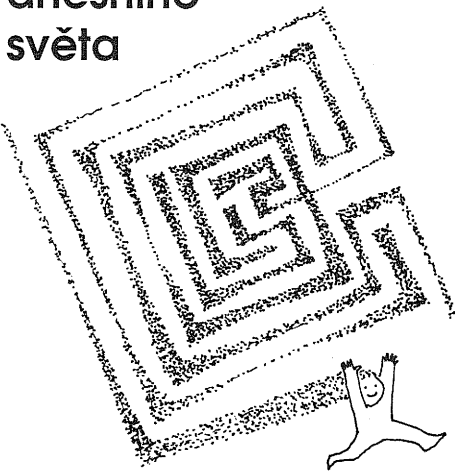
Produkce divadla ve výchově a vzdělávání:

Agentura Bořivoj, Praha (ved. Mirka Vydrová)

Rytíř, příběh o cti a svobodě

Předloha: Prokop Chocholoušek
Dramatizace a režie: Mirka Vydrová

Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa



Konference pedagogů, divadelníků, psychologů, neurologů a dalších odborníků, kteří se zabývají dramatickou výchovou a divadlem hraným dětmi

Galerie AMU, Praha 16. - 17. září 2000

■ ÚVODNÍ VYSTOUPENÍ

Miloslav Klíma (DAMU): Tvořivá dramatika vyžaduje kreativitu bez vnějších efektů

Zdeněk Helus (PdF UK): Dramatická výchova a škola

Zdeněk Matějček (3. LF UK): Dětské divadlo - ochrana, pomoc, terapie

Vladimír Komárek (2. LF UK): Mozkové zákulisí dramatu

Josef Valenta (KVD DAMU): Dramatická výchova - aplikovaná psychologie, nebo umělecký obor?

■ DRAMATICKÁ VÝCHOVA Z POHLEDU PEDAGOGICKÉHO - REFERÁTY A DISKUSE

(moderátoři: Soňa Koťáková, katedra primární pedagogiky PdF UK Praha, a Roman Černík, katedra pedagogiky PdF ZU Plzeň)

Hana Švejsová (MŠ a ZUŠ Klatovy):

Dramatická výchova při práci s dětmi předškolními na půdě mateřské školy

Dagmar Spáčilová-Vlasta Skácelová (ZŠ Brno a ateliér DV JAMU): Využití DV na ZŠ Brno, Hroznová 1

Jana Franková (Soukromá svobodná škola Jana Amose Komenského, Praha): Dramatická výchova jako vyučovací předmět na Svobodné speciální škole J. A. Komenského v Praze

Radek Marušík (Gymnázium Třeboň a ZUŠ Jindřichův Hradec a KVD DAMU): Dramatická výchova a výuka literatury a dějepisu na 2. stupni ZŠ

a v odpovídajících ročnících gymnázia

Renata Vordová (Gymnázium F. Křížka, Plzeň): Dramatická výchova na gymnáziu Františka Křížka

Gary Hickey (Ercall Wood School, Shropshire, Velká Británie): "Raising Boys" Achievement using ICT and Physical Theatre (Zlepšování prospěchu chlapců prostřednictvím informatiky a fyzického divadla)

Hana Kasíková (KVD DAMU a katedra pedagogiky FF UK, Praha): Možnosti kooperace v rámci dramatické výchovy

■ DRAMATICKÁ VÝCHOVA Z POHLEDU PSYCHOLOGICKO-NEUROLOGICKÉHO - REFERÁTY A DISKUSE

(moderátor: Vladimír Komárek, 2. LF UK Praha)

Pavel Vacek (PdF UHK, Hradec Králové): Dramatická výchova mezi dobrem a zlem

Oldřich Müller (PedF UP, Olomouc): Poznámky ke stavu dramaterapie v českých zemích

Zoja Mikotová (DiFA JAMU, Brno):

Výchovná dramatika neslyšících se zaměřením na pohybové výchovné disciplíny

Veronika Broulíková (DiFA JAMU, Brno): Neslyším, ale jsem

Jan Špitz (FN Praha-Motol): Pomezí příběhu a dramatu – narativní terapie a dítě

v bludišti dnešního světa

Michal Vybíral (Plzeň)–**Jan Slavík** (PdF UK Praha): Ještě jednou k psychoterapii v expresivní výchově

■ DRAMATICKÁ VÝCHOVA Z POHLEDU DIVADELNÍHO - REFERÁTY A DISKUSE

(moderátor: Jaroslav Provazník, katedra výchovné dramatiky DAMU Praha)

František Zborník (PedF UK, Praha): Divadelní znak a metafora – rozlišení pojmů, některé funkce divadelní metafory, přednosti i rizika

Alexej Pernica (JAMU, Brno): Herecká postava a dramatická situace

Alena Palarčíková (ZUŠ Žerotín, Olomouc): Divadlo s dětmi jako učení se tvaru

Jaroslav Provazník (KVD DAMU, Praha): O specifičnosti dramaturgie dětského divadla a o jeho proměnách v posledních letech

(Pozn.: Některé příspěvky nemohly být na konferenci z časových důvodů předneseny. Všechny příspěvky, které autoři poskytli pořadatelům, byly však zařazeny do sborníku.)

V BLUDIŠTI DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Nad sborníkem příspěvků z konference *Dramatická výchova a dítě v bludišti současného světa* se občas vkrádá otázka, zda mnohdy nešlo spíše o nás dospělé v bludišti dramatické výchovy a výchovných, příbuzných či sousedících oborů. Je to dost pochopitelné, konference byla první svého druhu po roce 1989, nicméně si myslím, že další eventuální akce tohoto druhu už by opravdu měla být (nejen v některých příspěvcích) právě o dětech v dramatické výchově, o tématech, která jsou pro ně významná, o tom, jakými dovednostmi a schopnostmi je vybavovat, aby v tom bludišti - vskutku dost složitém - nebloudili víc, než je nezbytně nutné.

Konference měla čtyři části, v první zazněly úvodní referáty, z nichž se bohužel ve sborníku neobjevily příspěvky dvou psychologů, kteří je právě z hlediska dítěte koncipovali - **prof. Zdeňka Heluse** a **prof. Zdeňka Matějčka**. Na úvodní část navázaly tři tematicky změřené sekce - věnované divadlu, pedagogice a psychologii. Ke každé z nich se také váže jeden z hlavních referátů, jimiž se budu zabývat v souvislosti s obsahem sekcí.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA Z POHLEDU DIVADELNÍHO

Vstupem do této části konference byl příspěvek **prof. Miloslava Klímy** *Tvořivá dramatika vyžaduje kreativitu bez vnějších efektů*. V první části se zabýval vlivy dramatické výchovy na jedince. Základ divadla je společný s dramatickou výchovou - je jím dramatická situace, příběh schopný nést téma, empatie, síla zážitku, kontakt a dialog s divákem, autenticita hry tady a teď. V druhé části se věnoval tématu, které poněkud překračuje problematiku konference, ale je pro něj příznačné, neboť

on to byl, kdo ve funkci děkana DAMU otevřel dramatické výchově jako první cestu na vysokoškolské učiliště. Zdůraznil nutnost a potřebnost vysokoškolského vzdělání v tomto oboru i význam divadla, divadelních vědomostí a dovedností v jeho rámci. Dotkl se i otázek koncepce studia, podle jeho názoru by mělo začínat divadelností a na to navázat pedagogicko-psychologickou složkou, tedy opačně, než tomu v realitě katedry výchovné dramatiky na DAMU je. Nakonec poznamenal, že je třeba, aby tento obor "nepřipustil vpád zklamaných - a neúspěchů v profesionální dráze frustrovaných - jedinců, kteří si pak (...) hojí vlastní prohry a nedostatečnosti...", neboť se tu jedná o tvořivost určitého typu, ne o vlastní výpověď. Jenže v tom je právě jádro pudla: nebyla by intenzivní divadelně zaměřená výuka hned na začátku studia u studentů falešnou informací, nevyvolávala by nereálné naděje, že tento obor je "zadními vrátky" k umělecké profesi?

Další průběh diskuse v této sekci byl bez kontroverzních otázek a problémů, v zásadě se autoři příspěvků shodovali pokud jde o charakter, cíle a prostředky dětského divadla a přednesu. **Dr. František Zborník** promluvil na téma *Divadelní znak a metafora - rozlišení pojmů, některé funkce divadelní metafory, přednosti i rizika*. Zabýval se vztahem divadla a znaku, divadla a metafory, proměnou věcí a lidí na scéně, která patří k podstatě hry, a v závěru příspěvku se dotkl použití divadelního jazyka v divadle hraném dětmi. **Alexej Pernica** se v příspěvku *Hledání vlastní identity dramatické výchovy za pomoci jednání herecké postavy v dramatické situaci* věnoval otázkám shod a rozdílu mezi divadlem a dramatickou výchovou a dotkl se vývo-

je dětského divadla v druhé polovině 20. století.

Detailnější byl příspěvek **Jaroslava Provazníka** *O specifičnosti dramaturgie a inscenačních postupů dětského divadla a o jeho proměnách v posledních letech*. Proces vzniku divadelní inscenace s dětmi popsal jako postup od hry a hraní k tvorbě a vytváření a nakonec ke sdělování. Připomněl nutnost respektovat místo, na němž se děti právě nacházejí, ale také potřebu zvažovat, které dispoziční nejen v této chvíli děti projevují, ale které by byly schopny projevit, kdyby dostaly příležitost, které by mohly rozvinout a postupně se dopracovávat v perspektivě blízké budoucnosti. Proto se na vývoj dětského divadla poíval z hlediska vztahů mezi dosud uplatňovanými principy a postupy a osobností dítěte. Zatím jsou v menšině postupy spojené s rozvíjením divadelních dovedností spolu s budováním postojů, s individualizovanými rolemi postav, plnohodnotných dramatických situací, s fixováním tvaru. Většina inscenací se omezuje (u větších dětí zcela zbytečně) na velmi krátkou metráž, velké většině práce chybí dramatická situace, konflikt, tedy to, co je v dramatu nejdůležitější a co tvoří její identitu.

O inscenační praxi s dětskou skupinou promluvil **Alena Palarčíková** v příspěvku *Inscenační praxe s dětmi a její význam* a **Irena Konývková** připravila referát *Fixace v divadelní práci s dětmi* (pro nemoc ho nakonec nemohla přímo v Praze přednést). Význam inscenační práce pro děti podle jednoho výroku starší žákyně Aleny Palarčíkové tkví hlavně v "konstruktivismu", tj. v tom, jak inscenace vzniká. V patnácti si děti už uvědomují, že divadlo není exhibice, ale komunikace a spolupráce s partnerem a že příprava

je dlouhodobý proces, v osmnácti již chápou syntetičnost tvorby. Představení v práci v LDO ZUŠ nabízí možnost hlubšího vyčerpání tématu, člené rozvíjení tvořivosti a dramatických dovedností, vypracování detailu, poznání zákonitostí divadla. Irena Konývková navazuje ve sborníku se svým tématem: „fixování tvaru je spíše dřina než zábava“, ale děti se tu učí překonávat samy sebe, být precizní, nabízí jim to ale i jistotu při vystoupení a zbavuje je pocitu trapnosti, učí je souhře, zodpovědnosti za druhého.

Emilie Zámečníková připravila příspěvek na téma **Dětský přednes a jeho nevyužitá možnosti**. Zabývá se v něm otázkami přednesu ve škole a problémy plynoucími z jeho zanedbávání a neprofesionálního uplatňování, zejména nechutí dětí k této aktivitě. Přednes jako komunikační akt umožňuje partnerský dialog pedagoga a recitátora. Nutno ale podotknout, že cesta k řešení problému je na pedagogických fakultách, kde ani více než třicetiletá tradice recitační soutěže posluchačů stav věcí nijak radikálně nezměnila.

Radmila Svobodová věnovala svůj příspěvek **Strukturované drama jako prostředek divadelního vzdělávání** výčtu toho, co se při dramatickém strukturování účastníci spolu s látkou učí o dramatických zákonitostech. Zmínila pravdivé vyjadřování, temporytmus, gradaci, napětí, prostor, světlo, zvuk, hudbu, kontrast, napětí, konflikt, základy scénografie, metaforu, mizanscénu, situaci, konflikt, příběh, dramatický děj, stavbu dramatického celku, improvizaci, dialog.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA Z POHLEDU PSYCHOLOGICKO-NEUROLOGICKÉHO

Nutno hned na začátku poznamenat, že vzhledem k průběhu diskuse v této části konference by se k jejímu názvu mělo dodat ještě „psychoterapeutického“ či spíše „quasi-psychoterapeutického“ - což dále vysvětlím.

Vstupem byl příspěvek **doc. Vladimíra Komárka**, přednosty dětské neurologické kliniky v Motole, nazvaný **Mozkové zákulisí dramatu**. Navazoval na seriál článků v Tvořivé dramatičce i na přednášky pro posluchače katedry výchovné dramatiky DAMU. Základní je otázka, „co funguje v mozku při DV“? Podle výzkumů pocitů a prožitků jsou to zejména limbické systémy, související s emocemi, k nimž se v dramatické situaci s prožitkem a napětím přidružuje aktivace okruhů podílejících se na racionálním rozhodování a vědomí. Jinak řečeno: emoce jsou v popředí, ale rozum nutně spolupracuje. Poznatky o vyprávění moz-

ku u dítěte jsou důležité zejména pro volbu aktivit, témat i způsobů zacházení s dětmi v různém věku, týkají se výrazně například úvah o možnostech dětského „herectví“.

Ale už v úvodních pasážích svého vystoupení vyslovil doc. Komárek myšlenky, které bývají často (a zde se to rovněž přihodilo) ignorovány: „...odlišné oblasti dramatu vyžadují odborníky se vzděláním odpovídajícím příslušné oblasti a nelze beztestně experimentovat a přecházet do jiné disciplíny bez dostatečných znalostí a zkušeností... Jen málokdo z pedagogů by si troufl léčit somatické onemocnění (např. chronický zánět ledvin), ale je s podivem, že se najdou dobrodruzi, kteří bez příslušného vzdělání v psychiatrii a psychologii 'rozebírají' a 'napravují' pomocí amatérského psychodramatu duševní nesnáze dětí v hodinách DV.“

Je příznačné, že psychoterapií se jen minimálně zabýval jediný psychiatr, který na konferenci vystoupil, **MUDr. Jan Špitz** z FN Motol, který přednesl příspěvek na téma **Pomezí příběhu a dramatu - narativní terapie a dítě v bludišti dnešního světa**. Dotkl se přímo jejího tématu, tj. „dítěte v bludišti dnešního světa“, když mluvil o komunikační globalizaci současnosti. Dítě žije v realitě, v níž se na jedné straně ztrácí univerzálnost, na druhé je svět (díky zejm. internetu) průhledný. Děti se snadno vyrovnávají s technikou, v tom mají náskok před dospělými, ale tato snadnost také vede děti a dospívající k podcenění nebezpečí (drogy, AIDS, agresivita) a způsobuje i problémy mezi generacemi. Zabýval se i otázkou - bohužel jen letmo a v náznacích -, jak dospělí ovlivňují vývoj dítěte tím, jak s ním mluví. Obě tato témata by si zasloužila podrobnější a obsáhlejší rozpracování, protože míří přímo k otázce, o čem s dětmi hrát, jak to prezentovat a jak se vůbec v práci s dětmi chovat, jak je oslovovat a s jakým úhlem pohledu dětí na něj v dramatické výchově pracovat.

Psychoterapií se však zabývali pedagogové **Michal Vybíral** a **doc. Jan Slavík** ve společném referátu (předneseném na konferenci M. Vybíralem), založeném na popisu konkrétních příkladů jednotlivců a jejich situací, s nimiž se setkali ve vlastní pedagogické (dramatickovýchovné a artefietické) praxi. Je to dobře proto, že se konkrétními příklady objasňuje, co autoři pod pojem „psychoterapie“ zahrnují. Svým způsobem je to do jisté míry úleva, neboť to s touto terapií v principu není až tak horké. Dokonce lze říci, že vlastně vše, co popsali, je výchova, byť v některých případech bych měla chuť o jejím zaměření polemizovat.

Průniky mezi expresivní výchovou a terapií autoři vidí ve třech momentech: a) „prolnutí hry a reálného života“, b) „čas na sdělování a zpracování“, c) „možnost pojmenovat a tím více zvědomit poznatky o sobě samém“. Ráda bych věděla, proč by tyto tři prvky měly být něčím jiným než normálním (byť z hlediska našeho školství alternativním) výchovným postupem. Bez prolnutí s životem žádná expresivní a tím spíše dramatická hra nemá smysl. Sdělování a zpracování - i to je velmi důležitá složka každého zkušenostního učení, zcela výrazně se uplatňující například v terapii na hony vzdáleném a velmi racionálně zaměřeném dramatickém strukturování. A konečně poznatky o sobě samém: Ty získáváme v každém učení, a vůbec nejvíce se dozvídáme sami o sobě zprostředkovaně, nepřímou, ve hře založenou jednoznačně na fikci, a dokonce v tom případě je obvykle přijímáme snáze, než když „jdou na tělo“.

Zřetelně to vysvětluje z prvního Vybíralova příkladu, kdy v malé skupině jeden chlapec narušoval hru, násilně na sebe upozorňoval, „předváděl se“, a učitel jej proto „obsadil“ do role krále, v níž měl možnost být středem pozornosti a „vládnout“, ale přitom byl omezen jistými pravidly role i požadavky, které na něj kladly ostatní děti. Je to výborný pedagogický postup jak naložit s rušivým chováním exhibujícího egocentrika.

Jiné příklady těchto dvou autorů se týkají spíše zveřejňování osobních pocitů a asociací či vzpomínek, které se vynořují pod vlivem hry, což je jeden ze směrů dramatiky, který může (a také nemusí) dojít do krajnosti v tom smyslu, že se některý účastník (či spíše účastnice) rozpláče anebo aspoň vážněji zamyslí nad svými problémy. Samozřejmě, při tomto způsobu práce, který se svého času u nás rozšířil až nadměrně a u některých pedagogů zcela vytlačil ostatní typy aktivit, lze na něco patologického v jedinci narazit, odhalit to. Ale pak to patří opravdu do rukou odborníka s medicínskou kvalifikací jako onen Komárek zmíněný zánět ledvin.

Znepokojivé na tom je jen to, že je čím dál víc odborníků, kteří cítí potřebu o terapiích mluvit. Je to případ i dalšího referátu této sekce, který přednesl **Oldřich Müller** z katedry speciální pedagogiky Univerzity Palackého v Olomouci pod názvem **Poznámky ke stavu dramaterapie v českých zemích**. Podle něj v práci s mentálně retardovanými dramatické techniky „úspěšně uvádějí do pohybu mechanismy, v jejichž důsledku dochází i u lehce mentálně postižených k ozdravení sociální komunikace a jejím prostřednictvím k ozdravení potřebných sociálních

vztahů". I tady jsme - nemohu se zbavit toho přesvědčení - v oblasti výchovy, učení.

Jako by pro mnohé - a asi to není problém zmíněných jedinců, spíše prostředí v němž se pohybují - slovo "terapie" bylo přijatelnější než "výchova" nebo "učení". Je tu ovšem nebezpečí, že méně odpovědného jedince terminologie povzbudí k zásahům, jež by měl raději přenechat odborníkům. Anebo jen (jen?) k promarnění času zajímavým rozebíráním citů či citeček namísto užitečnější práce. Protože "silná situace", kterou Vybíral a Slavík zmiňují, může nastat i ve fikci po vnější stránce akterům jakoby vzdálené. I tady jde o ryze výchovnou situaci, o poznávání zkušeností. Diskuse o důležitém tématu, jako je např. agresivita, to je přece účel dramatu (v první řadě strukturování), je to vzdělání, výchova, zcela neromanticky řečeno - zkoumání pojmu, situací, které jsou jím označovány. V jedné nedávno publikované recenzi odborné publikace s velmi blízkou tematikou recenzent jízlivě poznamenává, že v humanitních vědách pokrok často spočívá v tom, že se starým jevům dají nová jména, a uzavírá, že když se nový termín nepovede, má to špatné konce.

Podstatnými otázkami "dítěte v bludišti" se zabýval **dr. Pavel Vacek** z Pedagogické fakulty v Hradci Králové ve svém příspěvku **Dramatická výchova mezi dobrem a zlem**, v němž založil výklad na stupních vývoje vztahu od sebe k druhým, počínajícího neodlišením vlastního pohledu na věci od pohledu druhých, tj. od nediferencované a subjektivní perspektivy, přes sebereflexi až po perspektivu společenskou, chápající vztahy mezi lidmi jako složitou síť, ovlivňující jedince a jeho bezprostřední vztahy. Vacek upozornil, že v naší DV jsou velmi rozvinuty úrovně nižší, kde v zásadě jde o toleranci spojenou s emocionálníitou (to jsou ony typy práce, které jsou zaměřeny na sebe sama, na vlastní reálné prožívání), méně už se v praxi uplatňují vyšší úrovně, kde je třeba posílit racionalitu a objektivitu a kde se objevuje širší sociální kontext.

Dalším jeho tématem bylo srovnání ženské "morálky péče" s mužskou "morálkou spravedlnosti". Při práci s chlapci je nutné zdůraznit racionalitu, věcnou reflexi práce, vést k úvahám o jiných eventualitách, na rozdíl od reflexy pocitů. Dotkl se tedy bolavého tématu současné české dramatické výchovy, které se dotýká většiny chlapců a toho, proč se vyhýbají zájmové dramatice. Té školní, povinné se vyhnout těžko mohou, proto nastává čas odfeminizování dramatické výchovy, zrušení její jednostrannosti, a to

zdaleka ne v rovině personální, ale ve smyslu témat, způsobu jejich zpracování a jednání učitelů. Jde o to, co před časem trefně nazvala Dana Svozilová jako „naše dovnitř, jejich ven“, tj. naše pojetí obrácené k vlastnímu nitru a anglické věcnější, objektivnější.

V této sekci zazněly i informace dvou pedagožek ateliéru výchovné dramatiky pro neslyšící brněnské JAMU **Veroniky Broulíkové Neslyším, ale jsem a doc. Zoji Mikotové Výchovná dramatika neslyšících se zaměřením na pohybové výchovné disciplíny**. Hluchota odděluje od lidí a dramatika je prostředkem překonání komunikační bariéry. Informace se týkala i možností uplatnění absolventů (raná péče o sluchově postižené, výchova a vzdělávání, zájmová činnost, seberealizace, další vzdělávání pedagogů) a organizace studia (třileté bakalářské a roční specializace divadelního směru).

DRAMATICKÁ VÝCHOVA Z POHLEDU PEDAGOGICKÉHO

Ačkoli právě v této sekci bychom očekávali nejpodstatnější příspěvky k otázce jak pomocí dramatické výchovy naučit dítě vyváznout se zdravou kůží z bludiště dnešního spletného světa, příliš mnoho příspěvků, resp. jejich podstatných částí k tomuto problému nemělo a do velké míry se zabývaly právě oním bludištěm dramatické výchovy, v němž se motáme a více či méně úspěšně z něho dokážeme vyváznout my dospělí, učitelé dětí i učitelé učitelů. Deset let po Listopadu nám to neustále komplikovalo uvažování, především tím, že vliv stále nových úkolů, nových prostředí, kde se dramatická výchova uplatňuje, nových myšlenek nás nenechával v klidu. Ale bylo by dobře, kdyby tato konference tvořila jakýsi přechod za tímto obdobím a uzavírala etapu úvah nad tím, co je dramatická výchova, jaká je její definice, součástí a zdroje, její hodnoty, cíle a úkoly, do jakých sociálních situací a stavu školství vstupuje, jak snadno či nesnadno se uplatňuje. Kdybychom konkrétněji, podrobněji, analytičtěji začali uvažovat právě o onom bludišti světa dětí i světa, jenž je obklopuje, a pojmenovali cestičky, jež z něj vedou, to jest zabývali se jednak náměty a tématy, literárními i mimoliterárními, které nabídnou dětem informaci o spletlostech života, jednak prostředky (snad by se dalo říci technikami a technologiemi), jak se v tomto bludišti pohybovat, mohli bychom nacházet cesty z jeho nejtemnějších zákoutí k těm světlejším.

Úvodem k této části konference byl referát **doc. Josefa Valenty Dramatická výchova - aplikovaná psychologie, nebo umělecký obor?**, který se zabýval

otázkou, kde je těžiště a podstata DV, i směřováním k jejímu pojetí coby estetické výchovy. Z oněch základních otázek orientace dramatické výchovy je tato stále ještě ne dost jasná. Není divu: vývoj 90. let, kdy DV vstoupila do školství všeobecně vzdělávacího, odborného, vysokého, speciálního či jakého ještě, a současně s tím se rozrostla její obec o zástupy lidí tohoto zaměření, od praktiků po teoretiky, řešila, řeší a ještě nějakou dobu řešit bude otázku, jak s dramatickou výchovou ve všech těchto oblastech školy nakládat. Druhou stránkou věci je to, že ZUŠ jako by se v tomto období hledání mnoho neúčastnilo, zatímco jejich představitelé (a hlavně ovšem představitelky) byly v předchozích etapách vývoje velmi aktivní právě v ověřování metod a hledání obsahu DV, která tehdy ve vztahu k umělecké výchově žádné zvláštní problémy neměla.

Těch faktorů (vedle oněch, které uvádí Valenta), proč se DV soustředila spíše na osobnostní a sociální rozvoj a výuku, a méně se zabývala svou složkou uměleckovýchovnou, je určitě hodně, ale v mnoha ohledech stačí o něco se vrátit zpět a navázat na předchozí období, neboť není třeba vynalézat vynalezené. Je ovšem potřeba navázat aktivně a razantně, protože ve vyhraněné umělecké větvi dramatické výchovy, která ovšem může podstatně ovlivnit a obohatit i tu "školní", je potřeba překonat stadium "žití z podstaty" a dojít k novému hledání a objevování. To leží ovšem především na střední a mladé generaci učitelů ZUŠ, zvláště těch, které mají už specializovanou kvalifikaci, ty to musí vzít rázně do ruky.

Další podstatné téma, jímž se Valenta zabýval, je učivo dramatické výchovy, její témata - a to je právě to, co se v průběhu konference objevovalo jen velmi málo. Spíše se s touto problematikou setkáme v diplomových a seminárních pracích i v samostatných projektech studentů - s tématy a náměty, jako je tolerance, národnostní a rasová snášenlivost, multikulturalita, sekty, specifika chlapců v DV, folklór a vracení se ke kořenům, agresivita, rytířský kodex ctností, pohádka jako model života (rodinné vztahy, např. sourozenci) a mnohé další. Lze tedy doufat, že nejmladší generace učitelů DV tato naše opomenutí bude postupně napravovat.

Bezprostředně se dotýkal "dítěte v bludišti" příspěvek **dr. Hany Kasíkové Možnosti kooperace v rámci dramatické výchovy**. Upozornila na fakt, že drama je kooperativní a priori, k jeho podstatě patří pozitivní vzájemná závislost lidí ve skupině se společným cílem vytváření fikce, kterého lze dosáhnout jen skupinovou spoluprací, přičemž mnohdy ale jsme

svědky nedostatečné kooperace zúčastněných v situacích mimo fikci. Řekněme, že právě schopnost kooperace získaná ve fikci umožní dítěti žít v současném reálném světě.

Radek Marušák v referátu **Dramatická výchova a výuka literatury a dějepisu na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících gymnázia** se naopak zabýval tématy, jež nabízí literatura a dějepis, ale která s chápáním reálného světa hluboce souvisejí, např. v literární výchově jak témata z oblasti morálky a mezilidských vztahů (Antigona, Krysař, Mnichov, Husův život...), tak dovednosti dramatické, nabízející techniky a technologie (stavba antického dramatu, otázky konfliktu...). Dotkl se i vlivu dramatických aktivit na změny ve vzájemných vztazích učitele a žáka, na cílové hodnoty.

Britský účastník konference **Gary Hickey** (na svém projektu spolupracuje s **Johnem O'Donoghueem**) hovořil o **Zlepšování prospěchu chlapců prostřednictvím informatiky a fyzického divadla**. Jsou oblasti, v nichž se chlapci nestydí uspět - počítače a fyzické divadlo. Fyzické divadlo je pro neprospívající nebo chováním problémové chlapce přijatelné, protože vyžaduje koordinaci, odolnost a týmovou spolupráci a blíží se tím v jejich očích sportu. Pochopit potřebu spolupracovat chlapcům pod vedením autora příspěvku umožňují Boalovy hry, ale důležitým prostředkem je i CD ROM, který prozkoumává složky divadla a chlapcům nabízí možnost např. navrhovat kostýmy, vytvářet klipy, a tedy "režirovat" vlastní představení. Získání sebeúcty vede pak k zlepšení prospěchu a vztahu ke škole.

Témat se dotkla i **Renata Vordová** v referátu **Dramatická výchova na soukromém gymnáziu Františka Křížka**, když hovořila o projektu *Rozhodni se* (drogy) v rámci předmětu společenské vědy.

Většina ostatních příspěvků se zabývala jednak definováním dramatické výchovy (na určitém stupni školy nebo v určité pedagogické situaci), vytyčová-

ním jejích cílů, souhrnným charakterizováním jejích vlivů na žáky a tím, co si z ní odnesli - ať už to ti starší dovedou pojmenovat, anebo to jen my dospělí na nich pozorujeme. A také organizací práce, problémy se zaváděním dramatické výchovy - a celou další škálou problémů.

Dramatickou výchovou v předškolní výchově se zabývaly **Hana Švejsová** - příspěvek **Dramatická výchova při práci s dětmi předškolními na půdě mateřské školy** (prosadí v praxi takové pojetí a smysl DV v MŠ, aby nebyla jen válením se po koberci nebo všeobecně tvořivým hraním) a **Vlasta Gregorová** - příspěvek **Několik poznámek k dramatické výchově ve věkově smíšených odděleních mateřské školy** (o výhodách tohoto uspořádání). Prací na 1., stupni ZŠ se zabývaly **Vlasta Skácelová** a **Dagmar Spáčilová** ve společném referátu **Využití dramatické výchovy na ZŠ Brno, Hroznová 1** (hovořily o kurzech pro učitele a praxi studentů JAMU, která ovlivnila stav DV na jejich škole, o studentských lekcích nebo obsáhlejších projektech podle požadavků učitelů).

Do této skupiny příspěvků lze zařadit ještě příspěvek **Evy Polzerové** **Dramatická výchova v kontextu výchovy a vzdělávání dnešní společnosti** (co je učení, sociální dovednosti, empatie sebeovládání, umění být sebou samým) a **dr. Marie Pavlovské** **Dramatická výchova dnes** (vztah DV a školy v 90. letech, co člověku dává DV).

Zvláštní kapitolou jsou příspěvky týkající se přípravy učitelů na VŠ, což je námět, který by si zasloužil samostatnou konferenci anebo aspoň sekci. **Roman Černík** a **dr. Eva Lukavská** v referátu **Využití postupů tvořivé dramatiky a zkušenosti s její výukou při přijímacím řízení se studiu učitelství na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni** obsáhle a konkrétně popsali přijímání studentů učitelství s pomocí dramatických metod v kontextu problematiky přijímacího řízení u nás i ve světě, **Jan Karaffa** (PdF Ostrava) hovořil

o **Dovednostech učitele dramatické výchovy** (přehled různých škál dovedností učitele, jejich porovnání). **Dr. Vladimíra Hornáčková** z PedF v Trnavě přispěla referátem **Tvorivá dramatika v škole a za školou - model integrace**, zabývající se projektem experimentálního ověřování vlivu TD na prospěch dětí, realizovaný trnavskou fakultou v místních školách, včetně školy s vysokým procentem dětí ze sociálně problematického prostředí.

Když se pokusíme přehlédnout celou konferenci, zjistíme to, co konference většinou charakterizuje: je to suma těžko srovnatelných sdělení, z nichž sotva lze dělat nějaký závěr. Ale lze aspoň vyvodit řádku otázek pro následující akce či publikace do nejbližší budoucnosti. Tak například: V divadelní sekci se mluvilo o fixaci v dětském představení. To je téma na rozsáhlý referát či úvahu, protože je možné a nutné se ptát: fixace čeho? Mizancény? Metafor? Temporytmu? Výrazu? V kterém věku? S jakou předchozí zkušeností dětských nebo dospívajících aktérů? Jaroslav Provazník nadhodil otázku analýzy existujících textů pro dětské soubory - i to je otázka dost široká a bohatá. Školní přednes a jeho význam pro dítě, příčiny toho, proč stále stagnuje, jaký by mohl či měl být a jak by dítě, respektive v tomto případě všechny děti, na všech školách, mohl vyvádět z onoho bludiště života? Jak je to se vztahem témat a technologií? Je možné vytvářet "zásobníky" námětů a témat, jako existují zásobníky metod, her a cvičení? Jak je to s náměty literárními (předlohami) a neliterárními? Náměty a témata aktuálního rázu (agresivita, drogy, vandalismus...), anebo věčná témata (vztahy generací, sourozenců, kamarádství...) a které z nich vytvářejí pevnější základ prosociálního chování?

Moc ráda bych se dožila konference, kde bychom mluvili už jen o těchto otázkách.

EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DÍTĚ V BLUDIŠTI DNEŠNÍHO SVĚTA

Sborník přináší výběr příspěvků z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha - evropské město kultury roku 2000 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty AMU a Sdružení pro tvořivou dramatiku.

Z úvodních referátů byly do vstupní části sborníku zařazeny tři (Klíma, Komárek, Valenta), reflektující především psychologický a terapeutický rozměr tvořivé dramatiky. Z hlediska pedagogického zájmu lze proto litovat absence referátu

Zdeňka Heluse, který na konferenci vystoupil s příspěvkem **Dramatická výchova a škola**.

Ostatní příspěvky jsou tematicky rozděleny do tří oddílů podle toho, z jakého pohledu je v nich dramatická výchova

nahlížena. První oddíl reflektuje tento obor z pohledu pedagogického, druhý oddíl z pohledu psychologicko-neurologického a konečně třetí oddíl z pohledu divadelního.

Příspěvky věnované pedagogickému využití dramatické výchovy a jejích postupů se vzájemně odlišují zejména poměrem prezentace konkrétní zkušenosti (Využití dramatické výchovy na ZŠ Brno, Hroznová 1) a obecného náhledu na problematiku (Dramatická výchova dnes). Úroveň jedné i druhých kolísá, což je u podobných publikací přirozené.

Příznačným rysem nemalé části příspěvků tohoto oddílu je postoj typický pro každou ohroženou minoritu: směr obranného postoje a místy až obsedantní

potřeby dokazovat své právo na místo na slunci. Těžko se ovšem divit, dramatická výchova jako součást kurikula základní školy byla zakotvena především ve vzdělávacím programu Obecná škola, který byl vždy menšinový a i dnes je školami spíše opouštěn. Koncepte dramatické výchovy se tak neblaze tříští na soubor uměle vydělených technik, které ve větší či menší míře přijímají jako součást metodické výbavy příbuzné předměty, zejména výchovného charakteru.

Přestože další dva oddíly nepřináší zkušenosti či poznatky přímo využitelné v každodenní školské praxi, stojí jistě za to se s nimi seznámit. Nabízejí totiž pedagogům nejen jiný úhel pohledu, z něhož je možné dramatickou výchovu nahlédnout,

ale mnohdy také širší rámec odkazující k celkovému "dramatickému" rozměru našeho přebývání ve světě. Za pozoruhodný považuji v tomto směru příspěvek MUDr. Jana Špitze Pomezí příběhu a dramatu - narativní terapie a dítě v bludišti dnešního světa.

Zájemcům o hlubší proniknutí do problematiky pomůže k rámcové orientaci přehled vývoje české dramatické výchovy uvedený v závěru sborníku. Nechybí ani bibliografie nejvýznamnějších titulů v oboru a seznam institucí zabývajících se dramatickou výchovou v České republice.

(Recenze byla přetištěna z webové stránky Portálu, s. s. r. o.,)

Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha - evropské město kultury roku 2000 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění Praha a Sdružení pro tvořivou dramatiku. Sestavil Jaroslav Provazník. Ilustrace a grafická úprava Jana Roztočilová. Odpovědný redaktor Jaroslav Provazník. Vydalo Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU a Centrem dětských aktivit v ARTAMĚ Praha. Praha 2001. 164 str. 20 Kč (Knihu lze objednat na adrese: STD, Křesomyslova 7, P. S. 2, 140 16 Praha 4)

SOUKÁNÍ A UŽITEČNÉ OTEVÍRÁNÍ BRAN

Ostrovské soukání 1. mezinárodní festival dětského divadla Ostrov 24. - 27. května 2001

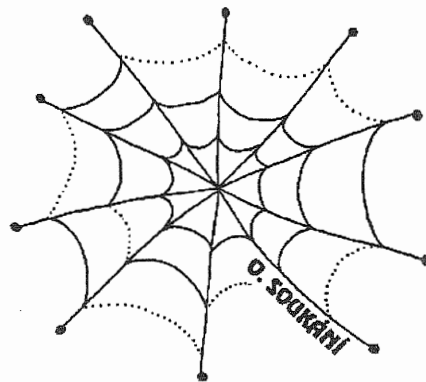
PROGRAM PŘEHLÍDKY:

Divadelní soubor Theater Regenbogen,
Divadelní a pedagogické centrum Brixen,
ITÁLIE (ved. Thomas Troi)
Thomas Troi: **AnDante Crescendo** (volně podle Danteho Alighieriho)

Die Dilet-Tanten, Hall in Tirol, RAKOUSKO (ved. Hermann Freidenschuss)
Kolektiv: **Kassandra** (inspirováno románem Christy Wolfové a Vergiliova eposu Aeneas)

Central Youth Theatre, ANGLIE (ved. Jane Wardová)
Jane Wardová a Iana Cameron: **Please Shut the Gate behind You/Prosím zavřete za sebou vrata**

Kinder- und Jugendtheater Turgi, ŠVÝCARSKO (ved. Doris Janserová)
Jona Ostfeldová: **Die Reise hinter die Wand/Cesta za zeď**



Divadelní soubor HOP-HOP II, Ostrov, ČESKO (ved. Irena Konývková)
Irena Konývková a kolektiv souboru:
Zkus být Vladislavem (inspirováno básněmi a motivem Dívky v bílém z knihy Zdeňka Rosenbauma Fantagor)

Divadlo HUDRADLO, Zlív, ČESKO (ved. Mirek Slavík)
O vrabci s ustríženým jazykem
Na motivy japonské pohádky Kusujamy Masao napsal Mirek Slavík

Divadelní soubor HOP-HOP II, Ostrov, ČESKO (ved. Irena Konývková)
Irena Konývková: **Ondráš nebo Juráš?**
(inspirováno hrou Josefa Kovalčuka a mnohými pohádkami a pověstmi o zbojních)

HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov, ČESKO (ved. Irena Konývková)
Alexandr Sergejevič Puškin-Irena Konývková: **Za Ludmilou!**
(na motivy pohádkového eposu Alexandra Sergejeviče Puškina Ruslan a Ludmila)

Divadelní soubor ŽEŽENY, Aš, ČESKO (ved. Anna Trčková)
Daniela Fischerová-Anna Trčková a kolektiv: **Dvouhlavý drak**

Divadelní soubor Záškrt, Gymnázium Aš, ČESKO (ved. Anna Trčková)
Daniela Fischerová-Anna Trčková: **Pej-Pin**

Ireně Konývkové, učitelce LDO ZUŠ Ostrov a dlouholeté vedoucí souborů, které pod křídly této školy pracují, se v loňském roce podařil husarský kousek. S obdivuhodnou cílevědomostí, až buldočí zafatostí dotáhla svůj festival Soukání až do podoby skutečně mezinárodního setkání dětských a mladých souborů.



Pamětníci vědí, kde se ten metaforický název pro přehlídku vzal. O soukání byl titul inscenace, s níž soubor HOP-HOP v roce 1994 zazářil nejen na Dětské scéně v Ústí nad Orlicí, ale s níž byl vlídně přijat i na Jiráskově Hronově (věc pro dětské soubory v tomto dosti neregulérním prostředí nevidaná) a s níž se úspěšně a s velkým ohlasem účastnil řady zahraničních festivalů.

Tuhle skutečnost nezmiňují náhodou. Zahraniční anabáze souboru HOP-HOP především do německy mluvících končin (Rakousko, Švýcarsko, Německo, severní Itálie), spojené mj. právě se Soukáním, stojí na počátku nápadu navázat dlouhodobou a neformální - přátelskou i pracovní - spolupráci mezi dětskými soubory z různých zemí. Pravidelné kontakty s brixenským souborem se postupně obohacovaly o další, a tak byla postupně usoukávána síť, do níž se rády "chytili" také soubory z Anglie a Rakouska. Vedoucí těchto čtyř souborů spolupracovali v posledním roce na dlouhodobém projektu Torre-Brána-Gates. Brána jako pojem se vším, co k němu patří, ať už ho vnímáme v doslovném, či v přeneseném slova smyslu, se stala východiskem a impulzem pro více než roční práci těchto čtyř mladých divadelních souborů. O cestě, kterou vedoucí a jejich soubory urazili při divadelním prozkoumávání témat souvisejících s bránou, podala svědectví představení prvních dvou dnů přehlídky. Ukázala, že nešlo jen o samoučelnou hříčku, ale že se všechny soubory prací na tomto námětu a průběžným konfrontováním cest vydatně obohacují. Soubory totiž mezi sebou udržují pracovní i přátelské kontakty a pravidelně se o svých krocích a objevech při průzkumu Brány vzájemně informovaly a podle možností se setkávaly.

Hned první inscenace Soukání, brixenská variace na Dantovo Peklo - alegorie **AnDante Crescendo** -, dala divákům jasně najevo, že postupy autorského divadla mohou členy mladého souboru

přivést k metaforickému divadelnímu jazyku, ale také k uvažování o komplikovaných a velmi vážných problémech současnosti. Tematickým svorníkem inscenace byl působivý symbol - brána, jíž se vstupuje do pekla. Inscenace, která byla viditelně (nejen podle deklarace vedoucího, jak to nejednou bývá) kolektivním dílem, sleduje Danteho při jeho putování peklem či přesněji tím, co pro dnešní lidi a konkrétně pro členy souboru znamená peklo dnes. Tam, kde se souboru dařilo najít jevištní obraz, metaforu, zazněla výpověď působivě, emotivně, protože si soubor dokázal vytvořit nadhled nad tématem (např. obrazy zneužití moci). Tam, kde však brixenský soubor zůstal u více méně naturalistického zobrazení, zčásti i proto, že téma pociťuje jako příliš žhavý problém, od něhož nemá dostatečný odstup (hrozba pedofilie), je jeho divadelní zpracování méně přesvědčivé.

O věčné nepoučitelnosti lidí vyprávěla složitě konstruovaná inscenace rakouského souboru **Kassandra**, další zajímavý příspěvek do projektu Torre-Brána-Gates. První, co diváka osloví, je impozantní scénografie - obrovská neprostupná brána, která je součástí trojského opevnění. Znovu (pokolikrát již?) se opakující známý příběh u bran Tróje, k němuž postavy nutí dábelický Hádés (škoda že tenhle výborný dramaturgický nápad nebyl doveden do důsledků), byl také úctyhodným pokusem hledat ve starých látkách aktuální témata. V tomto případě si však rakouský soubor zkomplikoval situaci tím, že se příliš spoléhal na slova, pod jejichž nánosy se příběh často ztrácel, a že si režie a dramaturgie nevyjasnila, o jaký žánr má vlastně jít; dokonce není vždy zcela zřejmé, zda jde o parodii, nebo zda má patos znít z jeviště se vši vážností a monumentality.

Anglický příspěvek do projektu Torre-Brána-Gates - **Prosím zavřete za sebou vrata** - byl ze zcela jiného soudku. Na rozdíl od svých tří kolegů (z Itálie, Rakouska a Česka) byl námět pro Angličany podnětem k humornému pohrávání s tím, co všechno může branka u venkovského statku vidět, slyšet, zažít.



Mozaika v podstatě žánrových obrázků - od skvěle stylizovaných domácích zvířat (obraz pasoucích se ovcí vytvořený střídými pohybovými prostředky) po zbytečně přexponované karikatury lidských postav a strašáků - na mne působila tro-

chu samoučelně, neukotveně a také zbytečně naddimenzovaně (méně by rozhodně bylo více). Neboli - to, čeho se v této inscenaci nedostávalo, byla jasnější dramaturgická koncepce. Na druhou stranu nelze upřít anglickému souboru improviizační schopnosti a nemalé herecké dovednosti.

Čtvrtá inscenace zpracovávající - opět zcela po svém, osobitě - námět Torre-Brána-Gates byla inscenace domácího souboru HOP-HOP II **Zkus být Vladislavem**. Koláž, složená ze střípků situací, vzpomínek, útržků dialogů i vnitřních monologů, veršů (Z. Rosenbauma, členů souboru a I. Konývkové), pohledů na reálné i vysněné postavy, mapuje a postupně buduje obraz hlavního hrdiny, který hledá (a nenachází?) sám sebe. V sevření igelitových stěn, které podporují obraz zamlženého, skoro neproniknutelného světa, v němž se hlavní postava ztrácí, stále zavírané brány, za níž se lze dostat jen stěží, se souboru daří vytvářet působivou depresivní atmosféru, kterou



Vladislav nakonec neunes. Představení, které hrál soubor v květnu loňského roku, svědčilo o tom, že inscenace je zatím ve stavu poněkud syrovém, nicméně že se rodí tvar divadelně působivý, za kterým si soubor stojí. To, co by inscenaci, myslím, pomohlo, je zpřesnění směru, jímž se příběh ubírá. S tématem bezprostředně souvisí odpovědi na otázky, kdo vlastně jsou ti, co o Vladislavovi vyprávějí a proč jím zkoušejí být. A pak je tu ještě jedna, neméně důležitá věc. Téma, o kterém se tu hraje, je natolik silné a pro členy souboru tak žhavé, že nemají vždycky možnost získat potřebný odstup, aby o něm mohli hrát. Daří se jim to tehdy, když se mohou opřít o výrazný divadelní obraz (zpomalený pohyb, gesta za igelitovou stěnou, stylizované útržky dialogů...), jako "nazí v trní" se však cítí tam, kde mají promluvit a jednat autenticky, "jen" jakoby sami za sebe.

Příjemným zážitkem bylo vkusné představení švýcarského dětského souboru **Cesta za zeď**. V tomto případě ne tolik pro hloubku a kvalitu textu (hra o znuděných dětech je poněkud schematická a didaktická, i když je v ní ukryto velmi aktuální téma) nebo pro překvapující divadelní invenci, ale proto, že se na jevišti pohybovaly přirozené, autentické děti, disponující nemalými divadelními dovednostmi. Velmi sympatické je, jak o své

práci uvažují vedoucí souboru, jak přemýšlejí o jejím smyslu a cílech a jak ji koncipují. Samy hovoří o tom, že v opozici k převažujícímu chápání dětského divadla ve Švýcarsku se snaží pracovat co nejúspěšněji. Jejich koncepce je velmi blízká "chudému" divadlu, které v práci s dětmi vede k rozvíjení fantazie, tvořivosti a kultivovanosti.

Zlivské HUDRADLO vystoupilo v Ostrově s oběma loňskými inscenacemi, které slavily úspěch o měsíc později, v červnu na Dětské scéně. V Ostrově procházely obě inscenace fází hledání akcentů a vyladování proporcí. Inscenace **O vrabci s ustržieným jazykem** měla sice půvab bezprostřednosti v ústředním dialogu vrabec-dědeček, ale vyprávěčky ještě nesrostly s celkovým tvarem a jejich vstupy působily jako samostatné scény. Andersenův **Slavík**, který v červnu v Trutnově (a poté před Vánoci v Praze na Červeném vrchu) doslova zazářil, byl v Ostrově ještě poněkud křečovitý (vyprávěčky, dvořani); chyběla mu lehkost, hravost a jemná (nikoliv forzirovaná!) ironie, bez nichž se andersenovská poetika a mnohavrstevná inscenace stěží obejde.

Soubor HOP-HOP přispěl do programu nejen již zmíněným Vladislavem, ale také dvěma inscenacemi, které čeští diváci znají z Dětské scény, případně i odjinud. Inscenace **Ondráš nebo Juráš?** potvrdila, že je dobře vystavěna a že díky svému divadelnímu potenciálu dokáže soubor "táhnout" výš - rok od premiéry starší ostrovská skupina "dorostla" do postav i situací, na nichž tento příběh stojí, a cítí se v něm většinou dobře. Hravé traktování Puškinova pohádkového eposu o Ruslanovi a Ludmile (**Za Ludmilou!**), které s úspěchem a příkladně funkčně využívá loutek (mimochodem obdobně jako M. Slavík ve Slavíkovi), patřilo k největším zážitkům ostrovského Soukání. Pohádka není přetížena falešným patosem, a přitom v ní zůstává jistá dávka monumentality a ruského koloritu - díky chórckému vyprávění, jemnému humoru, s nímž jsou tu stylizovány postavy, i díky čisté výpravě (kostýmy, řešení prostoru, dřevěné scénografické prvky...).



Závěrečný den přehlídky vystoupily dva ašské soubory, s nimiž pracuje Anna Trčková. Obě inscenace - **Dvouhlavý pták** a **Pej-Pin** - mají společné nejen textové východisko (Daniela Fischerová), ale také některé rysy a problémy. Na obou je

vidět snaha sáhnout si na "opravdické" divadlo a odpoutat se co nejvíce od prostředků častých v práci dětských dramatických kolektivů. Což je u středoškoláků přirozené a, řekněme, "legitimní". Potíž však nastane tehdy, když tvůrci vzbudí očekávání "velkého" divadla (včetně snahy psychologicky prokreslovat postavy), ale nemají na to dostatečnou výbavu (což se týká nejen dovedností, ale i životní zkušenosti). To je ovšem častý problém dětských divadelních souborů, které přerostou do středoškolského věku, a - málo platné - vedoucí s touto "ontogenetickou" specifikou musí počítat. Neví-li si s ní rady, nastupují místo přirozené charakterizace postav šarže, hlasové forze, neadekvátní, nezduvodněná zveličování gest a pohybů, popisné ilustrování a další pří-



znaky "snadných řešení" - tak, jak jsme to viděli právě o těchto dvou představeních. A. Trčkové a jejím souborům na druhou stranu není možné upřít divadelní poučenost a řadu pěkných nápadů: práce s prostorem u Dvouhlavého ptáka, metaforické řešení vojska nebo pokus demonstrovat pocity postav přeexponováním akcí u Pej-Pin. Jenže jsou to spíše izolované nápady, které nejsou v celku ukotveny, takže se divák nutně topí v pochybách, proč se v inscenaci objevily, jaké místo v ní mají a proč tolik kontrastují se snahou o realistické herectví. Neboli - jaký je záměr tvůrců a téma, s nímž přicházejí před diváky.

Nad rekapitulací této účtyhodné přehlídky si uvědomuji, že byla nejen příjemným setkáním rozdílných typů souborů, umožňující konfrontaci různých přístupů a poetik, že to bylo setkání pro všechny zúčastněné skutečně inspirativní, motivující k další práci, ale že nastolilo některé otázky, kterými stojí za to zabývat. A mezi ty nejaktuálnější - jak se v Ostrově ukázalo - patří právě problematika středoškolského divadla. Čím dál tím víc se ukazuje, že středoškolské divadlo má svá specifika, a budeme-li chtít dramatickou výchovu (včetně divadelní práce, která má pro tento věk v dramatické výchově zřejmě centrální místo) dostat výrazněji na střední školy (viz připravovaný Rámcový vzdělávací program pro gymnázia), bude třeba mu věnovat soustředěnou pozornost.

Do programu Soukání se ovšem vešlo nejen deset inscenací, ale také šest dílen pro členy souborů (lektori: Hana

Nemravová, Hana Franková-Hnilíčková, Andrea Vránová a Stanislav Hrubý, Jakub Hulák, Stanislav Nemrava a Petr Pospíšil). Ani tím však nebyl program přehlídky vyčerpán. Každý den se našel čas, aby se vedoucí souborů v pohodě a relativním poklidu sešli na semináři, na němž se pojmenovávala a reflektovala jednotlivá představení a prozkoumávaly se cesty, které ke každému předvedenému divadelnímu tvaru vedly. Představení se tu de facto stala materiálem k diagnostice pedagogické a divadelní práce, bez níž se žádný seriózní vedoucí dětského a mladého souboru neobejde.

K dalším příjemným zážitkům přehlídky patřila také Pavučina, zpravodaj, který si starší členové ostrovských souborů u Ireny Konývkové prosadili a který sami dlouho do noci připravovali a vydávali. Dařilo se jim denně (Pavučiny vyšly opravdu čtyři čísla!) vtipně glosovat dění na přehlídce, informovat o důležitých událostech, ale dokonce i osobitě recenzovat představení a zachycovat postřehy z diskusí vedoucích.

První mezinárodní Soukání bylo jednoznačným úspěchem. Klíč k úspěchu spočívá podle mého v tom, že se Irena Konývková a její spolupracovníci nespokojili s nezdravou zásadou "ať kvetou všechny květiny", že tedy cokoli, co s dětmi a mladými lidmi děláme, je dobré a není třeba o tom mluvit, ale že naopak nasadili náročná kritéria, a to dokonce i při posuzování souborů ze zahraničí. Soukání bylo tedy setkáním nejen přátelským, ale i velmi užitečným, díky němuž se dařilo pojmenovávat a posuzovat, na čem který soubor, respektive jeho vedoucí pracuje, v čem je jeho práce podnětná a v čem je možné zahlédnout úskalí této práce. Soukání se tak přiřadilo svou náročností, pracovní atmosférou a vůlí zvyšovat laťku dětského a mladého divadla po bok Dětské scény.

A že ostrovská přehlídka nebyla jen izolovanou akcí pro akci nebo pro prchavý efekt, svědčí nejčerstvější zpráva, kterou jsme se dozvěděli těsně před uzavírkou TD přímo od zdroje: už teď v Ostrově připravují další mezinárodní Soukání. Do svých diářů si můžete už teď poznamenat, že se bude konat 30. 4. - 4. 5. 2003.

JAROSLAV PROVAZNÍK
katedra výchovné dramatiky DAMU

BUDAPEŠŤSKÉ DIVADLO VE VÝCHOVĚ ANEB MAĎARSKÁ INSPIRACE III

Loni v listopadu měla skupina studentů katedry výchovné dramatiky DAMU možnost navštívit budapeštské dramacentrum. O tom, jak se dělá v Maďarsku divadlo ve výchově a vyučování (Theatre in Education - TIE), se měli čtenáři TD možnost dočíst už před šesti lety (Hana Hronová, TD 1996, č. 3). Na tento článek před třemi lety navázal Lukáš Horáček (TD 1999, č. 1). Dnes je na dalších posluchačích KVD, aby k nim připsali novou kapitolu.

REDAKCE TD

Káva Kulturális Mühely

Káva Kulturális Mühely (Kulturní sdružení Káva) pracuje jako společenská organizace poskytující umělecké, vzdělávací a kulturní služby. Byla založena v roce 1994 a jako nezávislá divadelní skupina existuje od roku 1997. Zakladatelé společnosti byli po mnoho let členy vůbec první skupiny divadla ve výchově a vyučování (TIE) v Maďarsku. Kromě toho, že se podílí na rozvoji dramatické výchovy sítě v Maďarsku, se také soustřeďuje na TIE a experimentuje s možnostmi této metody. Tato práce vyžaduje režiséra a herce, kteří mohou být zároveň vychovateli, a učitele, kteří mohou být zároveň herci. Hlavním cílem této druhé profesionální TIE skupiny v Maďarsku a jediné v Budapešti je vytvářet takové programy a inscenace, které výrazně překračují limity divadelní tvorby. "Výuka" demokracie, analýza sociálních, morálních a věkových problémů jsou součástí její práce. V jejich každodenní práci s dětmi je divadlo prostředkem, nikoliv cílem, je prostředkem k hledání cesty k hlubšímu porozumění.

Káva Kulturális Mühely pracuje také v následujících oblastech:

- Členové skupiny pravidelně publikují své zkušenosti a myšlenky v maďarském odborném tisku věnujícímu se dramatické výchově.
- Metody, které používají, jsou také aplikovatelné na vzdělávání handicapovaných včetně mentálně postižených dětí. Nejsou ani speciálními pedagogy nebo psychiatry, ale jsou schopni připravovat představení a programy pro speciální skupiny.
- Snaží se také o vytváření kontinuity maďarského systému TIE, který nemá

v této zemi žádnou dlouhou tradici. Cílem je formování divadelní skupiny, z které by vyrůstaly budoucí soubory věnující se TIE. Věřící tomu, že tato profese potřebuje odborníky, kteří mohou učit ty, kdo chtějí následně aplikovat dramatické techniky ve školách.

TIE v pojetí skupiny Káva Kulturális Mühely: Zkratka TIE (*Theater in Education*) odkazuje jak na metodu, která má svůj původ ve Velké Británii, tak na samotný systém. Je podmíněna dobře organizovanou spoluprací divadelních skupin, jejichž obecným cílem je pomáhat divadelní výchově mladých lidí formou aktivní účasti založené na hraní rolí. TIE skupiny pracují s mládeží pomocí divadla a dramatu. Zde divadlo funguje vždy jako prostředek: nabízí použití divadelních metod a technik k naplnění základního a primárního vzdělávacího cíle. Dramatem tady nemáme na mysli literární žánr, ale učení a výchovu prostřednictvím "napodobování jednání lidí". Hlavním cílem je formování určitého porozumění tématu, kterým se divadelní hra nebo TIE program zabývá. Obě metody si kladou za cíl zlepšení technik řešení problémů mladých lidí.

Metoda skupiny, která spojuje divadelní techniky a techniky dramatické výchovy v integrovaný, teoreticky a metodicky dobře vybudovaný systém, využívá rovněž zkušeností dětské psychologie, psychologie umění a dramatické výchovy. Dvou- až tříhodinové komplexní programy jsou vždy zaměřeny na konkrétní věkovou skupinu (maximálně 40 lidí). 10 - 18leté děti nejsou pouhými pozorovateli, ale stávají se také aktivními účastníky, kteří mohou klást otázky, vysvětlovat, prezentovat své názory, přemýšlet a jednat spolu s učiteli dramatické výchovy. Hraní formou dramatu poskytuje mladým lidem zkušenost s důležitými (sociálními, morálními a věkovými) problémy, a tak se děti dostávají blíže k hlubšímu porozumění určitých témat. Ústředním prvkem programu je divadelní představení, po němž obvykle následuje delší výkladová (interpretativní) část.

"Úkolem všech programů TIE je využití divadelně dramatických technik k výchovným účelům. Tyto výchovné metody se nemohou srovnávat s jinými technikami, co se týče jejich účinnosti. Takový program je nejen mimořádnou divadelní událostí, ale také důležitým kro-

kem ve výchově mladých lidí." (Éva Mezeiová)

V TIE programech učitelé dramatické výchovy často využívají vstupování do různých rolí, čímž napomáhají účastníkům programu. To slouží jako model hraní rolí a napomáhá to jazykovému vyjadřování a usnadňuje hru.

Představení nebo krátké scény nejsou nikdy pouhou prezentací estetických hodnot. Středem pozornosti představení TIE je vždy nějaký řešitelný problém, který se odvíjí v průběhu interpretační části společnou prací dětí a pedagogů. Nejvyšším cílem je porozumění - ne samotné řešení - určitému problému. Programy TIE si nikdy nekladou za cíl prezentovat účastníkům jakési "zakonzervované pravdy". Učitelé dramatické výchovy se nikdy nesnaží děti nutit ke "správnému řešení", pouze se snaží ukázat určitý problém z různých úhlů pohledu a hledat různá možná řešení. Konečné individuální řešení nechávají na dětech samotných.

"Divadlo stejně jako sociologie vždy směřuje k obnažení podstaty sociálních jevů, jinými slovy snaží se přijít na to co znamená být člověkem. A proto z tohoto pohledu my jako učitelé-herci pojímáme divadlo jako 'aktivní sociologii'." (Jonathan Neelands)

Podle informačního materiálu přeložil a upravil PAVEL BEDNÁŘ

Kontakt:

Káva Kulturális Mühely

Ředitel: Gábor Takács

Adresa: Marczibányi tér 5/a. H-1022,

Budapest, Hungary

Telephone: 00 36 1 315-0781

Fax: 00 36 1 212-4885

Email: kava@mail.matav.hu

Josef a jeho bratři a Železný věk

Káva je jednou ze skupin TIE v Maďarsku, které se věnují výchově prostřednictvím divadelních představení zabývajících se konkrétními problémy mladých lidí. Tyto problémy mají účastníci představení možnost podrobně nahlížet a řešit pod vedením herců-pedagogů v průběhu doprovodných dílen po každém představení.

Soubor Káva Kulturális Műhely jsme měli možnost vidět při práci během dvou představení. Látku pro obě inscenace čerpala skupina z literárních předloh, které patří k základním dílům světové kultury. První je příběh z Kalevaly a druhý vypráví příběh o Josefovi a jeho bratřích, jak ho známe z Bible. Oba příběhy se zabývají závažnými otázkami mezilidských vztahů: první řeší vztah jedince a skupiny, v němž je odlišný jedinec doveden až k tomu, že reaguje agresivně. Ve druhém příběhu se tvůrci zaměřili na negativní vztahy mezi blízkými lidmi - hlavně na závist, pocit viny a odpuštění.

Železný věk vypráví o chlapci jménem Kullervo, který vyrůstal v pěstounské rodině. Vesnický kovář uvádí příběh vyprávěním o tom, jak se dostal Kullervo ke svým nevlastním rodičům. Rodiče se snaží zatajit pravdu o jeho původu, ale když se ji nakonec Kullervo dozví, začínají se k němu chovat hrubě a jako budižkničemu jej posílají pracovat k farmářům. Na cestu si s sebou bere sekeru, kterou dostal od kováře. Farmářova žena se snaží s chlapcem navázat citový vztah, který on však není s to opětovat, a tím ji přivádí k zoufalství. Kullervo se ocitne opět na cestě, na níž potkává dívku divoké povahy a mnohem vyzrálejší, než je sám. Ani s ní se mu nepodaří navázat rovnocenný citový vztah, a proto se vydává znovu na cestu hledat svou ženu. Když ji nakonec najde a sblíží se spolu, dovídá se krutou pravdu, že jde o jeho vlastní sestru. Bezvýhodnost této situace vyústí v tragédii, která se završuje vraždou vlastních rodičů i pěstounů. Sekera od kováře se stává vražedným nástrojem. Na konci příběhu tak Kullervo zůstává zcela sám.

Syrovost tohoto představení byla umocněna jednoduchými scénickými prostředky a hudbou a působivou, byť střídmostou hereckou stylizací.

Ústředním tématem, které se stalo východiskem pro další práci ve skupinách, bylo odcizení a přežití v nepříznivém, až nepřátelském prostředí. Toto téma pak bylo aktualizováno příkladem ze současnosti: Jedna žákně školy na malém městě nezapadá do kolektivu a je spolužáky neustále odstrkována. Herci, již v civilu, spolu s účastníky programu sehraji improvizovanou situaci, která zobrazuje nepřátelské chování třídního kolektivu vůči této dívce. Jednotlivé skupiny pak za vedení herců-pedagogů nejdříve diskutují, seznamují se, hrají hry na rozehrání a nakonec improvizují na téma toho, co buď předcházelo zadané situaci, anebo z ní naopak vycházelo. Nakonec si jednotlivé skupiny navzájem předvádějí výsledky své skupinové práce. To umožňuje nahlédnout na daný problém z mno-

ha různých úhlů pohledu. Tento program byl určen dětem ve věku 14 - 16 let.

Druhé představení - *Josef a jeho bratři* - bylo určeno starším dětem a bylo inspirováno biblickým příběhem. I když byl známý příběh výrazně zkrácen a v mnoha momentech pouze naznačen, působil celistvě a neztratil nic na své aktuálnosti a životaschopnosti. Na tomto představení se různými cestami a postupy řešil mezilidský problém, problém žárlivosti. Jde o starozákonní příběh o Josefovi, který je trnem v oku svým bratrům. Ti mu závidí drahocenný plášť, který dostal od otce, a v jeho výklad snu o snopech obilí vidí důkaz toho, jak se nad ně povyšuje. Jejich skrytá žárlivost postupně přerůstá v otevřenou nenávist a vede až k pokusu zabít Josefa. Aby si bratři nepošpinili ruce jeho krví, hodí ho do studny plné škorpiónů a hadů. Nakonec se však rozhodnou zbavit se Josefa způsobem, který by jim přinesl peníze chtějí ho vytáhnout ze studny a prodat kupcům mířícím do Egypta. Josef však již ve studni není, a tak vezmou Josefův plášť, smočí jej krví na důkaz toho, že byl roztrhán divou zvěří, a ten pak předloží svému otci. V následující scéně se ocitáme v Egyptě, kde byl Josef mezitím ustanoven správcem celé země, kterou zachránil od hladomoru. Když k němu přicházejí jeho bratři, aby od něj také koupili obilí, Josef se jim nedává poznat. Nejdříve je zkouší, a teprve potom odhaluje svou pravou tvář. Bratři jsou zahanbeni, ale Josef jim odpouští, jelikož to byla vůle boží, aby odešel do Egypta a zachránil veškerý lid od hladomoru.

Představení se odehrávalo, stejně jako to předchozí, na jevišti za oponou. Diváci seděli přímo pod střechem stanu. Opět bylo použito minimálních scénických prostředků a důležitou roli hrála hudba. Na rozdíl od prvního představení, v němž měla hudba významnou roli, zde dominovala spíše výtvarná složka, k níž můžeme přidat i vhodný výběr kostýmů, spolu se scénou evokující atmosféru místa a doby starozákonního příběhu. Důležitou roli hrálo také osvětlení. Postava otce byla znázorněna kuzelem světla, do kterého bratři vstupovali ve chvíli, kdy s ním hovořili. Herecké výkony byly ve srovnání s prvním představením méně expresivní, větší důraz byl kladen na jednoduchá gesta a mluvené slovo. Dobře fungoval bezprostřední kontakt s divákem, který se tak cítil přímo fyzicky vtažen do děje.

U obou představení jsme se setkali s touto strukturou produkce:

- Zasněžení: Jeden z herců-učitelů seznámí děti s tím, jak bude program probíhat, a představí herce, kteří už sedí nalíčení na scéně.

- Vlastní představení.

- Analýza představení: Děti mají možnost ptát se na cokoli, čemu ve hře nerozuměly, od využití rekvizit po smysl kterékoliv repliky.

- Analýza tématu představení: Řízená diskuse o tom, co představení pro děti znamenalo, o čem byl příběh, jaké byly postavy, jaký měly problém, co bylo hlavním tématem představení atd.

- Nastolení problémové situace, konfliktu (zobecnění problému) - hledání analogického aktuálního příběhu.

- Práce ve skupinách: Žáci se rozdělí do skupin. Úkolem je za pomoci herců-učitelů zpracovat to, co by po nastoleném konfliktu následovalo, nebo to, co se odehrálo někdy předtím a mělo za následek právě toto vyvrcholení konfliktu.

- Předvedení výsledků práce skupin

- Závěrečné: Rozhovor o práci skupin a závěrečná reflexe.

Jak tyto kroky vypadaly konkrétně?

Nejprve se vždy členové divadelní skupiny snažili navázat s dětmi kontakt. K tomu, aby se to podařilo, byly vytvořeny dobré podmínky: neexistovala hranice mezi jevištěm a hledištěm. Děti seděly přímo na jevišti (ve druhém představení přímo ve stanu, který pokrýval celou scénu) a byly tak přímo v centru dění. Každé představení bylo určeno pouze jedné třídě. Režíroval ho vždy jeden člen souboru a ten přijímal i roli průvodce představením. Vedl hlavní dialog s diváky. Kladl otázky týkající se příběhu, obsahu hry. Vysvětlil i některé divadelní postupy i možnosti inscenace, některá místa, která by mohla být nejasná (otec Josefa a jeho bratrů byl symbolizován světlem, herci hráli více postav). Během této rozmluvy režiséra s diváky byli ostatní herci na jevišti a živě se o dění zajímali. Doplnovali výklad, navazovali očima kontakt s diváky... (Mimořádně právě tento vztah k dětem je rozhodujícím kritériem pro přijímání nových členů do souboru.)

Pro této úvodní "besedy" bylo sehraáno představení. I když členové souboru nejsou profesionální herci (většinou to jsou učitelé, kteří prošli nejrůznějšími kurzy), představení byla na vynikající profesionální úrovni. Používaly se tu úspěšné jevištní prostředky, mnohdy symbolické (např. už zmíněné světlo, které představovalo otce), jednoduché atributy naznačující změnu postav (např. přehozením šátku se měnila ženská postava v první příběhu), výrazná, ale nikoli násilná byla mimika. Protože jsme znali děj příběhů, nedělalo nám problémy orientovat se v dění na jevišti. Byli jsme doslova vtaženi do příběhu. Také děti sledovaly představení velmi pozorně, i když témata byla pro jejich věk

dosti náročná (první příběh byl určen pro 5. třídu, druhý pro 8. ročník).

Po vlastním představení herci diskutovali s dětmi. Ptali se jich na dojmy z představení, znovu si ověřovali, zda děti všemu porozuměly. Z diskuse vyplynulo hlavní téma hry (odlišný agresivní jedinec, závist mezi sourozenci...) a hledaly se analogie k současnosti.

S tímto tématem se ovšem dále pracovalo. Děti vytvořily skupinky, každou vždy vedl jeden herec. Znovu se především hovořilo o tématu a o analogických příbězích ze současnosti. Téma opuštěnosti probírali ve skupině ze všech stran, vstupovali do různých rolí, až došli ke společnému řešení a převedli ho do dramatické podoby. Výsledek své práce každá skupina předvedla – zahrála ostatním. Tím bylo možné konfrontovat i různá řešení, protože každá ze skupin viděla problém pod jiným zorným úhlem. Po představení o Josefovi přišly na pomoc i dramatické hry známé i u nás, aby děti motivovaly, uvolnily a podnítily k tvořivosti. Děti byly spontánní a aktivní, a přestože šlo o závažné téma, panovala ve skupinách radostná a tvořivá atmosféra. Děti vytvářely situace, hrály etudy, ve kterých se daný problém objevil. Důraz byl kladen

na charakterizaci postav a vztahů mezi nimi. Potom opět následovala práce v menších skupinkách. Pomocí různých dramatických výchovných technik, pod vedením herců-pedagogů děti odkrývaly téma závisti a zášti. Tato část práce vyžadovala od členů souboru maximální soustředění a velkou znalost "pedagogického řemesla", neboť ve velmi krátké době museli upevnit vztah k dětem, vytvořit takovou atmosféru, ve které by se děti cítily dobře a mohly se volně a tvořivě projevit. Členové souboru to skutečně zvládli na profesionální úrovni. Bylo vidět, že jejich činnost je promyšlená. Od začátku lekce budovali cestu, na které se oni i děti mohli setkávat. Představení a činnosti s ním spojené umožnily dětem poznat text díla světové literatury a podhalily zákonitosti divadelní práce. Přinesly silný divácký zážitek, který přesahoval do běžného života, neboť si děti uvědomily závažnost a aktuálnost řešených problémů, které se týkaly i jejich života.

Závěrem dodejme, že návštěva představení je pro děti bezplatná. Sdružení Káva je sponzorováno Ministerstvem kultury, Ministerstvem mládeže a tělovýchovy, budapeštským magistrátem, různými nadacemi, podniky a mimo jiné také fin-

skou ambasádou. Herci-učitelé zde pracují jako profesionálové; hrají obvykle denně v pondělí až pátek dopoledne. Na repertoáru mají pět představení pro různé věkové skupiny od 10 do 16 let, která jsou provozována v Budapešti. Mimoto ještě pracují na projektu *Peremvidék*, který se zabývá problémy národnostních menšin, zvláště Romů. Při této činnosti pracují herci-učitelé přímo s těmito dětmi v jejich prostředí.

Maďarské divadlo ve výchově je na velmi dobré úrovni. Děti obohacuje o novou zkušenost (zprostředkovanou i modelovou) a nenásilným způsobem jim ukazuje krásu dramatického umění. A také je nenápadně zve do divadla.

Přesvědčili jsme se, že TIE skutečně "funguje" a odjížděli jsme s touhou najít způsob, jak TIE ve větší míře uplatňovat i u nás.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ
HANA STRNADOVÁ
IVA UHLÍKOVÁ
PAVEL BEDNÁŘ

posluchači 2. a 3. ročníku dramatické výchovy na katedře výchovné dramatiky DAMU Praha

O Josefovi, snech jeho, a prodání ho do cizí krajiny

Jákob pak bydlil v zemi putování otce svého, v zemi Kananejské.

Tito jsou příběhové Jákobovi: Jozef, když byl v sedmnácti letech, pásl s bratřími svými dobytek, (a byl mládenček), s syny Bály a Zelfy, žen otce svého. A oznamoval Jozef zlou pověst o nich otci svému.

Izrael pak miloval Jozefa nad všechny syny své; nebo v starosti své zplodil jej. A udělal mu sukni proměnných barev.

A když spatřili bratří jeho, že ho miluje otec jejich nad všechny bratří jeho, nenáviděli ho, aniž mohli pokojně k němu promluvit.

Měl pak Jozef sen, a vypravoval jej bratřím svým; pročez v větší nenávisti ho měli.

Nebo pravil jim: Slyšte, prosím, sen, kterýž jsem měl.

Hle, vázali jsme snopy na poli, a aj, povstal snop můj, a stál. Vůkol také stáli snopové vaši, a klaněli se snopu mému.

Jemužto odpověděli bratří jeho: Zdalíž kralovati budeš nad námi, aneb pánem naším budeš? Z té příčiny ještě více nenáviděli ho pro sny jeho, a pro slova jeho.

Potom ještě měl jiný sen, a vypravoval jej bratřím svým, řka: Hle, opět jsem měl sen, a aj, slunce a měsíc, a jedenácte hvězd klanělo mi se.

I vypravoval otcí svému a bratřím svým. A domlouval mu otec jeho, a řekl jemu: Jakýž jest to sen, kterýž jsi měl? Zdalíž přijdeme, já a matka tvá i bratří tvoji, abychom se klaněli před tebou až k zemi?

Tedy záviděli mu bratří jeho; ale otec jeho měl pozor na tu věc.

Odešli pak bratří jeho, aby pásli dobytek otce svého v Sichem.

A řekl Izrael Josefovi: Zdalíž nepasou bratří tvoji v Sichem: Poď, a pošli tě k nim. Kterýžto odpověděl: Aj, teď jsem.

I řekl jemu: Jdi nyní, zvěz, jak se mají bratří tvoji, a co se děje s dobytkem; a zase mi povíš o tom. A tak poslal ho z údolí Hebron, a on přišel do Sichem.

Našel ho pak muž *nějaký*, an bloudí po poli. I zeptal se ho muž ten, řka: Čeho hledáš?

Odpověděl: Bratří svých hledám; pověz mi, prosím, kde oni pasou?

I řekl muž ten: Odešli odsud; nebo slyšel jsem je, ani praví: Poďme do Dothain. Tedy šel Jozef za bratřími svými, a našel je v Dothain.

Kterýžto, jakž ho užířeli zdaleka, pravě než k nim došel, ukládali o něm, aby jej zahubili.

Nebo řekli jeden druhému: Ej, mistr snů teď jde. Nyní tedy poďte, a zabijme jej, a uvržeme ho do některé čisterny, a díme: Zvěř lítá sežrala jej. I užířme, nač *jemu* vyjdou snové jeho.

A uslyšev to Ruben, aby ho vytrhl z ruky jejich, (nebo řekl: Neodjímejme mu hrdla.)

Řekl jim Ruben: Nevylévejte krve. Vrzte jej do této čisterny, kteráž jest na poušti, a nevztahujte ruky na něj. Ale on chtěl vysvoboditi ho z ruky jejich, a pomoci mu, aby se navrátil k otcí svému.

A když přišel Jozef k bratřím svým, strhli s něho sukni jeho, sukni proměnných barev, kterouž měl na sobě.

A pochopivše, uvrhli jej do čisterny. Čisterna pak ta byla prázdná, v níž nebylo vody.

I usadili se, aby jedli chléb. A pozdvihše oči svých, užířeli, a aj, množství Izmaelských přicházejících z Galád, kteřížto na velbloudích svých nesli vonné věci a kadidlo a mirru do Egypta.

I řekl Juda bratřím svým: Jaký zisk *míti* budeme, zabijeme-li bratra svého, a zatajíme-li krve jeho?

Poďte, prodáme ho Izmaelským, a nevztahujme na něj rukou svých, nebo bratr náš, tělo naše jest. I uposlechl ho bratří jeho.

Když pak mimo ně jeli muži ti, kupci Madianští, vytáhli a vyvedli Jozefa z té čisterny, a prodali jej Izmaelským za dvacet stříbrných. Ti zavedli Jozefa do Egypta.

A navrátil se Ruben k čisterně, a aj, již nebylo Jozefa v ní. I roztrhl roucha svá.

A navrátil se k bratřím svým, řekl: Pacholeté není, a já kam se mám podíti?

Tedy vzali sukni Josefovu, a zabívše kozla, smočili sukni tu ve krvi.

A poslali sukni tu proměnných barev, a dali ji donést k otcí svému, aby řekl: Tuto jsme našli; pohled nyní, jest-li sukne syna tvého, či není?

A on poznav ji, řekl: Sukne syna mého jest; zvěř lítá sežrala jej, konečně roztrhán jest Jozef.

I roztrhl Jákob roucha svá, a vloživ žíní na bedra svá, zámutek nesl po synu svém za mnoho dní.

Sešli se pak všickni synové jeho, a všechny dcery jeho, aby ho těšili. Ale on nedal se potěšiti, a řekl: Nýbrž já tak v zámutek sstoupím za synem svým do hrobu. A plakal ho otec jeho.

Mezi tím Madianští prodali Jozefa do Egypta Putífarovi, dvořenu Faraonovu, hejtmanu žoldněřů.

(Kniha Mojžíšova první, kteráž slove Genesis, kapitola 37, Bible svatá aneb Všecka svatá písmo Starého i Nového zákona. Podle posledního vydání kralického z roku 1613, Biblické dílo, b. m. 1970)

Olga Strandová

JAK FRANTA NA ČERCHMANTY VYZRÁL



Volně na motivy pohádky Čert a Káča

PROLOG

HERCI:
Nebe, peklo, ráj,
kam tě duše dám?
Do nebička,
do peklička?
Šupy, šupy tam!

1. OBRAZ

Venku, šňůra s prádlem

KÁČA: Sváteční den, jak má být. Prádlo vod sluníčka všecko voňavý. Nejvyšší čas ho sesbírat... Zrovinka takovej bílej bude můj závoj, až budu nevěstou. A to bude co nevidět, poněvadž vo to já se nejpozdějc dneska postarám! (Je slyšet muziku) To už muzikanti na násvi svolávají k tancovačce? Jémináčku! V kole se točit, aby všecek voheň v těle vzplanul. Ale co prádlo? - Však vono neuteče. (Rychle odejde)

2. OBRAZ

Náves, věnec s fábory

CHASA (přichází na náves s pohoštěním a písničkou):
Jináč není posvícení,
selky se od zlata blejskají,
panny a mládenci vejskají.
Pojďme tam, ať zvíme,
co to má znamenat, spatříme.



1. DĚVČE: Samý dobroty...
MLÁDENEK: Selátko bude za chvíli...
2. DĚVČE: To je vůně...
3. DĚVČE: Počkejte, až vychutnáte...
4. DĚVČE: I počasí máme pěkný...
FRANTA (objeví se): Hospodo, hej, pivo sem!
4. DĚVČE: Podívejte, kdo přišel.

2. DĚVČE: Franta. A jak se vystrojil.

1. DĚVČE: To musel pustit poslední zlámanej groš.

3. DĚVČE: Po vsi se povídá, že prej má chuť do ženění.

MUZIKANT: Inu, mládenec je to fortelnej.

FRANTA: Tak co je s tím pivem?!

4. DĚVČE: Už se to nese. Pivíčko jako křen.

FRANTA: Jenom se nestrachejte! Na nákou tu outratu z poctivý práce vyděláno mám.

3. DĚVČE: Sladký kobližky! Vochutnejte.

4. DĚVČE: Pivo! Kdo si dá pivo?

1. DĚVČE: Křupavý housičky!

2. DĚVČE: Račte jelítka a jitrničky?

KÁČA (objeví se): Pravý posvícenský koláče!!

2. DĚVČE: Koukněte, Káča je tu.

1. DĚVČE: Tý se vobyčejnej mládenec ze vsi nezavděčí.

3. DĚVČE: Ta čeká na jinší štěstí.

FRANTA: Muziko! Sólo pro mě a pro - Káču!

KÁČA: Jéminkote...

CHASA (zpívá jim k tanci):

Káča má, Káča má
šněrovačku s prýmama.

Kdo chce s Káčou tancovati,

nesmí jí je zamazati,

Káča má... s prýmama.

Káča má, Káča má

šněrovačku s kolama.

Kdo chce Káču milovati,

musí na ni odprodati

pár koňů, pár volů,

naposledy stodolu.

FRANTA: Ty se mně, Kačenko, po čertech líbíš. Děvče jak vítr, žádnéj věchýtek.

KÁČA: No, to je pravda.

FRANTA: Já zas mám dvě zdravý ruce a srdce na pravým místě. Mohli bysme spolu pěkně hospodařit.

KÁČA: Vo taneček by nebylo, ale pro celej život já si nákýho z Nouzova nebo Chudobíc nevemu! (Odstrčí Frantu)

1. DĚVČE: A kdepak tady u nás seženeš nákýho s tisícema?

MUZIKANT: Káčo, ty nemáš rozum.

KÁČA: Rozumu mám na rozdávání, vy, vy, vy...

2. DĚVČE: Lidičky, vona čeká na knížete.

3. DĚVČE: A na kerýho? Dyť tady široko daleko žádnéj nejní!

KÁČA: Za pořádnýho ženicha bych třeba samotnýmu čertu duši upsala!!

(Zaburácí hrom, Káča se propadne, objeví se oupis)

3. DĚVČE: Dobrý nebe, oupis pekelný! (Oupis zmizí)

1. DĚVČE: Co jednou peklo schvátí, nikdá nenavráť.

FRANTA: A to zas ne. Já to tak nenechám. Na světě stejně nemám, vo co bych přišel, a cestu do pekla už si něk najdu. (Spěšně odchází)

CHASA: Franto... Františku!!... Co tě to napadá?!... Počkej... Vrať se...

HERCI (písnička):

Až já vodtud povandruju,

dám si uzel na uzel,

to že sem tě, má panenko,

tak brzičko vomrzal.

3. OBRAZ

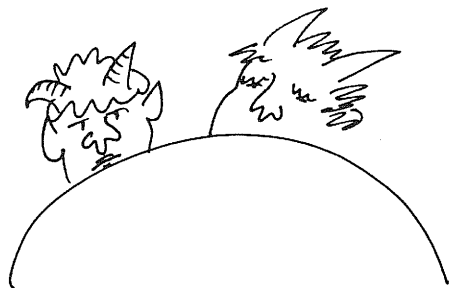
Lesní zákoutí

FRANTA (hlas - hvízdání)

MARBULÍN (hlas): Hele, někdo sem de.

KLEOFÁŠ (hlas): Vyblílllafneme na něho.

FRANTA (objeví se): Podle toho, co se mezi lidma povídá, by ta brána pekelná měla bejt někde tady. (Rozhlíží se) Ale divný místo to teda je. U všech čertů, jak má jeden vědět, kudy dál? Že by dólu?



ČERTI: Blllllll... (Skočí na něho)

MARBULÍN: To sme tě lapli!

KLEOFÁŠ: To ses llllllek!

FRANTA: Já věděl, že je to tu cejtít čertovinou.

KLEOFÁŠ: Už je s tebou smrtelllllníče zllle!

MARBULÍN: Vodneseme si tě do pekla.

FRANTA (přemůže je): To je ale povedená náhoda, tam já mám zrovna cestu.

ČERTI: Cooooo?

MARBULÍN: Upíšeš nám teda svoji dušičku.

KLEOFÁŠ: Bez dušičky llllidi do pekllla brát nemůžeme.

FRANTA: A to bych se na to podíval! Do pekla mě vemete, ale svou duši si ponechám. To vám povídám, jako že se Franta menuju!

MARBULÍN: Dyž to je proti pekelným předpisům.

KLEOFÁŠ: My musíme poslilllouchat pekelllnou vrchnost.

FRANTA: No, jak chcete. Můžete si vo tom nynčko drobítek popřemejšlet. (Uvězní je) Já si tu zatím pěkně vodpočinu. (Rozkládá karty)

KLEOFÁŠ: Helle, Marbuilllíne, von má karty.

MARBULÍN: Moh' by bejt mariášek, Kleofáši.

FRANTA: Proč ne? Dyž vyhrajou, vodnesete mě rovnou do pekla, platí?

MARBULÍN: A co dyž vyhraje někerej z nás?

KLEOFÁŠ: My můžem hrát jediň vo llllidskou dušičku.

FRANTA: Nooo, nejde-li to jináč (vysvobodí čerty), děj se vůle boží.

ANDĚL (objeví se): Franto, pamatuj se, nezahrávej si s voh-něm pekelným!

ČERTI: Brrrrr... (Zalezou)

FRANTA: Milej Cherubíne, přece nemůžu nechat druhýho člověka napospas plamenům pekelným.

ANDĚL: Já, posel z nebe, pravím, že kdo jednou s peklem spolky má, nemůže zvostávat pod nebeskou vochranou.

FRANTA: A já zas pravím, že moje oumysly sou čistý, i dyž si ruce krapet ušpiním.

ANDĚL: Eště jednou tě, Franto, upomínám - dobrý cesty se nespouštěj, jináč ti nebeská brána zvostane na věky zavřená. (Odletí)

FRANTA (volá za ním): Depák, říkejte si tam nahoře, co chcete, já vod svýho oumyslu neupustím. Rozdám si to třeba s celým peklem! (Čertům) Vylezte, rohatý karbaníci, rozdává se. (Hrajou mariáš) Á, žaludský eso! Tak sem nad váma, čerchmanti, vyhrál!

MARBULÍN: To je mrzutost.

KLEOFÁŠ: To je patállllie.

FRANTA: Hnedle mě vemete do jícnu pekelnýho, nebo vám budu vo pánubohu vypravovat.

ČERTI: Brrr... Brrrr... Rohy, vocas, čertí chlup, ať sme v pekle nato šup! (Všichni tři zmizí)

HERCI (písnička):

Dyž sem šel do nebe,

stavil sem se v pekle,

nejstarší Luciper

pek' si tam erteple.

Trálalala... tralalala.

4. OBRAZ

Peklo

LUCIPER (hlas): Co je tu ta ženská, nestojí to v pekle za nic!

MARBULÍN: Blllllll...

KLEOFÁŠ: Blllllll...

LUCIPER: To ste prokázali peklu moc dobrou službu!

OBA ČERTI: Blllllll...

MARBULÍN (hlas): Ale, Lucipere, dyť vona si nás přivolala předsaným způsobem.

KLEOFÁŠ (hlas): No jo. Podlllle zvyklllosti.

LUCIPER (hlas): Ááááá... To je zapeklité, to je zapeklité...

MARBULÍN (objeví se): Nejní tady.

KLEOFÁŠ (objeví se): Dáme si šllllofíčka. (Uvelebí se)

KÁČA (hlas): Vy chásko čertovská, kde zase věžíte? Alou vařit polívku!

ČERTI (mrzutě): Bllllll... (Zacházejí, vracejí se s kotlem)

MARBULÍN: Ta ženská je jako d'as.

KLEOFÁŠ: Sme v pěkný pollllízanici.

KÁČA (hlas): Holoto rohatá, co máte v tom kotli? Dočista nic. Alou pro brambory.

ČERTI (zničeně): Bllllll... (Zajdou, vracejí se s bramborami)

MARBULÍN: Radši bych se živil kořínkama.

KLEOFÁŠ: To je peklllllo.

KÁČA (hlas): Dyť neslyším, že by praskal voheň. Koukejte zatopit, kůže líné!

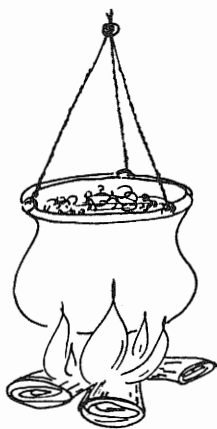
ČERTI (plivnou pod kotel): Bllll prsk! (Kouř)

KÁČA (hlas): A míchejte, ať se to nepřipaluje!

KLEOFÁŠ: Blllllbá pollllívka.

MARBULÍN: Mizernej život.

KÁČA (přichází): Ták, bude se vobědvat. - Vy nemehla chlu-patý, polívka bez vody, brambory nevoloupaný, voheň vyhas-



lej. (Rozhlíží se) V takovýdle usmolený d'ouře má podle vás přebejvat paní Luciperová? (Přidělí čertům hadr a rejžák) Marš, ať se na veselku všecko blejská! (Odejde)
 MARBULÍN (uklízí): To je mrzutost.
 KLEOFÁŠ (uklízí): To je patálllllie.
 KÁČA (hlas): To vědí, řádná ženská chce mít ouhlednej domov.
 ČERTI (zhroutí se): Bllllllllll...
 KÁČA (objeví se): Vokaž se, Marbulíne?! Ty taky, Kleofáši! (Prohlíží je) Kožichy začouzený, rohy ulepený a vocasy zaprášený. Takle by to, holenkové, nešlo. Teď něco poznáte! (Drhne čerty) Necukej se... Eště na hřbetě... Drž...
 ČERTI (naříkají): Bllllll...
 KÁČA: Táč. (Pověsí je jako prádlo) A je to. (Odejde)
 ČERTI (naříkají): Bllll... Bllllll...
 FRANTA (objeví se): Koukám, že pod Káčiným vedením je peklo vzhůru nohama.
 KLEOFÁŠ: Franto, čilllověče, kde ses poděllll?
 MARBULÍN: Sundej nás.
 FRANTA: Já vás, kamarádi, sundám, ale pod jednou podmínkou - že mě zavedete k samotnému Luciperovi.
 MARBULÍN: Jo, jo, zavedeme.
 KLEOFÁŠ: Všecko pro tebe udělllláme.
 MARBULÍN: Jenom nás sundej.
 FRANTA (sundává je): Jeden... a druhý... Tak, kudy k vládci pekelnému?
 ČERTI: Tudy!!

HERCI (písnička):
 Kolíbala bába čerta
 na dubovém pařeze;
 nebudeš-li, čerte, ležet,
 tak ti bába nařeže!

5. OBRAZ Peklo - síň Luciperova

LUCIPER: Peklo je ztraceno..., peklo je ztraceno...
 FRANTA (zaklepe)
 LUCIPER: Koho to sem čerti nesou? Kdo je?
 FRANTA (vstoupí): Posel.
 LUCIPER: Jak se vopovažuješ, pozemskéj červe!
 FRANTA: Ráčeť vodpustit, du jenom se vzkázáním vod brány nebeský.
 LUCIPER: Tfu! Co zas maj tam nahoře za připomínky?!
 FRANTA: Inu, nechávaj vzkazovat, že voni Káčinu dušičku na žádnej pád nechťej, ať prej si ji peklo ponechá na věky věků.
 LUCIPER: Ne, ne, ne... Tu ženskou nám byl čert dlužen.

KÁČA (hlas): Kde zase věžíte, čerchmanti, alou pít koláče!
 A zejtra budou vohlášky s celou parádou.
 LUCIPER (rozklepaný): Poslechni, ty, ty...
 FRANTA: Franta mi říká, vaše pekelné veličenstvo.
 LUCIPER: Poslechni, Franto... (šeptá mu do ucha)
 FRANTA: Depák, vobyčejnej smrtelník se nemůže plíst do mimosvětskéjch oumyslů.
 KÁČA (hlas): Jak sem řekla, svatební hostina bude jako tam u nás - koláče, pivečko, muzika.
 LUCIPER (zoufalý): Franto, zbav mě tý ženský, ať to stojí, co to stojí. Dám ti měšec zlatejch dukátů! (Objeví se měšec)
 FRANTA: Nó, dyž je to tak, tak já vám vod tý Káči pomůžu. Ať má peklo svatej pokoj.
 LUCIPER: Zaplaťpánbu. - Tfu!... Ruku na to.
 FRANTA: Áááá, přece z toho nic nebude. S tělem bez duše já se tahat nebudu. Samotný tělo je na jednoho tuze těžký. Jó, dušička dyby byla, ta tělesnost povznáší.
 LUCIPER: Dušičku ti vydat nemůžu, to je proti pekelněm zákonům!
 FRANTA: Poroučím se, pane Luciper. (Otočí se k odchodu)
 KÁČA (hlas): Vy chásko přičmoudlá, neumíte mít ouctu ke kněžně pekelný?!
 LUCIPER: Franto, počkej. Tak si tuhleťen oupis na Káčinu duši vem.

HERCI (písnička):
 Nikomu tak dobře není
 jako čertům v pekle,
 dříví nikdy nekupují,
 sedí pěkně v teple.

6. OBRAZ U brány pekelné

ČERTI: My hlídáme bránu pekelnou, my lapáme duši smrtelnou, my hlídáme bránu pekelnou...
 FRANTA (hvízdne, objeví se)
 ČERTI: Bllllllll! (Chtějí ho lapit)
 MARBULÍN: Dyť je to Franta.
 FRANTA: Franta, co de vod vašeho knížepána.
 MARBULÍN: A že deš tak s veselou?
 KLEOFÁŠ: My vobyčejně lilezem po štyrech.
 FRANTA: Inu, slíbil sem Luciperovi náskou službičku. (Ukáže měšec)
 MARBULÍN: U všech rohatejch!
 KLEOFÁŠ: To seš s pekllllem zadobře.
 MARBULÍN (škemrá): To by moh' bejt i mariášek....
 KLEOFÁŠ: ...llllllicitovanej.
 FRANTA: I depák, nesmím se vomeškat. S tím tajným posláním musím až k nám.
 MARBULÍN: Taková mrzutost.



KLEOFÁŠ: Taková smůlka.

FRANTA: Jářku, kamarádi, rozloučíme se pěkně po našem.
(Staví před čerty půllitry s pivem)

MARBULÍN (obdivně): Pivem schystaným na veselku Káči Luciperový? - Ty máš vodvahu jak deset čertů!

KLEOFÁŠ: Ty seš úplně náš čillověk.

FRANTA: Tak, na zdraví. (Přifuknou si, čerti pijou, Franta jen jako)

MARBULÍN: A na šťastnou cestu.

KLEOFÁŠ: A na lilejší časy.

MARBULÍN (opilý, usíná): ...zapít smutek...

KLEOFÁŠ: ...spilláchnout patálllie....

FRANTA: Dyť já sem si vás, vy rohatý karbaníci, taky dočista volíbil. (Odnáší spící čerty) Ale tuhle čertovinu sem vám províř musel, poněvadž lidi patřej k lidem a k pozemskému životu. (Volá) Bllllll, paní Káčo, japak máme na zejtra ozdoby bránu pekelnou?

KÁČA (hlas): Dyť sem vám to říkala už včera. (Objeví se) Co... kde...?

FRANTA (přiskočí k ní): Kačenko, zle je!

KÁČA: Franto?!

FRANTA: Luciper pro tě chystá nejhorší muka pekelný. Viděl sem do ruda rozpálené kotel a dříví celou hromadu.

KÁČA (polekaně): Je to možný? Za všecku mou příčinlivost, že by se mně peklo takle vodvděčilo?

FRANTA: Je to, jak povídám.

KÁČA (plačtivě): Franto, dyť já sem jenom chtěla bejt ve svém, dyť mně jenom tak slovíčko uklouzlo.

FRANTA: Já vím, Kačenko.

KÁČA: Co si teď počnu, já holka nešťastná, že sem svou duši peklu zaprodala?

FRANTA: Tuhle máš opis na svoji dušičku. (Podá jí ho) A dyž se mě přidržíš, sme z pekla venku na to šup.

KÁČA: Franto, ty duše dobrá.

FRANTA: Honem vocaď pryč!

HERCI (písnička):

Není lepší na tom světě

jako Boha ctíti,

jeho vyzvat, jemu sloužit,

jeho velebiti.

7. OBRAZ

Nebe

CHERUBÍN: Achich achich...

SERAFÍN: Achich achich ach...

CHERUBÍN: Jaká škoda, Serafíne.

SERAFÍN: Jaká škoda, Cherubíne.

OBA ANDĚLÉ: Takovej konec dvou mladých duší. Ách...

(Zvonění, oba vyskočí) Zvony u nebeské brány se rozezněly?!

CHERUBÍN: To se muselo na zemi něco velikého přihodit.

SERAFÍN: Jedině skutek vykonanej z upřímného srdce má tu moc. (Shlíží z nebe dolů) Já, já vidím Frantu!

CHERUBÍN (shlíží též): Já vidím Káču! Peklo je neschvátilo!

SERAFÍN: Vracejí se zpátky mezi lidi!

OBA (volají a mávají): Franto! Káčo!... Káčo! Franto!...

(Radostně poletují) Alelúja... Alelúja...

SERAFÍN: Podstoupit nebezpečnost pro záchranu druhý duše -

CHERUBÍN: - to je nade všecku zbožnost!!

OBA: Rozezvučte se nebesa! Glória... Glória... Glória...

8. OBRAZ

Náves, věnec s fábory

CHASA (přichází na náves s pohoštěním a písničkou):

Vo posvícení všecko to voní

jak někde v apatyce,

na všechny strany tlučou koření,

dělají jitřnice.

3. DĚVČE: Berte si koblížky. Už nebudou...

MLÁDENEC: Eště někdo si dá pečínku?

4. DĚVČE: Pivo se nese...

1. DĚVČE: Houstičky dozlatova vypečený!

2. DĚVČE: Vochutnejte jitřničku.

FRANTA A KÁČA (objeví se udýchaní): A sme doma.

1. DĚVČE: No ne, koukněte!

3. DĚVČE: Lidičky, zázrak!

FRANTA: Jak vidíte, svému slovu sem dostál. A s opisem skoncujem raz dva. (S Káčou ho roztrhnou a zahodí) Nynčko už nemá peklo nad tebou žádnou moc, Kačenko.

KÁČA: Franto! (Dá mu pusy)

FRANTA: Tak si myslím, že by mohly bejt vohlášky.

KÁČA: Nebesa, to je štěstí najednou!

3. DĚVČE: Z Káči je úplně jinej člověk.

2. DĚVČE: Jakej má laskavej hlas.

1. DĚVČE: A jak jí to dobrý slovo sluší.

FRANTA: A tuhle (potěžká měsíc) máme eště něco z jícnu pekelnýho. (Vyjme zlaták)

CHASA: Óóó... je...

FRANTA: Tolik zlatáků, sousedi, bohatě vystačí pro všechny!

(Rozhazuje zlatáky)

VŠICHNI (písnička):

Hejdumdá! Hejdumdá!

však nás pán Bůh nezandá:

zandá-li nás do bláta,

on nás zase vydrápá,

Hejdumdá! Hejdumdá!

však nás pán Bůh nezandá.

Hejdumdá! Hejdumdá!

však nás pán Bůh nezandá:

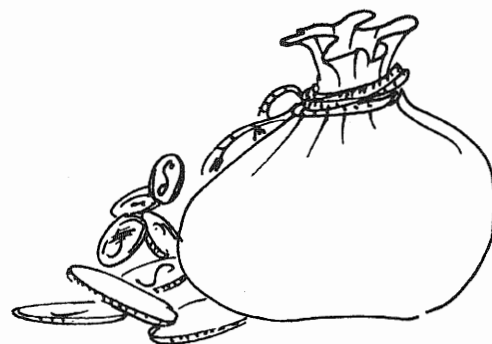
zandá-li nás do louže,

on nám zase pomůže,

Hejdumdá! Hejdumdá!

však nám pán Bůh nezandá.

Inscenace Jak Franta na čerchmanty vyzrál, kterou s dětským loutkářským souborem Mravenec LDO ZUŠ Žamberk připravila Olga Strnadová, patřila k nejúspěšnějším vystoupením celostátní přehlídky Dětská scéna 2000 v Trutnově.





Průhled třetí:

NORIMBERSKÝ TRIBUNÁL, MORÁLNÍ ZRÁNÍ A CHAMTIVÝ LÉKÁRNÍK

ZASTAVENÍ PRVÉ

V Bibli je psáno: "Sobota pro člověka učiněna jest, a ne člověk pro sobotu." (Marek 2, 27)

ZASTAVENÍ DRUHÉ

"Plnil jsem jenom rozkazy!" nebo "Řídil jsem se platnými zákony." obhajovali se váleční zločinci před norimberským tribunálem.

Jaká je souvislost mezi biblickým citátem a výroky válečných zločinců?

Odpověď budeme hledat ve stadiální teorii Lawrence Kohlberga (1927-1987), který je vedle dříve zmiňovaného J. Piageta považován za hlavního představitele psychologie morálky.

Kohlberg se velmi záhy - již v polovině šedesátých let - stává žijícím klasičkem, který inspiruje, provokuje, vyvolává polemiky, má nadšené příznivce, ale i neúprosné kritiky. Spolu se svými spolupracovníky na chicagské a později harvardské univerzitě svou stadiální koncepci morálního vývoje neustále teoreticky propracovává i prakticky prověřuje. Dříve než se rozhodl dobrovolně ukončit svůj život ve vlnách Atlantiku, vytvořil rozsáhlé a celosvětově respektované dílo, na které navazují desítky a stovky pokračovatelů (především z řad jeho žáků a spolupracovníků).

Základem teorie L. Kohlberga se stala nepublikovaná doktorská práce z roku 1958. V ucelené podobě prezentoval svoje myšlenky v roce 1963 (Kohlberg, L.: *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. I. Sequence in the Development of Moral Thought. Vita Humana*, 1963, 6, s. 11-33). Kohlberg vymezil tři úrovně a šest stadií morálního vývoje. Vývoj jedince probíhá od prvního, nejnižšího stadia k šestému, nejvyššímu. Kohlberg vychází z předpokladu, že lidské myšlení prochází rozlišitelnými fázemi tak, jak se jedinec psychicky rozvíjí. Postupně tedy dozrává i morálně (v rovině tzv. morálního usuzo-

vání). Zmíněných šest stadií morálního vývoje je zařazeno do tří základních skupin, tzv. *úrovní morálního vývoje*:

I. prekonvenční úroveň (stadium 1 a 2),
II. konvenční úroveň (stadium 3 a 4),
III. postkonvenční úroveň (stadium 5 a 6).
Jednotlivé úrovně charakterizuje Kohlberg následujícím způsobem: "Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince." (Kohlberg, 1976, s. 33.)

Rozdíl mezi jednotlivými úrovněmi lze také ilustrovat na vývoji vztahu jedince ke společenským normám. Pro osobu na prekonvenční úrovni jsou společenské normy cosi vnějšího. Jedinec na konvenční úrovni se identifikuje s normami, bere je za své (zvnitřňuje je) zvláště tehdy, jsou-li předkládány institucionální nebo fyzickou autoritou. Člověk v postkonvenční fázi morálního vývoje dokáže společenské normy nejen akceptovat, ale také vyhodnocovat podle vnitřně zabudovaných morálních principů, které jsou součástí jeho „já“. (Kohlberg, 1976, s. 33.)

K vlastnímu obsahu jednotlivých úrovní a stadií morálního vývoje:

I. Prekonvenční úroveň

Citlivost reakcí na společenské morální normy je dána významem (v očích dítěte) nositelů těchto norem a také fyzickými a psychickými důsledky, které jednání dítěte přináší.

STADIUM 1: Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu (heteronomní morálka).

Co je správné: Vyhýbat se takovému jednání, které je trestáno, poslušnost pro poslušnost, poslušnost vůči autoritám

jako nositelům norem a vyžadovatelům jejich dodržování; především je třeba vyvarovat se způsobení *zjevné* (vnějškovost na stý způsob!) fyzické škody druhým osobám a majetku.

Důvody pro správné jednání: Vyhnout se trestu a podřízení se síle autority (poslušnost vůči autoritě).

Komentář: Dominuje výrazně egocentrické hledisko, dítě si neuvědomuje zájmy druhých a ani to, že jsou odlišné. Nedokáže zaujmout pohled z perspektivy druhé osoby (tzv. decentrace). Svoji perspektivu ztotožňuje s perspektivou autority. Respektovat autoritu je významné ne proto, že reprezentuje společenský řád nebo morální ideály, ale proto, že je silnější. Heidbrink upozorňuje, že na prvním stupni je morálka ještě výrazně situačně vázaná. Se situací se mění i představa o správném a špatném jednání. Stane-li se, že určité jednání zůstane proti zvyklostem nepotrestáno, nebo je-li dokonce odměněno, není v očích dítěte již špatné, ale naopak správné. (Heidbrink, 1997, s. 75, viz také výše Piagetův příběh o matce, rozbitém hrnku a dvou chlapcích uvedený v Průhledech č. 2.)

STADIUM 2: Individualismus, účelovost, reciprocita, usilování o odměnu a ocenění.

Co je správné: Pravidla jsou dodržována tehdy, když to vyhovuje okamžitému zájmu jedince, jednání směřuje k uspokojení vlastních zájmů a potřeb a k nebránění druhým dělat totéž; správné je to, co je výhodné především pro mne (eventuálně pro druhé lidi).

Důvody pro správné jednání: Sloužit vlastním potřebám a zájmům ve světě, kde si člověk musí uvědomit, že také ostatní lidé mají svoje zájmy.

Komentář: Egocentrický postoj přetrvává, nicméně objevují se prvky "férovosti" a reciprocit, ale vždy jsou interpretovány pragmatickým způsobem v duchu hesla: "Ty uděláš něco pro mne a já na oplátku zase něco pro tebe." Reciprocita není

postavena na loajalitě, vděčnosti a obecné spravedlnosti. Úspěšné konce mohou ospravedlnit sporné prostředky. Jedinec si uvědomuje, že každý sleduje svůj vlastní zájem, a tak se různé zájmy dostávají do konfliktu, z čehož plyne, že právo (pravda) je relativní (v konkrétním individualistickém smyslu). Takovýto morální relativismus je typický pro ekonomicky vzdělané politiky, kteří měli a mají u nás v polistopadovém vývoji hlavní slovo. Jejich nepoučenost v základních etických otázkách je často pod úrovní znalostí žáka střední školy.

II. Konvenční úroveň

Snaha naplňovat očekávání rodiny a přátel a podpora dodržování zákonů, které jsou považovány za hodnotné, bez ohledu na okamžité důsledky a širší souvislosti; postoj loajality k sociálnímu (interpersonálnímu) očekávání a společenskému řádu.

STADIUM 3: Orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu, interpersonální konformitu.

Co je správné: Žít tak, aby to odpovídalo očekávání blízkých osob a také očekávání druhých lidí v takových rolích, jako jsou syn, bratr, přítel atd. "Být dobrým" je důležité a znamená to mít dobré motivy ukazující zájem o druhé. To také znamená udržování vzájemných vztahů postavených na důvěře, loajalitě, respektu a vděčnosti a pečování o tyto vztahy.

Důvody pro správné jednání: Potřeba být dobrým člověkem ve vlastních očích i v očích druhých lidí. Peče o druhé. Touha (potřeba) podporovat pravidla a autority, které podporují standardní dobré chování.

Komentář: Individuální perspektiva je propojena s perspektivou druhých osob. Za přirozené se považuje korigovat vlastní zájmy s ohledem na zájmy jiných lidí. Při posuzování druhých se často bere v úvahu záměr jednající osoby a obvyklou se stává věta: "Myslím to dobře." Řádu věcí člověk nedělá proto, že by "ztratil tvář". Morální rozhodování a jednání se řídí tím, co potěší druhé. "Každý by to udělal" je charakteristické ospravedlnění jednání v tomto stadiu. Heidbrink říká: "Ve skutečnosti není tento stupeň ani tak charakterizován nějakým určeným katalogem ctností jako spíše orientací na normy jedné (nebo více) zájmových skupin, které jsou pro jednotlivce důležité. Přitom se může jednat o rodinu, přátele, známé či kolegy; zájmovou skupinu lze podle situace také měnit." (Heidbrink, 1997, s. 78) A pro úplnost dodejme, že onou skupinou, s níž se mladý jedinec může bezvýhradně ztotožnit a již může být plně oddán, může samozřejmě být i skupina

velmi nekvalitní, dokonce s antisociálními aktivitami (často společensky provokující skupinová nonkonformita směrem ven, vůči majoritní "dospělé" společnosti je zde kombinovaná s absolutní slepou konformitou jejich členů k vlastní skupině).

STADIUM 4: Orientace na zákon a řád, respektování společenského systému.

Co je správné: Správné chování znamená plnit povinnosti, prokazovat respekt autoritě a podporovat fungující řád společnosti jako celku. Společenské autority (ředitelé, prezidenti a učitelé) musí být respektovány z důvodů podpory zachování společenského řádu.

Důvody pro správné jednání: Zachovat stávající společenství respektováním jeho zákonů a pravidel. Právě tyto normy, mající širší společenskou platnost, umožňují odlišit dobré od špatného. Vyvarovat se narušování řádu společenství "zevnitř" nedodržováním norem ("Co kdyby to udělal každý...").

Komentář: Autorita zaštitěná normami (zákony, předpisy) musí být akceptována. Zákon je respektován pro zákon, předpis pro samu existenci předpisu. Pravidla a normy jsou chápány jako statické, výjimky z pravidel nelze tolerovat. Při eventuálním střetu "příkazu" svědomí s kodifikovanou společenskou normou je upřednostněna norma před hlasem svědomí. A to může být za určitých okolností vážný problém, neboť jsme jakoby vydáni na "pospas" různé kvality norem a zákonů. V krajních případech se oficiální normami - zejména v diktátorských společnostech - stávají zákony a předpisy, které jsou antihumánní, např. kodifikující rasovou, národnostní či náboženskou nesnášenlivost. Historie, ale i současnost přináší v tomto smyslu dostatek varujících příkladů. A jsme u oněch sebeospravedlňujících výroků válečných zločinců. Nicméně právě v tomto a předchozím stadiu probíhá proces zvnitřňování (internalizace) norem.

III. Postkonvenční úroveň (nebo také principiální úroveň)

Na této úrovni je zřetelná snaha definovat morální hodnoty a principy, které se uplatňují neohledně na vliv autority skupiny nebo jednotlivce a také bez ohledu na osobní individuální identifikaci s těmito skupinami.

STADIUM 5: Orientace na legální společenskou smlouvu a individuální práva.

Co je správné: Být si vědom toho, že lidé zastávají široké spektrum různých hodnot a postojů a že většina těchto hodnot a norem se vztahuje k většině lidských společenství. Existují normy relativní,

jejichž existence je podmíněna sociální dohodou. Mimo ně existují hodnoty (právo na život, svoboda jednotlivce atd.), které jsou trvalým základem soužití mezi lidmi a musí být respektovány v jakékoliv společnosti a bez ohledu na názor většiny.

Důvody pro správné jednání: Smysl pro závaznost norem vzniklých na základě společenské smlouvy. UVědomění si závažnosti dodržování zákonů pro obecné blaho a pro zachovávání lidských práv (včetně práv jednotlivce). Pečovat o to, aby zákony a normy byly postaveny na racionální úvaze všeobecného prospěchu: "co největší dobro pro co největší lidi".

Komentář: Správné jednání vychází z respektování individuálních práv, které byly odsouhlaseny celou společností. Důraz je kladen jak na zachovávání legální sociální smlouvy, tak na možnost uskutečňování racionálních a sociálně žádoucích změn v zákonech (normách) prostřednictvím legálního a demokratického vyjednávání (takto se mají řešit i společenské konflikty). V takovémto rámci by měly fungovat společnosti vybudované a rozvíjené na principech parlamentní demokracie.

STADIUM 6: Orientace na obecné (univerzální) etické principy.

Co je správné: Řídit se podle vlastních svobodně zvolených morálních principů. Obvyklé demokratické zákony a sociální dohody se převážně o tyto principy opírají (či z nich vycházejí). Pokud normy daného společenství jsou v rozporu s těmito principy, jedinec v šestém stadiu morálního vývoje jedná v souladu s principy. Mezi základní univerzální zásady počítáme princip rovnosti lidí, respektování lidské důstojnosti a individuální svobody.

Důvody pro správné jednání: Je to racionální i emocionální přijetí vědomí nejvyšší hodnoty univerzálních morálních principů a převzetí osobního závazku myslet a jednat v souladu s nimi. Kritérium morálního hodnocení je zde vlastní svědomí.

Komentář: Právo je definováno svědomím jednotlivce, které je ve shodě se zvolenými principy. Ty jsou vytvořeny a přijaty na základě logického porozumění (myšlenkové analýzy), univerzálnosti a sociální smlouvy. Tyto etické principy jsou abstraktní (např. Kantův kategorický imperativ). Nejde tedy o konkrétní morální pravidla typu desatera božích přikázání. V podstatě to jsou principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti lidských bytostí jako individuálních osobností. Univerzální morální principy se mohou

stát za určitých okolností normou vyšší hodnoty než je dodržení zákona.

Kohlberg považoval stadiální teorii morálního vývoje za univerzální. Provedl se svými spolupracovníky řadu srovnávacích studií a zjistil, že navzdory odlišným kulturním a sociálním podmínkám, náboženskému zázemí atd. zkoumaní jedinci procházeli stadii morálního vývoje ve stejném sledu. Docílení vyššího stadia vždy předcházelo dosažení nejbližšího nižšího stadia, resp. postupně všech nižších stadií. Z toho plyne, že ve vývoji není možné stadia přeskakovat (např. jedinec nemůže „přeskočit“ z druhého stadia do čtvrtého).

Zatímco rychlost postupu stadii se měnila, základní struktura daná Kohlbergem byla potvrzena. Hnacím motorem vývoje je přitažlivost vyššího stadia morálního usuzování. Jedinec je vybaven kapacitou porozumět úrovni morálního myšlení nejbližšího vyššího stadia. Usuzování na vyšším stupni se může jevit logičtější, rozumnější a adekvátnější vzhledem k řešenému problému.

Existují individuální rozdíly v rychlosti morálního vývoje a také v dosažené nejvyšší úrovni. Ačkoliv děti a adolescenti se pohybují různou rychlostí skrze stadia, preadolescenti zpravidla projdou prekonvenční úrovní, adolescenti obvykle dosáhnou konvenční úrovně a dospělí směřují k postkonvenční úrovni morálního uvažování. Na nejvyšší úroveň morálního úsudku (5. a 6. stadium) se většinou jedinci dostávají až po dvacátém roce života a „podaří“ se to zpravidla pouze jedné pětině či maximálně jedné čtvrtině populace v dané společnosti. Jsou to jednoduché počty: má-li naše Poslanecká sněmovna 200 členů a je-li vzorkem celé naší společnosti (a proč by nebyla?), pak oněch morálně vysoko rozvinutých tam bude 40 (maximálně 50). To jsou ti, kterým z *morálního principu* vadí nesmyslně nadstandardní imunita a řada zcela pobuřujících výhod, kterých poslanci požívají. Divit se, že si zbývajících 150 kaprů nevypustí rybník? Toť naivní!

Morální vývoj může být pozitivně stimulován a rozvíjen ve škole. Toto významné konstatování se opírá o výzkum L. Kohlberga a jeho kolegů. Potvrdilo se, že žáci a studenti, kteří se pravidelně zúčastňovali diskusí o morálních dilematech, začínají přemýšlet na úrovni vyšších stadií morálního vývoje.

Kohlberg ke zkoumání úrovně (stadií) morálního rozvoje používal metodu interview, kterou vypracoval a postupně dále zdokonaloval. Ta spočívala v prezentaci

morální situace (morálního dilematu) a v následném kladení otázek zkoumanému subjektu. Dotazování mělo vést ke zjištění důvodů, které subjekt vedly k určitému způsobu řešení předložené situace. A tedy i ke stanovení úrovně jeho morálního usuzování. K tomu, aby získal účinnější nástroj k identifikaci morální zralosti, Kohlberg vyvinul sadu příběhů, v nichž se vyskytují osoba nebo osoby v situaci morálního dilematu.

Nejnámější je tzv. Heinzův příběh (nebo také Heinzovo dilemma): *V Evropě žila smrtelně nemocná žena. Trpěla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž se lékaři domnívali, že by jí mohl zachránit. Byla to forma radia, kterou jeden lékárník v tomtéž městě nedávno objevil. Vyrobit tento lék bylo velmi drahé, ale lékárník si účtoval desetkrát více, než ho stála výroba léku. Zaplatil 400 dolarů za radium a účtoval si 4000 dolarů za malou dávku léku. Manžel nemocné ženy, Heinz, navštívil každého, o kom věděl, že by mu mohl půjčit peníze, ale dal dohromady pouze něco okolo 2000 dolarů, polovinu toho, co stál lék. Heinz sdělil lékárníkovi, že jeho žena umírá a požádal ho, aby mu lék prodal levněji anebo mu umožnil zaplatit později. Ale lékárník odpověděl: „Ne, já jsem lék objevil a chci na tom vydělat peníze.“ Tak Heinz po vyčerpání všech legálních prostředků propadá zoufalství a uvažuje o vloupání do lékárníkovy obchodu, aby pro svoji ženu lék ukradl.* (Kohlberg, 1984, s. 640)

Devět obdobných příběhů je rozděleno na tři skupiny (forma testu A, B a C). Každý příběh je následován sérií otázek (+ metodické poznámky). Ukázka otázek navazujících na Heinzův příběh:

Měl Heinz ukrást lék? Proč ano a proč ne? Je z jeho pohledu správné, nebo špatné lék ukrást? Proč je to správné a proč je to špatné? Má Heinz nějaký závazek nebo dokonce povinnost ukrást lék? Je důležité, aby lidé udělali všechno, co mohou pro záchranu života druhého? Proč ano a proč ne? Krást znamená pro Heinze jednat v rozporu se zákonem. Je pak jeho čin morálně špatný?

Všeobecně vzato, měli by se lidé pokoušet udělat vše proto, aby se podrobili zákonu (aby byli poslušni zákona)? Když přemýšlíte o Heinzově dilematu, jaké jednání byste považovali za projev jeho nejvyšší možné odpovědnosti?

Řešení tohoto dilematu umožňuje nejen stanovit úroveň morálního úsudku podle Kohlbergovy stadiální teorie, ale dá se velmi dobře použít při skupinové diskusi mezi žáky, studenty i dospělými. Jak takovouto diskusi organizovat, to si ukážeme příště.

Před tradičním domácím úkolem k zamyšlení jedna důležitá a možná překvapivá poznámka: Není podstatné, zda jedinec je pro krádež nebo proti krádeži, ale daleko důležitější je, jak svoji volbu odůvodní...

Pokuste se odpovědět na následující otázky (samí pro sebe nebo lépe v diskusi s někým):

Kdyby Heinz nemiloval svou ženu, měl by pro ni ukrást lék také? Je rozdíl v tom, co by měl Heinz udělat, když by miloval nebo naopak nemiloval svou ženu? Předpokládejme, že umírající osobou není jeho žena, ale cizí člověk. Měl Heinz ukrást lék např. i pro sousedku či pro úplně cizí (neznámou) osobu? Která krádež je morálně hodnotnější a proč? Která krádež je omluvitelnější a proč?

PAVEL VACEK

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové a katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

DOPORUČENÁ LITERATURA

HEIDBRINK, Horst

1997 *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál)

LICKONA, Thomas (ed.)

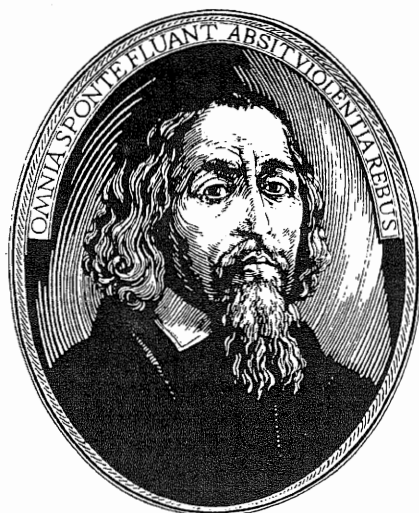
1976 *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues* (New York: Holt, Rinehart and Winston)

VACEK, Pavel

2000 *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech* (Hradec Králové: Gaudeamus)



ODKAZ J. A. KOMENSKÉHO DO TŘETÍHO TISÍCILETÍ



Ve dnech 15. - 17. listopadu 2000 se na Slovensku na univerzitě v Trnavě konala konference s mezinárodní účastí věnovaná odkazu J. A. Komenského a zaměřená na aplikaci metod tvořivé dramatiky ve výchovně-vzdělávacím procesu. Mezi jejími účastníky byli kromě pedagogů a studentů Trnavské univerzity také studenti Pedagogické fakulty MU Brno, učitelé a odborníci ze Slovenska i z České republiky a v neposlední řadě také John Somers, dlouholetý lektor dramatu a editor časopisu *Research in Drama Education* z univerzity v Exeteru.

Konference byla rozdělena na část přednáškovou a na část obsahující praktické dílny, které probíhaly po dva dny. Jejich lektory byli již jmenovaný John Somers, doc. Beľo Felix ze Slovenska a brněnské učitelky dramatické výchovy Jindra Delongová a PaedDr. Marie Pavlovská.

Na úvod konference mohlo zúčastněné publikum vidět úryvek z didaktické hry J. A. Komenského *Škola hrou* v podání studentů PdF Masarykovy univerzity v Brně pod vedením PaedDr. Marie Pavlovské a dětí ze ZUŠ Trnava pod vedením posluchačů PdF Trnavské univerzity. Tento příspěvek nastolil téma dalších referátů - jaký odkaz a ve kterých oblastech výchovně vzdělávacího procesu nám do dnešních dob zanechal tento fenomenální pedagog 17. století. Se svými referáty vystoupili PhDr. Beatrice Kufelová ze Slovenska, John Somers z Velké Británie, Jindra Delongová z Brna, Mária Benešová z pořádající univerzity, PaedDr. Marie Pavlovská z PdF MU Brno a další řečníci.

Posluchače zaujaly především příspěvky Jindry Delongové, která svým osobitým šarmem představila J. A. Komenského nejen jako výtečného myslitel

tele a pedagoga, ale především jako výjimečného člověka, trpícího i šťastného, plného nadějí a plánů, ale také zklamání a bolesti. John Somers se věnoval souvislostem mezi životem dítěte a jeho vzděláváním. Poukázal na to, že velmi často jdou tyto dvě dráhy pouze paralelně vedle sebe, aniž dochází k jejich protnutí a tím ke zvnitřnění vzdělávacího obsahu. Drama podle něj nabízí možnost častého propojení obou drah, a to prostřednictvím fiktivního světa příběhů. Řada pocitů umožňujících pochopení světa je skryta velmi hluboko v nás a je dosažitelná právě jen pomocí příběhů, umění a rituálu. Vyprávění příběhů je základním znakem lidské existence a mezi stěžejní schopnosti učitele by měla patřit schopnost vyprávět příběhy, hledat je v bezprostředním okolí žáků a jejich prostřednictvím posouvat hranice fiktivního a tím i reálného světa. V klasickém výchovně vzdělávacím procesu se podle J. Somerse učitel stává často spíše brzdou vědění, překážkou na cestě poznatků proudících k žákovi. Drama jeho roli posouvá na úroveň jednoho z vrcholů trojúhelníku: učitel-učivo-žák a činí jej zodpovědným především za neustálé vyvažování jednotlivých složek tohoto procesu.

Od druhého dne probíhaly paralelně tři tvořivé dílny, které byly zaměřeny na:

1. práci s příběhem (lektor John Somers),
2. tvořivou dramatiku ve škole (lektorky Jindra Delongová a Marie Pavlovská),
3. tvořivou dramatiku prostřednictvím

hudby a pohybu v MŠ, ZŠ a ZUŠ (lektor Beľo Felix).

V dílně J. Somerse, jíž jsem se zúčastnila, jsme pracovali na základě úvodního referátu, a to s příběhy lidí z našeho okolí. Jednoduchými, a přitom účinnými technikami jsme se velmi rychle dostávali do rolí zahradníků soupeřících o úrodu, matky a syna řešících otázku alkoholu a vzájemného vztahu, mladého učitele a ředitele školy stojících před problémem učitelské etiky. Zdrojem improvizace se stala i dřevěná krabička s tajuplným obsahem. Lineární plynutí příběhu bylo přerušováno technikami, umožňujícími vystoupení z rolí, získání nadhledu a prohloubení situace. Reflexe dění pak umožňovala seminaristům nalézat cesty dalšího rozvíjení témat a jejich použití v jednotlivých oblastech a věkových kategoriích.

Nesporným pozitivem této dílny byla lektorova obrovská energie, nasazení a mnohaleté zkušenosti s výukou dramatu na středních i vysokých školách. Snad se podaří i do češtiny brzy přeložit jím napsanou učebnici dramatu.

Trnavské setkání poukázalo na rozdílné etapy vývoje dramatické výchovy v jednotlivých zemích. Na Slovensku má dramatická výchova doposud své pevné místo pouze na ZUŠ a na některých katedrách vysokých škol. V rámci základního školství je používána jen výjimečně jako metoda, a to (stejně jako u nás) vždy v přímé závislosti na osobě více či méně poučeného učitele. Ale zdá se, že se už v dále blýská na lepší časy. Zájem široké učitelské veřejnosti i samotného města Trnava o tuto konferenci je toho nesporným důkazem.

PETRA RYCHECKÁ
CVC Lužanky, Brno

INTEGRÁL

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

KDO JSOU A KAM MÍŘÍ?

O posluchačích dramatické výchovy na DAMU

Když před časem naši studenti vyvolali diskusi o pojetí studia a katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze, vyrukoval jeden z vůdčích diskutérů s návrhem, abychom kvůli možnosti individuálního tréninku v dovednostních disciplínách do ročníku přijímali jen osm posluchačů. Je spíše zábavné, že právě autor tohoto návrhu se v přijímacím řízení umístil jako devátý, daleko důležitější jsou jiná fakta. Právě v onom ročníku během 1. semestru odpadla jedna posluchačka z osmi prvních, koncem roku přestoupila na jinou formu studia druhá, a posluchač, který byl na tehdy na prvním místě, se k státní zkoušce dostavil v neodvolatelné posledním termínu a podal tak zářející výkon, že neprošel. To je sice extrémní případ, ale posuny v kvalitě výsledků od přijímacích zkoušek ke státnicím jsou četné a výrazné - včetně pozitivních posunů těch, kteří byli přijati jako poslední v řadě nebo až na odvolání.

Přijímací zkoušky mohou totiž zjistit jen momentální stav, možnosti dalšího vývoje se dají odhadnout jen velmi mlhavě, a vůbec už nelze poznat míru studijní morálky i opravdové a trvalé motivace pro obor, na nichž výsledky závisejí přinejmenším stejně jako na schopnostech a předchozí průpravě. A vůbec už nelze předpovídat, a ani sám uchazeč to neodhadne, zda mu do studia nezasáhnou nějaké vnější okolnosti, které jen zčásti může ovlivnit - nemoc, rodinné poměry, mateřství, studium jiného oboru, zahraniční cesty...

Je tu však i přímo z podstaty studia vyplývající moment, kvůli němuž je třeba, aby studentů v ročníku bylo kolem patnácti (přesněji řečeno bývá jich mezi 12 a 18, v rozšiřujícím studiu jsme také měli na počátku 28 posluchačů). Dramatické aktivity jsou založeny na kontaktu, komunikaci, spolupráci, partnerství. Bez toho je prostě nelze provozovat. Při malém počtu účastníků je také malý počet vzájemných podnětů, hráči se navzájem velmi brzy okoukají, předem vědí, co od koho mohou očekávat. Vznikají stereotypy a v důsledku toho se mohou studenti navzájem omrzet. V denním studiu lze pozorovat (a někdy to posluchači i naplno vysloví), že někdy ve druhém, ve třetím ročníku začínají trpět ponorkovou nemocí. Protože důvěrně se stýkat, spoluprožívat city, společně procházet sebezpoznaním i dokonalým poznáním těch druhých, je sice velmi přitažlivé, ale přitažlivost se mění v přesycenost, když je skupina pohromadě dvacet hodin týdně po několik let. Čím větší a pestřejší je skupina, tím více vzájemných vzev a jejich proměn může vznikat. Pokud ovšem nenastane to (co se nám v poslední době také přihodilo), že se skupina buď rozpadne na dvě „kliky“, které se snášejí jen se zatatými zuby, anebo že vznikne stav „co jedinec, to klika sama pro sebe“. A to už vůbec ale nelze při přijímání brát v úvahu, zda by se posluchači vybrali navzájem.

Obtížnost přijímacího řízení ovšem spočívá také v tom, že ve skladbě schopností pro učitelství dramatické výchovy hrají roli jak osobnostní předpoklady a múzičnost, pedagogické schopnosti i jistá míra hereckého talentu, tak také inteligence a předchozí praxe.

Stává se, že se absolvent ročního i několika po sobě následujících ročních kurzů umístí na horních příčkách žebříčku, ale během studia pak klesá kamsi na jeho pomyslný konec. Je pravděpodobné, že ve chvíli zkoušek byl nabitý čerstvou zkušeností, věděl, co se od něho bude očekávat, ale byl to strop jeho schopností a rozvojových možností. Nebo si neuvědomil, že vysoká škola klade jisté nároky na intelektuální úroveň, na schopnosti studijní, koncepční, že to bude znamenat čist spoustu odborné literatury, hledat a nacházet vlastní a nová řešení, psát, že je to zkrátka mnohem závažnější i náročnější než účast v kurzu. Navíc většině frekventantů nečiní velké problémy opustit kurz, když je přestane bavit nebo když zjistí, že na to nemají buď čas, anebo schopnosti. Vysoká škola se opouští hůř, tady jde jak o diplom a zvýšení platu, tak o prestiž.

Těžko říct, co je přesně v kterém případě příčinou nečekaného neúspěchu, ale některé pády bývají dost prudké. Méně pravděpodobné jsou u těch, kteří od dětství chodili do literárně dramatického odboru ZUŠ nebo byli členy dobře vedeného souboru, popřípadě na SPgŠ procházeli po čtyři roky (dobře vedenou) dramatickou výchovou. Jejich základ bývá pevnější, pevnější také bývá jejich motivace a mívají i jasnější představu o tom, co vyžaduje vysoká škola.

Konečně je tu i další kategorie - absolventi jiných VŠ v rozšiřujícím dvouletém nebo magisterském tříletém studiu. U těch nebývá problém, zda svou inteligenci stačí na vysokou školu, to již prokázali a získali dovednost studovat. Mívají také velmi jasnou představu, proč chtějí studovat právě tento obor, jak ho uplatnit ve své praxi. A konečně: popravdě řečeno, ve srovnání s velkou většinou současných vysokých škol (bývají to převážně filozofické nebo pedagogické fakulty) se náš styl práce jeví celkem dost dobře: magistři a bakaláři spíše oceňují individualnost přístupu našich pedagogů ke studentům, otevřenost a volnost jednání, založení studia na aktivitě a zkušenosti.

Handicap denních studentů, kteří přišli brzy po maturitě a mají dlouholetou zkušenost žáků LDO nebo členů souboru, ve srovnání s těmi, kteří přicházejí z praxe nebo s pedagogickou kvalifikací, bývá hlavně v tom, že se obtížněji „přehrávají“ z role žáka dramatiky do role učitele. Mnohdy velmi neradi s obtížemi překračují onu pomyslnou hranici, rádi si užívají dobrodiní a radost této aktivity, ale plánovat práci, soustavně ji koncipovat, to je už méně zábavné, navíc k tomu čelit skupině dětí či dospívajících, nutnost vyrovnávat se s jejich chováním a najít způsob chování i látek a metod, kterými je lze zaujmout, ba co dím strhnout... Proto také absolventky mnohdy unikají do jiných profesí, k jinému studiu, někdy s plánem dělat dramatickou výchovu jen zájmově, vedle jiného zaměstnání. Už jsem také slyšela „po ročním pobytu v Americe jako au pair mám děti po krk, budu učit angličtinu v kurzech pro dospělé“.

Ke srovnání různých skupin studentů je nutno dodat ještě tolik, že absolventky SPgŠ bývají v konfrontaci s absolventy jiných středních škol lépe vybaveny psychologickými a pedagogickými znalostmi a dovednostmi, a protože už na střední škole prošly praxí, není pro ně setkání s dětmi překvapivé - alespoň potud, že počítají s dětským chováním, které ostatní posluchače většinou šokuje. Zato dlouholetí žáci ZUŠ mívají v řadě případů

mnohem větší jistotu ve zvládnání uměleckých disciplín studia.

Výjimečně se na denním a v distančním studiu objeví posluchač, který do žádné z těch skupin nepatří, třeba žena, která chce studiem vyváznout z mateřské dovolené či dlouholeté péče o děti, gymnazistka, která poznala DV na jednorázovém semináři... Tito ničím předchozím nepoznamenaní posluchači uspějí tehdy, jestliže jsou nadprůměrně inteligentní a dokážou se proto rychle přizpůsobit a vyrovnat se s úkoly.

Výjimkou jsou v distančních formách herci a další divadelníci. Jen velmi málo se jich vůbec přihlásilo a až na jednu či dvě výjimky byli přijati. A pokud jsou v pravidelném angažmá v divadle, mívají značné problémy i s docházkou jednou za měsíc, protože režim zkoušek a představení v divadle je neúprosný. Mnohem víc je v denním studiu těch, kteří se původně chtěli dostat na herectví či na režii a dramatickou výchovu vzali jako náhradní, možná i nouzové řešení, a často se o přijetí na umělecký obor dále snaží. Touha po umělecké kariéře je u mladých lidí častá a celkem pochopitelná, pokusy o přestup v rámci téže školy ale nepůsobí dobře.

Musím se přiznat, že po létech praxe z lidových konzervatoří, seminářů a dalších forem vzdělávání pedagogů z praxe i po prvních letech, kdy jsme začínali jen s dálkovým studiem, bylo pro mne setkání s denními studenty novou zkušeností. Možná také proto, že se tak stalo kolem poloviny 90. let, tedy s mládeží ovlivněnou zvláštnostmi té doby.

Velkou roli hraje jistá roztěkanost mladých lidí, daná tím, že dnes mají pro nás starší neuvěřitelné a záviděníhodné možnosti - mohou studovat, kolik vysokých škol chtějí, a ti schopnější se často dostanou na dva tři obory naráz nebo krátce po sobě - i to souvisí do jisté míry s nedostatkem míst na vysokých školách. Mají možnost cestovat, jezdit o prázdninách nejen k moři, ale i do exotických krajů (což ovšem znamená, že si musejí souběžně se studiem dost tvrdě vydělávat), mohou studovat v zahraničí, ale mohou také vyjet jako au pair, sklízet ovoce v Itálii (a sklizeň se neptá, kdy začíná semestr). Považují mnohdy za své právo vyjet do Alp na lyže během semestru, často si však musejí nebo chtějí vydělávat na studium. Ale pokud se na školu dostanou poněkud později, od 26 let nemají nárok na žádné studentské úlevy a musejí si platit i nemocenské pojištění.

Málokdo možnostem odolá a mnozí jsou ochotni investovat do jejich naplnění mnoho energie, času i peněz. Máme

posluchačku, která po dva roky jezdila mezi jihomoravským domovem, Českými Budějovicemi a Prahou, a jakmile to skončilo, dovršila šestadvacátý rok; jinou, která si jeden rok vydělávala na tříměsíční letní pobyt v Indii, další rok na Čínu; několik studentů musí více či méně pravidelně pracovat, protože je rodiče nemohou nebo nechtějí už podporovat... Většinou to stihnou, ale mnozí jen tak, že pracují povrchně, od zkoušky ke zkoušce, a všechny skládají "s odřenýma ušima". Je to snad jen otázka času, než se mladí lidé nabaží, naučí vybírat to nejdůležitější a příležitostem odolávat, zatím však je nutné s tímto jevem počítat.

Ale i dnešní maturanti při všech pozitivních, jež doba nabízí, jsou zakotveni v minulosti. Stále jsou většinou poznamenáni starým systémem základního a středního vzdělání. Jejich příprava je naučila poslouchat, zapisovat si, učit se ze základní učebnice, reprodukovat na základě položené otázky, nenaučila je otázky formulovat a klást, poznatky aplikovat, být samostatný, sebevědomý, ctižádostivý, jistý člověk. Nenaučila je tvořit a za výsledek odpovídat, umět si ho obhájit, nedovedou kritiku přijímat jinak než jako klasifikaci "dobrý - špatný", neumějí ji chápat jako dialog s pedagogem, vedoucí k vyššímu stupni tvoření. Existují ovšem výjimečné střední školy, z nichž studenti přicházejí dobře připraveni na samostatnou práci a chovají se dospěle, mnohdy takto zapůsobí rodina. Ale těch je menší počet a jen málokdy svým přístupem ovlivní charakter ročníku. Zatím jsme měli jen jediný ročník denního studia, kde tento vliv byl patrný.

Jestliže v prvním ročníku denního studia položím otázku, zda mají studenti nějaké problémy, něčemu nerozumějí, mají námítky atp., následuje hluboké mlčení - problémy nejsou, ačkoli dobře vím, že mnozí z nich procházeli praxí, která se podstatně liší od toho, co a jak se učí u nás. Buď to nedovedou zformulovat, anebo se bojí vyjádřit. Když ovšem problémy narostou, vyústí to - naštěstí jen zřídka - v konfliktní, někdy až militantní kritiku pedagogů, obsahu, metod a organizace práce. Mnohé z toho, co namítají, je pravda, je to prostě téma pro věcnou diskusi, ale tu většinou nedovedou - buď nadávají po straně, nebo zorganizují vzpouru. Ostatně neschopnost, neumění říkat kritiku slušně a věcně je problémem celé naší společnosti. Naši absolventi mají aspoň šanci, že se tomu časem naučí prací v porotách a lektorských sborech, kde je člověk nucen říkat věci příjemné i nepříjemné tváří v tvář tomu, koho se týkají.

Studentům chybí ve většině případů (rovněž podle toho, jakou střední školu absolvovali) dovednost samostatně psát, formulovat myšlenky, mluvit souvisle a samostatně. Navíc dnes naprostá většina maturantů neovládá základy pravopisu, o stylistice ani nemluví, také s jazykovou průpravou je to bídné, jen z výjimečných škol nebo na základě (rovněž výjimečného a rodinou ovlivněného) osobního zájmu a píle, přicházejí jednotliví studenti dobře vybaveni jazykovými znalostmi. Vysokoškolák, který neumí žádný jazyk natolik, aby si aspoň přečetl odborný článek, je absurditou. A v našem oboru bez angličtiny je to jako bez ruky. Střední škola (v tomto případě žádná) nenaučí chápat, co je dramatická a dramatika, protože v literatuře se učí pouze o dramatických, ne už o principech dramatu. A bez toho, aby se s problematikou člověk už dříve setkal, nelze ani zjišťovat, zda pro to má schopnosti. V tomto smyslu bývají na tom lépe bývalí žáci ZUŠ, většinou však dramatická rozeznávají jen intuitivně, jen výjimečně s tím také umějí vědomě zacházet.

S oborem a typem lidí, kteří na něj přicházejí, snad souvisí (a to se to značně míry týká nejen denních, ale i distančních studentů) představa, že se vše lze naučit ve škole, neochota pracovat doma, ale i nedostatečná motivace a dovednost studovat, to jest zkoumat jevy a problémy. Jako by si mnozí posluchači distančního studia neuvědomovali či nepřipouštěli, že jeho podstatu tvoří právě samostatné studium, že je potřeba tomu přizpůsobit po dobu několika let i svůj soukromý život, odříkat si volný čas a také jistou míru tolerance očekávat i od své rodiny a zaměstnavatele.

U denních studentů se na konci studia setkáváme s odkládáním odpovědnosti, nedostatek pracovních míst velmi mnohé vůbec netrápí, na upozornění o volném místě nereagují anebo ho odmítnou, často s vnějškovým odůvodněním ("je to daleko"). Nebo se dlouze omlouvají, že musejí jít pracovat - jako by to byla hanba. Potíž ovšem také je v tom, že dosavadní pokusy kombinovat DV s jiným pedagogickým oborem ztroskotaly a najít zaměstnání pro "čistého" učitele DV na plný úvazek, to kumst je. A ještě k tomu právě tam, kde bydlím nebo chci bydlet! Jednodušší to je u distančních studentů, kteří většinou své povolání mají, a nejlépe jsou na tom ti, kteří souběžně nebo před nástupem k nám získali jinou aprobaci.

Zabývat se problematikou denních studentů není od věci ani v situaci, kdy na DAMU končí akreditace pro denní studium, a to proto, že i v distančním studiu

přibývá mladých posluchačů bez podstatnější předchozí nebo souběžné praxe. Ti dlouholetí a zkušení učitelé dramatiky, kteří potřebovali a byli ochotni si doplnit kvalifikaci, už studiem prošli, přicházejí čím dál víc mladí lidé, kteří se stále ještě hledají a mají podobnou mentalitu jako denní studenti, totéž se týká i zcela čerstvých absolventů jiných vysokých škol (ani ty totiž neučí vždy samostatnosti a svéprávnosti jednání!).

Opakovaně se objevuje jeden zvláštní jev: každý ročník, to jest každá skupina, je zcela odlišná, ačkoli vlastně přicházejí stále lidé podobného typu. Jsou ročníky, které jsou věcné a vstřícné, studium je zajímavé a investují do něj spoustu času a energie. Jsou ročníky, kde je tomu naopak, kvalita prací je nízká, nedodržují zadané termíny, hodinu po zkoušce už nedovedou říct, o čem vlastně byla... Zajímavé na tom je, že v těch posledně zmíněných skupinách jsou i velmi schop-

ní posluchači, ale jako by jejich výkony byly pod jejich úrovní, a v těch dobrých naopak, jako by i ti slabí byli lepší, než se dalo původně očekávat. Asi na to působí vztahy ve skupině, skladba podle inteligence a míry studijní motivace, vliv na "ty druhé", zda je ve skupině pozitivně laděná osobnost (či osobnosti) s dobrými studijními předpoklady (tedy jak schopnostmi, tak morálními vlastnostmi), anebo zda se prosadí a schopné otráví na odív stavěná lenost a netečnost - řečeno s Hamletem "ústřky, jež od neschopných musí snášet schopný".

Dnes má naše katedra přes 80 posluchačů a více než stovku absolventů, v Brně na JAMU absolvovala asi čtyřicetka lidí, a další tři čtyři, možná i pět desítek v současnosti studuje. Počet plně kvalifikovaných pedagogů dramatické výchovy, kteří již absolvovali nebo budou absolvovat letos či během následujících tří let, se tedy blíží ke třem stům. To už

není zanedbatelný počet - je to však v praxi opravdu vidět? Je sice nemálo těch, kteří dnes učí na ZUŠ, ale mělo a mohlo by jich být podstatně víc. Nesouvisí nezáměrně mladých lidí o zaměstnání na plný úvazek také s tím, že nedostávají nabídky, že po nich není poptávka ani ze ZUŠ, ani ze SPgŠ? Stane se (i to však výjimečně), že na katedru přijde ředitel hledat učitele, ale trvá na studentovi - tomu totiž může dát menší plat. Z těchto důvodů zřejmě mnohdy učí lidé nejen nekvalifikovaní, ale i lidsky nekvalitní. A není to také tak, že mnozí ty mladé, kteří mívají nepříjemné vlastnosti (a kdo je v jejich věku neměl, i když třeba byly jiné), mezi sebe nechťejí? Ale jak se potom do života včlení a kdo je naučí být ve všem všudy dospělí?

EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU,
Praha

RECENZE

HRAJEME SI S POHÁDKAMI

S netrpělivostí byla učitelé, kteří se věnují dětem předškolního a mladšího školního věku a orientují svůj zájem a pozornost na možnosti využití dramatické výchovy v komplexnějších celcích, očekávána publikace, která by dávala ucelenější představu jak vybírat dramatické motivy a v závislosti na jejich charakteru volit dramatické metody a techniky podporující a umocňující prožívání příběhu. Dočkali jsme se a oceňujeme publikaci autorek I. Ulrychové, V. Gregorové a H. Švejdrové *Hrajeme si s pohádkami*. Podělily se s námi o svoje náměty na práci s příběhem, s pohádkou, blízkou a známou dětem, o možný přístup k rozčlenění děje pohádky a uchopení určitých stěžejních dramatických situací, v nichž pro děti nechybí napětí z neznámého nebo ohrožujícího, které však mohou prostřednictvím svého přičinění prozkoumávat. Vyjadřovat se k němu prostřednictvím verbalizování, pohybo-



vého ztvárnění i prostřednictvím své osobní kognitivní úrovně a schopnosti přijmout imaginaci a vnitřně ji bohatě prožívat.

Všechny tři autorky mají dlouholetou bohatou zkušenost s dětmi věkové kategorie, pro kterou je publikace určena, mají také zvnitřněna teoretická východiska dramatické výchovy jakožto oboru, zkušenosti se vzděláváním učitelů dramatické výchovy a z toho plynoucí nadhled, nezbytný pro komplexnější koncipování dramatické práce s příběhem. Potvrdilo se zde, že by nemělo platit, že pro takto malé děti stačí znát jen málo. V publikaci je naznačena cesta jak autorsky originálně pracovat na strukturování tradičního pohádkového příběhu. A to je naprosto nesporně nový přínos pro aplikaci oboru dramatické výchovy pro tuto věkovou kategorii.

V úvodu je doporučeno, že s publikací by měli pracovat učitelé dětí od 4

do 9 let s určitou zkušeností s dramatickou výchovou. V mé praxi se ale ukázalo, že když učitelky MŠ i s prakticky mizivou zkušeností v tomto oboru začaly zkoušet a experimentovat podle této knížky, následně je to přimělo k zájmu o hlubší proniknutí do problematiky prostřednictvím dlouhodobějších seminářů pro učitelky MŠ. A tak bylo zjištěno i obrácené motivační fungování této na našem knižním trhu nové a původní publikace.

Úvodní část, jakýsi didaktický průvodce komplexněji pojaté dramatické práce, opět svědčí o profesionálním nadhledu, který čtenáře-pedagoga vede, upozorňuje, nabízí mu, ale také ho motivuje, nezastrašuje a přirozeně, přehledně a prakticky nahlíží a zprostředkuje představu o základních pedagogických kategoriích uplatňovaných v dramatické výchově (cíle, strukturování obsahu, práce v čase, prostoru i s pomůckou, technika učitel v roli apod.).

S takto pojatým úvodem úzce souvisí slovníček vybraných specifických pojmů v závěru publikace. Dobře psychologicky působí na čtenáře právě jeho umístění na konci, protože jej neodrazuje a nezahlučuje hned na počátku, ale naopak působí jako přirozený pomocník, jehož můžeme svobodně vyhledat. Dává také možnost si po seznámení s vlastním obsahem knihy hlouběji utřídit či porovnat svoje teoretické představy s odbornou terminologií, která však je u většiny pojmů opět ukotvena do příkladů z předkládaných pohádkových příběhů.

I když jsou samozřejmě vybrány jenom některé pojmy, bývala bych přivítala vymezení obsahu *dramatické hry* i stále více uváděného termínu *strukturovaná hra* (protože o tu tady především jde). Dále termín *charakterizace*, o kterém se pochybuje, zda patří mezi terminologii dramatické výchovy tohoto věkového období. Já se zde přikláním k názoru B. Waye (viz český překlad z roku 1996), který blíže zkoumá přirozené možnosti vyjádření již takto malých dětí prostřednictvím intuitivního vystihnutí symbolických znaků charakterizujících danou postavu. Nejde o detailní a vědomou charakterizaci s procesem odpoutání se od sebe, ale o intuitivní, pro dítě obdivuhodně a důležitě přesné vyjádření toho, jak na ně postava působí (jaká tedy je), což obsahuje už určitou symbolickou vnitřní dimenzi postavy jako základ pro její pozdější doplňování a upřesňování.

Stěžejní část publikace je naplněna tradičními pohádkovými příběhy a rovnoměrně se věnuje jak předškolnímu, tak mladšímu školnímu věku s řazením pří-

běhů přibližně podle věku dětí a jejich kognitivní úrovně. Vybrané pohádky jsou většinou pro daný věk známým příběhem, což je pro další dramatický záměr skvělým východiskem.

Neodpustím si podpořit důležitost práce s literárním příběhem - pohádkou.

Pohádkový příběh je postavený na jazykovém vyjádření a vyvolává obrazné představy. Jeho odvíjení a zvraty vedou dítě k hledání cesty a dosazování konkrétních zkušeností do abstraktních celků příběhu jeho vlastním individuálním a originálním způsobem, specifickým pro každého jedince na základě jeho zkušenosti, tempa, představ. Vede ho k prožívání ne běžných situací, umožňuje mu drama volby s její nejistotou i uspokojením, že cesta nebo přichýlení se k postavě, kterou si volí, přináší posléze - po těžkostech a nejistotách - nový prožitek a závěšení čehosi nově nalezeného. Opakování příběhu a práce s ním dovolu- je akcentovat některé situace a motivy, plně se ztotožnit se známou postavou a být ochráněn dobrým koncem pohádky.

S literárním příběhem, a především s pohádkou se v současné škole nepracuje tak, jak by si to zasloužila, neboť je v ní obsažena kultura národa i celé spektrum lidského chování ve společnosti. Je to tedy zatím jen málo využitá studnice a zdroj poznání ve školní práci. Dramatická výchova se o to snaží a zde recenzovaná publikace ukazuje, jak zajímavě to lze realizovat.

Jednotlivé pohádky (*O kobližkovi, O kůzlátku, O perníkové chaloupce, Hrncečku vař* - V. Gregorová; *Slípka Pipka, Čert a Káča* - H. Švejdová; *Brémští muzikanti, O třech přáních, Včelí královna, O kouzelné jabloni, Sůl nad zlato* - I. Ulrychová) si zachovávají sjednocující strukturu jak v úvodním kontextovém přiblížení pohádky, tak i v jednotlivých dramatických lekcích, které se z pohádky odvíjejí. Tím se stává celá publikace přirozenou a přehlednou pracovní přípravou, v níž autorky vyslovují možnosti dramatické práce s tradičním příběhem i nabízejí obměny her nebo určitého kroku ve struktuře hry.

Zajímavé je sledovat cíle, které si autorky kladou. Dominují cíle z oblasti osobnostního a sociálního rozvoje dětí, ale najdeme tu i přijetí humoru, porozumění slovnímu vyjádření a podporu tvořivému slovnímu sdělení, řešení některých dětem přiměřených problémů, vyjádření pocitů a představ pohybem, jednáním, slovy atd.

Jednotlivé lekce strukturované na zvolené téma mnohdy nemají jednoznačný konec. Rovina příběhu, má-li

v něm být pokračováno, zůstává otevřená a právě její otevřenost dále vzbuzuje očekávání, zvědavost, zájem (např. *Slípka Pipka, Čert a Káča*). Naproti tomu může být otázkou do diskuse, zda otevřený konec pro závěrečnou diskusi (*Kůzlátka*), akcent na neblahý konec (*Kobližek*), naturalistické pojetí části z III. lekce *Perníkové chaloupky* je právě a jedině to pravé. Ale, jak autorky hned v úvodu předesílají, je důležité, "nebát se s nabízeným materiálem experimentovat a upravovat ho tak, aby vyhovoval konkrétnímu pedagogovi a konkrétní skupině". Což už se děje, jak mohu z praxe některých učitelek MŠ a ZŠ sledovat.

Struktura všech pohádek je jasná a pro pedagoga dobře představitelná, nebudí zdání nahodilosti (jak je často dramatické výchově vyčítáno) ani jakési nedosažitelné "divadelnosti" nebo ukázek "dramatických expertů". Je to velice zodpovědně připravená nabídka, která plně dostojí vlastnímu složenému názvu oboru "dramatická výchova".

Publikace využívá a nabízí možnosti jak pracovat s příběhem na principech elementárního pojetí školní dramatické výchovy s plným vědomím pedagogických zákonitostí a kategorií. Jsem přesvědčena, že přispěla k posunu představ o tomto novém oboru ve výchově i pro dobře, ale i minimálně informované, protože dovolu- je nahlédnout do pedagogických možností tohoto předmětu u nejmladších dětí, a navíc ukazuje, že skutečně nejde o žádný nahodilý hraní.

Doporučovaná publikace je odborně a s profesionálním nadhledem zpracována, obohacuje oblast práce s nejmladšími dětmi o komplexněji pojatou dramatickou výchovu, a tím je pro tento obor v našich podmínkách nesporným přínosem.

SOŇA KOŤÁTKOVÁ

katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK, Praha

Irina Ulrychová-Vlasta Gregorová-Hana Švejdová: *Hrajeme si s pohádkami.*

Dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy. Odp. red. Jaroslava Fejková a Václav Urban.

Portál, Praha 2000. 120 str.

SVĚT FANTAZIE HARRYHO POTTERA

Když se na konci uplynulého roku diskutovalo o tom, kdo by se měl objevit na titulní straně vánočního vydání časopisu *Time* jako největší osobnost roku, jedním z vážných kandidátů byl chlapec v brýlích se zvláštním znamením na čele. Nakonec se tam objevila fotografie starosty New Yorku Rudolpha Giulianiho. Ale už jen to, že v roce, kdy skutečné události předčily nejdávňější představy o světě, ve kterém žijeme, byl na toto ocenění nominován právě hrdina příběhů ze světa fantazie, je dosti výmluvné. Žijeme totiž ve světě, ve kterém se čím dál tím více prolíná reálná skutečnost s čistou fantazií. A právě v tomto čase je jedním z kandidátů prestižního ocenění - osobností, jež nejvíce ovlivnila celosvětové dění v uplynulém roce, - postava dětského románového hrdiny, který proslul svým neutuchajícím bojem proti mocnostem zla. Můžeme v tom hledat jistou symboliku, anebo jde jen o prozaické vyjádření popularity produktu zábavního průmyslu (tou dobou byla také uvedena premiéra celovečerního filmu) a celosvětové reklamy? To jsou otázky, které si dnes klademe při posuzování fenoménu jménem Harry Potter.

Hned první kniha Joanne K. Rowlingové *Harry Potter a kámen mudrců* (1997, česky 2000) se stala nečekaným bestsellerem a zároveň základním kamenem další série pokračování fantastických příběhů s netradičním dětským hrdinou. Od prvního vydání prvního dílu knih o Harrym Potterovi před čtyřmi lety již vyšla další tři pokračování (*Harry Potter a tajemná komnata* [1998, česky 2000], *Harry Potter a vězeň z Azkabanu* [1999, česky 2001], *Harry Potter a Ohnivý pohár* [2000, česky 2001]) a stejný počet by měl následovat. Můžeme tak mluvit o novém fenoménu v literatuře pro děti a jeho nové kultovní postavě, kterou se stal Harry Potter nejen v očích dětského čtenáře, ale i v očích dospělých. Příhody chlapce, který je nadán mimořádnými schopnostmi, a líčení světa fantazie, v kterém se tyto příhody odehrávají, přilákaly ke čtení stamiliony dětí po celém světě. To vše v době, kdy můžeme, v konkurenci multimediální počítačové zábavy, očekávat spíše úpadek zájmu o literaturu. I když jsme nyní svědky využití tohoto fenoménu pro účely komerce a zábavního průmyslu, je podivuhodné, jakým způsobem

se četba příběhů Harryho Pottera zpopularizovala.

Na samém počátku nebyly žádné rozsáhlé reklamní kampaně, kterými by se toto dílo jakkoliv podbízel svým budoucím "konzumentům". Zvěsti o jeho kvalitě a podmanivosti se zpočátku šířily z úst do úst, jako "za starých časů". Dnes už je tomu samozřejmě jinak - každému vydání dalšího dílu předchází obrovská reklamní



kampaň a úměrně tomu také s každým dílem stoupá očekávání čtenářů a fanoušků. V někom tato skutečnost může vzbuzovat odpor ke všemu, co nese nálepkou Harryho Pottera, a může jej tak odradit od čtení příběhu, který by si i bez této publicity určitě našel cestu ke svým čtenářům.

O tom, jak rozdílně je fenomén Harryho Pottera přijímán, svědčí to, že na jednu stranu stojí knihy s tímto dětským hrdinou dlouhodobě v čele knižních hitparád a jeho autorka získává jedno ocenění za druhým, na druhou stranu se však, se stejnou pravidelností, objevují tyto knihy na seznamech "nebezpečné" literatury, které by se měly děti vyvarovat, a jsou dokonce i páleny na hranici jako ďáblův nástroj. Stálo by tedy za zamýšlení, proč

je Harry Potter zároveň úspěšným, i rozporuplným fenoménem v literatuře přelomu tisíciletí a čím si dokázal získat široký okruh čtenářů po celém světě.

Jakými prostředky si tedy J. K. Rowlingová podmanila čtenáře příběhů Harryho Pottera? Je to především způsobem, jakým líčí hlavní hrdiny příběhu a prostředí, v němž se odehrává. Svě postavy líčí nejen s velkou dávkou obraznosti, když se zaměřuje na jejich vnější charakteristiku, ale zároveň se nevzdává ani hlubšího pohledu do jejich vnitřního světa. A proto se postavy, při vši své odlišnosti, stávají přesvědčivě skutečnými a dětskému čtenáři povědomými. Přes svou nadpřirozenost a výjimečnost je Harry chlapcem, který prožívá běžné problémy, starosti a radosti svého věku, a stává se tak věrohodným obrazem současného hrdiny. Spolu s ním pak může čtenář zažívat známé pocity vlastní nedostatečnosti, touhy zařadit se do společnosti svých vrstevníků a být v něčem dobrý a užitečný. Autorka má dar vtáhnout čtenáře do děje tak, že se nestává jen pasivním pozorovatelem, ale že děj přímo spoluprožívá s hlavním hrdinou. Spolu s ním pak prožívá momenty strachu a napětí, ale i situace odlehčené humorem. Nadsázka a originalita jazyka, kterým transformuje běžnou skutečnost do světa fantazie, jsou dalšími přednostmi tohoto díla.

Přesvědčivé je také líčení atmosféry prostředí, v kterém se jednotlivé situace odvíjejí. I když autorka pracuje s prostředky literatury fantasy, vychází z podobnosti se skutečným světem. A právě pod rouškou normálního všedního života se odehrávají mnohdy neuvěřitelné, ale přitom zásadní procesy a zápasy, ke kterým čtenář nezbytně přijímá jasné a konkrétní postoje.

Stává se svědkem boje mezi dobrem a zlem, který se jako ústřední téma skrývá v samotné podstatě celého příběhu, a tím se stává součástí něčeho, co přesahuje běžnou realitu všedního života. I když jde především o fantazii, síla tohoto vyprávění je právě v tom, že odhaluje pravdu o skutečném světě a jeho hodnotách. Výběr fantazijního prostředí světa kouzelníků a čarodějů určuje spíše způsob vyprávění než samotné téma či obsah, a proto je scestné domnívat se, že jde

o jakoukoliv propagaci okultismu či černé magie tak, jak to interpretují některé skupiny náboženských fundamentalistů a mravních puristů. Tato tematika je přeci tak blízká přirozené dětské představivosti, a proto můžeme autorku nanejvýše podezřívat z epigonství, ale rozhodně ne ze špatného vkusu. Také ve světě čarodějů nacházíme nepřehlédnutelné paralely se světem opravdových smrtelníků, jak jej děti poznávají například ve škole. Prostředí školy v Bradavicích, kde se hlavní hrdina učí základům čarodějnického řemesla, je také věrným obrazem britské internátní školy. Většina toho, co se objevuje ve fantazijním prostředí školy kouzel a čar, pak vychází ze skutečných věcí, předmětů a činností, které stojí v popředí zájmu dnešní generace dětí na celém světě (*famfrpál*, *sběratelské kartičky*). Originální interpretace těchto všedních věcí je oslavou dětského světa, opředěného fantazií. A ta se stává klíčem k duši čtenáře.

Žánrově by se dal Harry Potter zařadit jak mezi příběhy s dětským hrdinou, tak mezi autorskou pohádku; zároveň má v sobě prvky dobrodružné literatury, a především pak literatury fantasy. Jak již bylo výše řečeno, autorka Harryho Pottera umně zachází s tradičními tématy a mistrně používá osvědčené prostředky, které jsou pro daný žánr typické. Pečlivě dodržuje schémata, která se opakují v každém pokračování - pokaždé vychází z reálného světa (*svět mudlů*, *reprezentovaný rodinou Dursleyových*) a do něj se na konci příběhu zase vrací. Peripetie každého příběhu se odvíjí v průběhu jednoho školního roku v bradavické škole čar a kouzel a vyústuje v katastrofu, kdy v různých podobách opakovaně dochází ke střetu s mocnostmi zla. Toto základní schéma je vyplněno jak neustále se stupňujícím napětím, tak i vhodně zvolenou ironií a nadsázkou. Zápletky jednotlivých dílů jsou předem důkladně promyšleny a v každém dalším pokračování nabývají události z předchozích dílů na významu. Jednotlivé epizody tak na sebe organicky navazují a tvoří jeden ucelený soubor vyprávění. Je dokonce veřejným tajemstvím, že J. K. Rowlingová již dopředu napsala poslední kapitolu závěrečného dílu, tedy epilóg celého vyprávění.

Ze všech prostředků výše zmiňovaných žánrů, které autorka tak umně využívá, se zaměříme na ty, které charakterizují literaturu fantasy, a to především těch, jež vytvářejí atmosféru tajemství. Ta je podle mého názoru tím, co nejvíc přitahuje čtenáře, a to bez rozdílu věku.

Již jsem se zmiňoval o uplatnění principu pravděpodobnosti fantastického děje a principu významové ambivalence

fantastického a reálného světa. Dalším charakteristickým rysem je promyšleně sestavené narativní schéma, v němž jsou jednotlivé relevantní motivy v syžetu uspořádány tak, aby se v něm fantastické jevilo přijatelným a maximálně pravděpodobným. Důležitá je narativní funkce postavy a její role při konfrontaci s fantastickým. Hrdina (Harry) se zde stává nejenom svědkem jevů, které ohlašují příchod nějaké záhadné události, ale sám také projevuje aktivní zájem o tajemství, jež jej obklopuje. V neposlední řadě potkává postavy, které jej do tajemství samy uvedou a zasvěť (Hagrid, Brumbál, Lupin). Samotný výběr hlavního hrdiny odpovídá základním charakteristikám postavy s tajemstvím. Ta je většinou vtělením odlišnosti, vyznačující se vyděděctvím a sociální vyřazeností (sirotek, který je navíc poznamenán neblahým znamením). Na druhé straně je však tato postava nadána mimořádnými vlastnostmi (jednak smysl pro dobro a spravedlnost, ale i schopnost vidět podstatu věcí). Dalo by se dokonce použít i hledisko protiměšťáckého zaměření hlavní postavy. Naproti tomu některé vedlejší postavy (Dursleyovi, Malfoy) můžeme zařadit do kategorie monstrózních postav, které se přes svou typickou malost a obyčejnost vyznačují charakteristickou monstrozitou v chování. Monstrozita se totiž neukrývá zdaleka jen ve výjimečných jedincích. Jiným typem postavy-monstra jsou ty postavy, v kterých je zakleta minulost a jež na sebe berou jinou než vlastní podobu (Voldemort, duchové a strašidla). Typické pro fantazijní literaturu jsou také postavy inspirované tradiční mytologií (hlídací pes, troll, kentauři, jednorožci, víly apod.).

Zcela systematicky autorka pracuje při navození atmosféry tajemství s charakteristikou místa a prostředí. Typickým příkladem místa s tajemstvím je zámek nebo hrad (Bradavice). Je tajemný a také plný překvapení. Zahrnuje v sobě i prvky labyrintu - místa iniciace. V tomto prostoru hrdina nejdříve bloudí, aby nakonec poznal jeho smysl a řád. Také sklep je typickým příkladem místa s tajemstvím (Gringottova banka), často bývá nositelem atributu smrti a mučení (setkání s Voldemortem). Podobné atributy nese vzdálený pokoj v odlehlém křídle zámku (tajemná komnata). Důležitou součástí tajemného domu jsou dveře a práh (obraz Buclaté dámy). Podobnou úlohu hraje motiv nepřístupného vchodu, který v sobě nese i motiv pasti (tajemná komnata). Další charakteristikou domu s tajemstvím je jeho samotná poloha a vyčleněnost z okolního prostředí - například svou ostrovní polohou (velké černé jezero).

Nositeli tajemných vlastností jakéhokoliv domu bývají nejen předměty, ale i postavy. Takové postavy mohou být středem tajemství (Brumbál, Sirius Black) nebo po něm pátrají (Voldemort). Nesmíme zapomenout na knihovnu jako typické místo s tajemstvím (oddělení s omezeným přístupem). Typickým místem s tajemstvím v mnoha podobách jako odlehlé místo ležící mimo, vně, vzhledem k východisku, tedy v relativním smyslu, je divočina. Divočina jako neznámé, neprobádané území, ke kterému je omezený nebo zakázaný přístup (např. les za školními pozemky).

Jako další prostředek, který navozuje atmosféru tajemství, používá autorka znamení. Znamením, které předznamenává fantastickou událost, může být také nějaký předmět, který se později stává vstupní branou fantastična. V samotném úvodu jednotlivých dílů se často objevuje znamení toho, co se bude později odehrávat. Již počáteční situace celého vyprávění vytváří příhodnou atmosféru pro vstup tajemství a na obraze běžné skutečnosti nastiňuje komplexní svět fantazie (dlouhé pláště a sovy). Znamením, které vypovídá o minulosti a předznamenává také budoucí úděl hlavního hrdiny, je klikatá jizva (na Harryho čele). Tato jizva je znamením, které předurčuje Harryho k něčemu neobvyklému, jehož rozsah si můžeme pouze domýšlet. Teprve potom, co jsme spolu s ním postupně zasvěceni do tajemného světa fantazie, můžeme vyřešit otázky, které vyvstávají v úvodu. Stejně tak Harry dochází k dovršení svého údělu a k vyřešení sváru mezi tajemnými silami světa fantazie, kterého se spolu s ním stáváme na čas součástí.

Na fenoménu Harryho Pottera a jeho světa fantazie je zajímavé nejen to, jakým způsobem v sobě odráží skutečný svět, z kterého vychází autorčina tvorba, ale i to, jak sám zpětně ovlivňuje svět svých čtenářů. To, o čem jsem se zmiňoval v úvodu, samo o sobě dokazuje, že Harry Potter vstupuje do našeho reálného světa víc než je u literárních postav obvyklé. Tato skutečnost není dána jen vysokou pravděpodobností a uvěřitelností samotného vyprávění, ale také vysokým stupněm medializace, které se mu dostává. Harry se stal v krátkém čase nejen nejznámější literární postavou všech dob, ale v anglicky mluvících zemích také nejoblíbenějším chlapeckým jménem. Sova sněžná se stala nejžádanějším domácím mazlíčkem a Harryho brýle módním hitem. Čtenáři si můžou krátit čekání na další díly listováním v příručkách *Fantastická zvířata, a kde je najít* a *Famfrpál v průběhu věků*, a přitom cucat Bertíkovy fazolky. Na internetu pak

mohou hltnout čerstvé zprávy z *Denního věštce*, nebo si nejdříve vyzkoušet své vědomosti z oblasti čar a kouzel v různých kvízech, aby potom mohli v řádném termínu složit přijímací zkoušky do Bradavic.

Nakonec zbývá dostavit se v pravý čas na nádraží King's Cross v Londýně a zkusit štěstí u přepážky na nástupišti devět a tři čtvrtě.

PAVEL BEDNÁŘ

LITERATURA

HODROVÁ, Daniela

1994 *Místa s tajemstvím* (Praha: KLP - Koniasch Latin Press)

SLOVNÍK LITERÁRNÍ TEORIE

1977 *Slovník literární teorie* (Praha: Československý spisovatel)

ŠRÁMEK, Jiří

1993 *Morfologie fantastické povídky* (Brno: Masarykova univerzita)

INTERNET

www.scholastic.com/harrypotter
www.bloomsbury.com/harrypotter
www.harrypotter.detskyinternet.cz
www.sweb.cz/harry.ron.hermiona
www.britannica.com
www.hpfc.de

Joanne K. Rowlingová: *Harry Potter a Kámen mudrců*. Z angl. orig. přel. Vladimír Medek. Il. Galina Miklínová. Odp. red. Jiřina Novotná Ondřej Müller. Albatros, Praha 2000. 288 str.

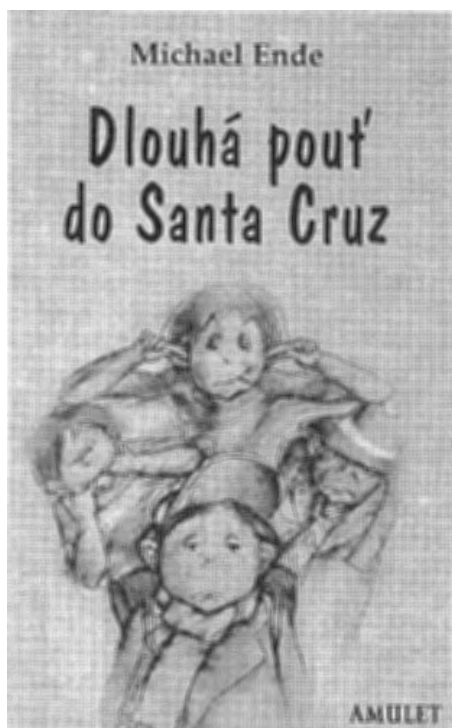
Joanne K. Rowlingová: *Harry Potter a tajemná komnata*. Z angl. orig. přel. Vladimír Medek. Il. na obálce Mary GrandPré. Frontispis a il. na předsádkách Galina Miklínová. Odp. red. Jiřina Novotná Ondřej Müller. Albatros, Praha 2000. 292 str.

Joanne K. Rowlingová: *Harry Potter a vězeň z Azkabanu*. Z angl. orig. přel. Pavel Medek. Il. na obálce Mary GrandPré. Frontispis a il. na předsádkách Galina Miklínová. Odp. red. Jiřina Novotná Ondřej Müller. Albatros, Praha 2001. 392 str.

Joanne K. Rowlingová: *Harry Potter a Ohnivý pohár*. Z angl. orig. přel. Vladimír Medek. Il. na obálce Mary GrandPré. Frontispis a il. na předsádkách Galina Miklínová. Odp. red. Jiřina Novotná Ondřej Müller. Albatros, Praha 2001. 576 str.

Joanne Kathleen Rowling: *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Bloomsbury Children's Books, London, 1997

Dlouhá pouť do Santa Cruz



Kniha Michaela Endeho *Dlouhá pouť do Santa Cruz* čtenáře znalé jeho předchozích děl napsaných pro děti jistě v mnohém překvapí, ba až zaskočí, neboť se od této tvorby zdánlivě odlišuje. Je to však pouze první dojem. Při hlubším zkoumání čtenář odkryje souvislost s ostatními Endeho knihami.

Na první pohled jde v nejnovější Endeho knize o banální záškolácký problém. Avšak při pozornějším čtení objevíme nejen pozoruhodné kvality textu, ale nalezneme zde i hojnost podnětů k zamyšlení, jež se mohou stát pro tvořivého učitele cenným zdrojem námětů využitelných např. při práci v dramatické výchově.

Kniha zachycuje jeden den ze života malého osmiletého kluka Roberta, ve kterém spolu s ním čtenář procestuje nejen reálný "malý kousek světa" v jednom městě, ale zároveň pionýrsky objevuje i "velký svět" Robertovy fantazie.

Autor nás s Robertem seznamuje při snídani a opouštíme jej ještě týž den před usnutím, aniž jsme se cokoliv přesného dozvěděli o chlapcově předcházejícím a následujícím životě. O něm však můžeme mnohé vyčíst mezi řádky.

Přesněji řečeno prožíváme s Robertem jeho těžké rozhodování, zda jít, či nejít do školy, poměry v rodině (ztráta

zájmu rodičů o jeho osobu vlivem nemoci jejich mladšího potomka Karly a z toho plynoucí pocit nepochopení a osamělosti) a vztahem ke škole, kde má Robert právě značné problémy.

Tato tíživá situace a dané okolnosti, ve kterých se Robert ocitá, nejen zmaří jeho úsilí dojít do školy včas, ale vlastně dojít tam vůbec. Proto je Robertova reálná cesta od domova směrem ke škole a dál městem až po jeho opětovný návrat domů (kde se v závěru vše v dobré obrátí) provázána s cestou myšlenkovou ("zmapovanou" rozhodováním, kdy logické argumenty chlapec vyhledává ve fikci, zprostředkované jeho fantazií, která mu umožňuje prožívat dobrodružství v kulích reálného světa) a obě tato putování vrcholí zjištěním, že sice může být všude dobře, ale doma je přesto nejlépe.

Podobně jako u dalších Endeho knih, i zde máme problémy s jednoznačným žánrovým vymezením. Jediné, co lze bezesporu říci, je, že jde o příběh s dětským hrdinou.

Kniha zachycuje velmi malý časový úsek (zhruba 12 hodin) a je soustředěna, jak to bývá příznačné pro novelu, na malou plochu (cesta z domova městem a zase zpět). Veškeré dění tu prožíváme s hrdinou jakoby v "přímém přenosu", a tak máme pocit, že čteme jakousi reportáž nebo že sledujeme "filmový" dokument. Mnohými rysy se však kniha přibližuje Endeho povídkám pro dospělé, jako jsou např. ty, které vyšly pod názvem *Vězení svobody* (v nakladatelství Arcadia v Praze v roce 1994).

Nová Endeho kniha nastoluje opět téma času (v závislosti na úhlu pohledu, z něž čas a časovost jako takovou vnímáme) a možnosti cest v něm (toto téma je silné zejména v Endeho knize *Děvčátko Momo* a ukradený čas). Ale významné místo tu zaujímá také práce s prostorem, v němž se realita prolíná s fikcí, i téma hrdinovy vnitřní - myšlenkové, fantazijní - a vnější - reálné - cesty tímto "časoprostorem".

Ústřední myšlenka knihy - potřeba zázemí a porozumění - se postupně vynořuje a je otevřena ve chvíli konfrontace "životních" cest malého Roberta, který je zatím na "počátku" svého putování, a "asociálního", a proto ze společnosti svým způsobem vyřazeného starce Einsteina, který svou životní pouť vlastně již dovršil, přestože jeho život zdaleka ještě neskončil.

Velmi zajímavé je to, jak je vystaven příběh a jak autor pracuje s jazykem.

(Mimochodem: Na rozdíl od problematického překladu knihy *Satanarcheolegionalkohrozný Punč* přání má překlad

Dlouhé pouti do Santa Cruz velmi solidní úroveň.)

Významné místo zde zaujímá využívání kontrastů - při syžetové práci i při práci s jazykem. Kniha je "prošpikovaná" také velmi účinným "zvukovým" plánem (rádio, tikot hodin, tlukot věžních hodin, zvonkohra, zvuky deště aj.), podbarvujícím jednotlivá "mikroklimata" děje. Cyklicky také autor pracuje s motivy pohybu - opakované pozdní příchody do školy, dosažení rychlosti světla v běhu ze schodů, dohánění zameškaného času... Posun kupředu dějem je zaručen i dělením na "meziakty", tj. opouštěním myšlenkového proudu a volných asociací hlavního hrdiny, proložených pravidelně krátkými návraty do reality.

Kontrast jako princip výstavby prochází celou knihou. Objevuje se již na samém jejím počátku, kdy se na Robertovu hlavu snáší vážné připomínky jeho rodičů. Dokonce i zapnuté rádio se stává součástí tohoto "připomínkového kolotoče" (na rozdíl od rodičů však rádio oznamuje veselou hudbu). Robertovou odpověď je zarputilé ticho, aby pak o to výrazněji zazněla jeho protestní tečka - prasknutí dveřmi. Tato krátká expozice je zakončena Robertovým rozhodnutím "vydat se rychlostí světla na cestu do školy..."

Dostáváme se tak do druhé sekvence knihy, kde atmosféra venku (vlezlý déšť) ovlivní Robertovo naladění (vlastnosti přírody jsou zde přirovnávány k vlastnostem lidí). Robert hledá argumenty proti pondělku, proti učitelům, proti rodičům i proti dvouapůlroční sestřičce Karle, kvůli níž se cítí být "odepsaný". Robert pocituje nával zlosti a před výlohou cestovní kanceláře mu jeho odraz ve skle "připadá mnohem zralejší prožitým utrpením".

Reklamní plakáty z výlohy "nastartují" Robertovu fantazii a v tomto třetím úseku knihy již ve svých úvahách putuje Robert v různých rolích po celém světě. Avšak realita se navzdory krásným představám nedá odbyt a chlapec dochází k názoru, že se do tohoto světa nehodí a že o něj svět stejně nestojí. "Hloupé je jen, že jiný svět neexistuje..."

Čtvrtá sekvence knihy je doslova rozezvucena zvonkohrou umístěnou nad hodinářstvím. Tak se Robertovi neodbytně připomíná čas.

V páté části knihy se s Robertem ocitáme na skutečné křižovatce i na křižovatce dějové. Impulzem všech následujících změn a dalšího "fantazírování" se stává jeho setkání s mužem, který nese reklamní cirkusový poutač.

Na začátku a v průběhu celé šesté sekvence se dominantou stává červená barva na semaforu. Červená znamená

stát, ale Robertovu fantazii již zastavit nelze. A teprve Robertovi kouzelníkovi se zdaří přimět semafor fungovat. "Tajuplný Mistr X přešel ulici a nebyl si jistý, zda neuvěřitelnou silou svých myšlenek neměl použít na něco jiného..."

Robert nejen sešel z cesty do školy, ale věžní hodiny navíc právě odbily osm. Je jasné, že Robert zmeškal začátek vyučování. Zbývají mu dvě možnosti, přijít do školy a omluvit se, anebo tam nejít vůbec... Ať tedy rozhodne osud, zprostředkovaný černobílou dlažbou na náměstí. Nepravidelný vzor dlaždic však posouvá Robertovy úvahy až do kosmických rozměrů a on si připadá, že porušil čísi, snad mimozemský, řád a že vesmírní agenti jej budou chtít chytit a vyslýchat a "nikdo o něm už nikdy neuslyší".

V osmé části čeká na Roberta skutečné dobrodružství. V rámci vysněného útěku před "cizími agenty" nalézá úkryt v dodávce, která se však vzápětí skutečně rozjíždí a odváží Roberta bůhvíkam...

Klíčem k deváté a desáté části je opět Robertova fantazie. Chlapec se dostává na půdu starého domu určeného k demolici.

Z hlediska děje je ovšem důležitá předposlední, jedenáctá část, ve které se symbolicky setkává dítě a stařec - bezdomovec Einstein.

Závěrečná cesta vede opět kolem školy. Vyučování právě skončilo a chlapec se cítí roztrpčen. Nerad a s obavami se vrací domů. Doma se však nestane to, čeho se obával. Naopak, rodiče se na něj těší a mají radost, že ho vidí. Dokonce mu otec čte dobrodružný příběh s názvem Dlouhá pouť do Santa Cruz o muži, jenž do tohoto města se symbolickým jménem nesl poselství a musel překonat nebezpečné nástrahy, aby v závěru své cesty zjistil, že město je již prázdné a jeho cesta byla tedy marná. "Přesně to jsem dneska zažil, tatínku," překvapeně oduší Robert. A tatínek s pochopením odpoví: "Já jsem se taky jednou vydal do Santa Cruz (...) Každý se jednou vydá do Santa Cruz (...) Někdo dokonce víckrát."

Příběh svou přizračností jistě zaujme dětského čtenáře. Ale stejně tak osloví i nejednoho rodiče či pedagoga. A rozhodně by kniha mohla být přínosná pro ty, kteří se věnují dramatické výchově. Knihu lze využít jako celek (pro dlouhodobější práci - např. odkrývání důvodů Robertových pocitů osamělosti, možnosti řešení situací, v nichž se Robert díky své fantazii ocitá, město a jeho nástrahy, funkce rodiny apod.) i v jejích jednotlivých částech (jako motivaci např. k etudám či

hram a cvičením - např. poselství tajným agentům, umění přesvědčovat - je pondělí, neděle, nebo úterý? atd.). Tvořivý vedoucí si jistě bude vědět rady.

ALENA ŠANDOVÁ

Michael Ende: Dlouhá pouť do Santa Cruz. Z německého originálu přeložil Jiří Stach. Il. Zdeněk Netopil. Odp. red.: ?, AMULET, Praha 2001. Edice Klíček. 92 str.

Fenomén, nebo mánie?

Co jsou to Pokémoni? To je otázka, kterou si jistě v poslední době pokládá stále více z nás. Podivné postavičky, osůbky, zvířátka, nebo spíše fiktivní cosi, které v poslední době lavinovitě a s šokující expanzí zaplavilo snad všechny sféry dětského světa. Setkáváme se s nimi nejen v televizi a v knihupectvích, vyskakují na nás už i z obalů mnohých potravinových výrobků, papírnických potřeb či dětského oblečení. Je to úsměvné, nebo zarážející? Jde o obohacení dětské duše, nebo pouze o širokou reklamní kampaň, na které zbohatne mnohý spotřební resort, která však zneužívá toho nejdůvěřivějšího a nejčistšího člena naší "vypělé" společnosti - dítěte? Je opravdu tím pravým znakem rozvinutosti a sebejistoty státu to, že vychovává svou nejmladší generaci k masovosti a podléhání módní hysterii? Tyto otázky by si měli pokládat především rodiče, kteří často, aniž přemýšlejí nad podstatou věci, nechťejí své dítě postavit mimo jejich okolní svět, a proto jim sami kupují cokoli, co je s touto mání spojené.

Mezi její hlavní atributy patří také knižní podoba Pokémonu, kterou podle původního japonského televizního seriálu adaptovala známá americká spisovatelka Pixie Tricks series Tracey Westová.

A právě u této publikace bych se chtěla zastavit a podívat se na ní hlouběji, neboť mám obavu, že mnozí z těch, kteří ji pravidelně kupují svým dětem, ji sami snad ani nikdy nečetli, nebo se, zřejmě z nedostatku času, nestačili zamyslet nad tím, zda a co může jejich dětem takovýto příběh přinášet.

Tento knižní seriál vydává nakladatelství Egmont v překladu Kláry Cabalkové, je určen dětem od šesti do jedenácti let

(tato informace v českém vydání není uvedena) a jeden díl stojí 79 korun. Přestože obal každého dílu je barevně velmi výrazný, vnitřek je již pouze v černobílém provedení. Paratext knihy je pak u všech dílů totožný, hned na první straně je písnička, a to buď Pokérock, nebo Pokémon. Obě začínají stejně: *“Chci být nejlepší ze všech / jako nikdo přede mnou...”* a mají také stejný, mnohokrát se opakující leitmotiv: *“Chyťte je všechny!”* Respektive *“Všechny chyťt máš!”* Po Pokérocku je čtenář ještě vyzván, aby se pokusil vyjmenovat všech sto padesát Pokémonů. Těsně před samotným příběhem je umístěna mapa “světa Pokémonu” a na konci knihy je vždy krátký odstavec věnovaný autorce, po něm pak střídavě buď ukázka z následujícího dílu, nebo reklamní stránka odkazující na další publikace o Pokémonu.

Když se podíváme na strukturu samotného příběhu, ani ta se bohužel u jednotlivých dílů téměř neliší. Základním posláním hlavního hrdiny Ashe je získat co možná nejvíce schopných Pokémonů, k jejichž vyprofilování je nutný boj s jinými Pokémony. Cílem je možnost stát se Mistrem Pokémonu. Proto spolu se svými přáteli Misty, Brockem a Pokémoním Pikachu putuje světem a snaží se vítězit v bojích jak s ostatními Pokémony, tak se skupinou záporných hrdinů Raketáků, kteří mají za úkol pro svého šéfa získat Ashova Pikachu.

Samotné situace jsou vystavěny na stále stejném modelu. Celý seriál se tak skládá z donekonečna se opakující šablonky - Asch a jeho přátelé se setkají s cizími Pokémony a dochází k boji. Do toho obvykle přilétá gang Raketáků a pokusí se ukrást Pikachu. Občas se jim to podaří a nastává akce na jeho záchranu, která bývá zpravidla již během pár dalších řádků úspěšně provedena. Často také bývá Pikachu v boji zraněn, a tak pak opět dochází k záchranné akci. Obměňuje se pouze místo, druh útočícího Pokémonu a s tím spojený druh útoku. Někdy jsou útoky hrdinů zaštitěny bojem za spravedlnost nebo snahou pomoci jiným Pokémonům a lidem. Mnohé však nebývají dostatečně motivované, a tak v celkovém vyznění převládá jejich kvantita nad kvalitou.

Také jednotlivé akce se odehrávají příliš rychle, konflikt obvykle nastává téměř současně s nastolením nebezpečí, samotná akce proběhne ještě dřív, než si ji stačí čtenář vůbec uvědomit. Situace pak postrádají jakoukoliv ideu, výraznější gradaci, rozmanitost i smysluplnější vyústění, které by obohacovalo následující děj. Akce nemívají vlastně dramatický

spád, protože jsou nejednou zprostředkovávány popisem, jakýmsi “komentářem”, který bohužel často blokuje napětí. Ve své podstatě je celý příběh budován jako jakási zrychlená adrenalinová lavina a působí na čtenáře dojmem valícího se kamení.

O nic nápaditější není ani výstavba samotných postav. Obvykle jsou poměrně ploché, jejich charakter bývá stálý, bez vnitřní životnosti či proměnlivosti. Kromě dvou základních skupin - kladných hrdinů kolem Ashe a záporných Raketáků - se tu objevují už jen jakési figurky, které plní funkci při dílčím posouvání děje, avšak přímo na něj vliv nemají. Takovou postavou je například policistka Jenny, která je v každém městě stejná a zpravidla přijíždí v poslední chvíli na motorce, aby pomohla Ashovi v nastolení pořádku a zajištění spravedlnosti. Taktéž Ashův vrstevník Gary, protekční dítě, se sem tam objeví na určitém místě dřív než Ash pouze proto, aby mu dokázal, že je stále nejlepší, a nikdo na něj nemá.

Skupina záporných hrdinů Raketáků je zastoupena chlapcem Jamesem, dívkou Jessie a Pokémonem Meowth. Jejich úkolem je získávat vzácné Pokémony pro svého šéfa (ten zůstává po celou dobu nejasný), a to za cenu jakékoliv demolice okolí, lidí nebo jiných Pokémonů. Používají k tomu obvykle bez větší fantazie třaskavin a výbušnin všeho druhu a jejich zásahy mnohdy připomínají teroristické útoky: *„Vzduchem prosvištěla další nálož, z hor se sype kamení, stromy se vznítily...”*

V hlavní skupině kladných hrdinů vládne určitá hierarchie. Jejím vůdce Ash je prezentován jako trochu netrpělivý, roztržitý, ale šikovný chlapec; má nejvíce Pokémonů, a proto i vůdčí postavení. Jeho kamarádka Misty vyniká rozvážností i bystrostí, má o něco méně Pokémonů, ale sama se cítí být stejně dobrá, jako je Ash. Charakter třetího hrdiny Brocka, přestože je starší a zkušenější, není příliš využit; je zde spíše do počtu, snad aby byla zachována síla magické trojice.

Zvláštní je postavení “normálních” dospělých lidí. Ti zde žijí a pracují pro Pokémony v takzvaných Pokémoních střediscích nebo alespoň pomáhají dětem v jejich putování světem. Samotní rodiče je na tyto cesty vysílají, jako by šlo o určitou zkoušku samostatnosti a vyspělosti, v naší pohádkové “mytologii” ne nepodobné posláním hloupého Honzy do světa. Tato zkouška se uskutečňuje po završení věku deseti let, a snad proto je v každém dílu letmo zmíněn Ashův věk, většinou však velmi nahodile a bez souvislosti, takže nepraví-

delný čtenář to může vnímat jako zbytečnou poznámku.

Množství lidských postav se v jednotlivých dílech příliš nemění, přibývají pouze stále noví Pokémoni. Právě mezi nimi však vztahy nebývají často příliš jasné, a se tak ti, se kterými Ash nejprve bojuje, vzápětí mohou ukázat jako kladní, a naopak. Někdy pak nebývá zcela jasné, kdo je proti komu a jaký je důvod či příčina konfliktu.

Všechny chyby a nedostatky ve struktuře textu by mohly být zmírněny a nahrazeny bohatostí jazykového vyjádření. Bohužel ani po této stránce nenabízí seriál to, co bychom očekávali. Abychom se v této problematice lépe zorientovali, vezmeme si na pomoc jeden díl této série, konkrétně osmý, nazvaný *Návrat Squirtlova gangu*. Začíná těmito slovy: *„Hledání divokých Pokémonů je pěkně vyčerpávající, posteskl si Asch Ketchun. Desetiletý chlapec si stáhl ze zad batoh a vyčerpaně se sesul do trávy.”*

Co vše můžeme vypočítat již z tohoto krátkého úvodu? Především vstupujeme rovnou do samotného příběhu, a to hned do dialogu tří postav. Očekává se totiž, že čtenáři čtou knihu jako seriál. Na počátku tedy není žádné uvedení do děje, bohužel však ani alespoň krátké shrnutí dílu předcházejícího, které by lépe pomohlo v celkové orientaci. Časem se dovídáme několik základních informací, které jsou obsaženy v různých obměnách ve všech dílech seriálu.

Ani z hlediska stylistického a syntaktického (viz např. i slovosled) však není text nejzdařilejší. Z velké části je to způsobeno ne příliš kvalitním překladem z angličtiny. Je třeba si uvědomit, že v psané angličtině se používají věty jednoduché mnohem častěji než v českém jazyce. Že nestačí pouze “správný”, mechanický převod z jednoho jazyka do druhého, nýbrž že každý překlad by se měl snažit co nejvíce přiblížit přirozenému projevu řeči, do které je překládán.

Dobrý překlad je umělecká disciplína, která vyžaduje cit pro jazyk i fabulační schopnost, měla by mu tedy být věnována pozornost, a to tím spíše, jde-li o knihu pro děti. Rezignuje-li se na to, neztrácí pak smysl tvrzení, které je všem žákům a nejen jim často opakováno, že bohatý a vytříbený jazyk získají právě četbou? Nemůže být výmluvou, že zde jde pouze o přepis TV seriálu, který je založený převážně na akci. Naopak si myslím, že ani v tomto případě by se nemělo zapomínat na literární hodnotu díla.

Podíváme se teď na jazyk a styl celé knihy. Příběh je založen na dialogu, a přestože se zde používají různé stylis-

tické vrstvy - od spisovné češtiny až po obecný jazyk a někdy až slangovou verzi s mnoha anglikanismy a moderními výrazy, celkově není jazyk bohužel příliš bohatý a jeho literární hodnota není vysoká.

Obecná čeština je nejčastěji používána v přímé řeči a komentářích vypravěče. Bohužel ve snaze přiblížit jazyk co nejvíce běžné mluvě dochází spíše k jeho degradování. Je to zřejmé už tehdy, když se blíže podíváme třeba jen na slovníkové prostředky. Mezi výrazy převzaté z obecné češtiny patří například: *banda, coby dup, skvělý tah, šéf, špehovat, špinavá práce, šokovat, vyjeknout, vyštěknout, vyzunknout, zblešená potvora, zálusk...* Podivná, a v podstatě prvoplánová, o vnější efekt usilující práce s jazykem souvisí také s tím, že se tu zvláštním způsobem propojuje svět nelidských (pohádkových) bytostí s hypermoderním světem lidským, který postavy obklopuje. Objevují se tu tak *gangy, motorky, policejní auta, posily, tank, záporní hrdinové používající ledové pušky, blýskací prášek, supertajnou omračující omáčku, nálož, znějí tu výbuchy, disponuje se miliónem dolarů a atakuje rekreační středisko nebo nákupní centrum*. Skupina Squirtlů se liší od ostatních Squirtlů tím, že nosí tmavé sluneční brýle a Asch vlastní "přruční počítač" *Dexter*, obsahující složky s informacemi o všech známých Pokémonech. Nejčastěji používanými slovy kolem záporné skupiny Rakeťáků jsou: *ukrást, kořist, šéf, nálož, vyhořžovat*.

V tomto dílu se vyskytuje šestadvacet různých druhů Pokémonů. Všichni Pokémoni jsou charakterizováni krátkým popisem jejich podoby a funkce. Tento popis však bývá většinou poměrně chudý, nepříliš podporující čtenářovu fantazii:

Vulpix, Pokémon vyhlížející jako malá liška... Geodude, kamenný Pokémon s párem silných rukou... Bulbasaur vypadá jako malý dinosaur, jen na zádech má cibulku... Squirtle připomíná želvu...

Ani jejich jména nemají v češtině nic společného s jejich charakteristikou, často spíš působí jako jakási snůška exotických, nesrozumitelných slov: *Meowth, Pidgeotto, Staryu, Jigglypuff, Gyarados, Exeggutor, Wartortle, tortle, tortle, tortle!*...

Rozpor lze najít také v zařazování jejich jmen do českého deklinačního systému. Končí-li jméno na souhlásku, bývá důsledně skloňováno, je-li však na jeho konci samohláska, dochází zde k častým rozporům.

Také přechylování by mělo podléhat našim normám, takže když je Goldeen ženského rodu, měla by být také dobrou

plavkyní a ne plavcem, jak je tomu v textu.

Je nepatřičně zjednodušující, že všichni Pokémoni komunikují pouze pomocí neustálého opakování několika hlásek spojených ve slova, která jsou totožná s jejich jmény, přestože každý Pokémon má svoji vlastní řeč a vždy se najde někdo, kdo mu rozumí a zároveň může vše přeložit do řeči lidské. Vznikají tak podivné spojitosti, když například jednou vykřikl „*Squirtle, Squirtle!*“ znamená v lidské řeči: „*Dejte nám svoje jídlo, nebo...!*“, podruhé tentýž vykřik vyjadřuje: „*Na to zapomeň. Moc dobře víme, že lidem se nedá důvěřovat...*“, a potřetí jde o přísloví typu: „*Sliby jsou chyby.*“

Také dvojité přímá řeč, jak je zde v textu vyznačena, musí dětského čtenáře mást a činit mu jej velmi nepřehledným. Zvláště když se uprostřed věty objeví včetně spojovací čárky čtyři grafická znaménka vedle sebe: „*Squirtle řekl, Na to zapomeň. Moc dobře víme, že lidem se nedá důvěřovat, přeložil Meowth.*“

Co je však ještě podivnější, když se po Pokémonově hovoru nedočkáme překladu žádného. Takto se vyjadřuje zejména Pikachu: „*Pika, odpověděl Pikachu. Brock a Misty přikýkli.*“ Že by tato zamlčování měla sloužit k podpoře čtenářovy fantazie, se mi nezdá, protože tuto vysoce ceněnou dovednost kniha jako celek spíše potírá. Přímá řeč Pokémonů je na rozdíl od lidské vyznačena kurzívou, stejně je pak vyznačen i vnitřní monolog lidí.

Dalším problémem je neustálé opakování podmětu ve větě. Opět jde o jev přejatý mechanicky z angličtiny, neboť v českém jazyce nemusí být podmět vždy vyjádřen. Nejvíce se to týká oslovení hlavního hrdiny Asche. Jeho jméno se na jedné dvoustraně objeví až osmkrát! Naopak tímto poměrně zjednodušujícím přístupem je výrazně omezena možnost modulovat věty.

Jen velmi pozornému čtenáři neunikne, že příběh je vyprávěn s využitím retrospektivy, jejíž úvod a závěr tvoří rámec příběhu. V tomto příběhu se pak odehrává mnoho dalších mikropříběhů, jejichž množství je však na hranici přehlednosti. Příběh je zprostředkováván především dialogem, respektive přímou řečí, která komentuje situaci, případně ji vysvětluje či vyjadřuje postoje k ní. Funkce vypravěče je tak omezena na pouhé posunování děje; vedení příběhu vlastně nijak nemá možnost ovlivňovat. Nic tu nezůstává nedořečeno či ponecháno bez vysvětlení. Jednotlivé informace bývají zprostředkovány velmi stroze, jakoby „filmovým střihem“: „*V nákupním centru došlo k přepa-*

dení.“ Často to však spíše připomíná TV zpravodajství než příběh pro děti.

Za jeden z vrcholů necitlivosti považuji dohadování Rakeťáků se Squirrelovým gangem o uloupení Pikachu: „*Našími protivníky jsou tři děti s Pikachu, pokračovala Jessie. Naš šéf by vám jistě prokázal vděčnost, kdybyste nám je pomohli chytit. Jistě by se vám patřičně odměnil – jestli mi rozumíte...*“ Tak je přinut, ať nám začnou důvěřovat, požádal ho James.“

Výrazy, jako „*naš šéf*“, „*prokázal vděčnost*“ (který se mimochodem v tomto spojení obvykle nepoužívá), „*patřičně odměnil*“ a „*jestli mi rozumíte*“, jsou v této souvislosti opravdu nevhodné, a to i přesto, že je to prostředkem k zobrazení hrubého světa záporných postav.

Podobných případů tu však můžeme najít daleko víc: „*Musím dokončit své rekreační středisko. Chci, abyste pro mě ty Tentacooly vyhubili,*“ oznámila jim Nastina. *Zaplatím vám milion dolarů.*“

Vedle tohoto převažujícího stylu nakonec všechny pokusy o básnické vyjádření typu „*nedaleko zurčel potůček*“, „*vykračuje si polní cestou...*“ zanikají a působí spíš jako cosi nepatřičného.

Zbývá se ještě pozastavit nad otázkou fikčnosti světa Pokémonů. Co vlastně tyto postavíčky představují? Jde o pohádkový svět dětské fantazie, nebo o moderní sci-fi příběh? V jakém vztahu Pokémoni žijí s lidmi, jaký je vztah mezi jejich fiktivním světem a moderní lidskou realitou? Nejvíce nám mohou asi připomínat říši zvířat jak početností svých druhů, tak jejich výskytem ve všech prostředích - voda, země, vzduch, i svou historií - setkáváme se zde i se zkamenělými či prehistorickými Pokémony. Na druhou stranu jsou buď velmi omezení, nebo naopak úžasně rozvinutí, a tak by i toto vymezení mohlo být zavádějící.

Podobných otázek se nad těmito příběhy objevuje nepřeborně. Naštěstí doba je rychlá, Pokémony pomalu střídá Harry Potter a jeho zase další a další pohádkové a fantazijní příběhy. A tak se snad nemusíme obávat, že Pokémoni obrátí duši dětí nenávratně naruby. K tomu je však zapotřebí, abychom jim my dospělí dokázali vytvořit takové prostředí, v němž by i po záplavě všech možných seriálů zbylo v jejich myslích dost místa na vlastní fantazii, tvořivou hru a radost ze života.

DANIELA RÝCOVÁ

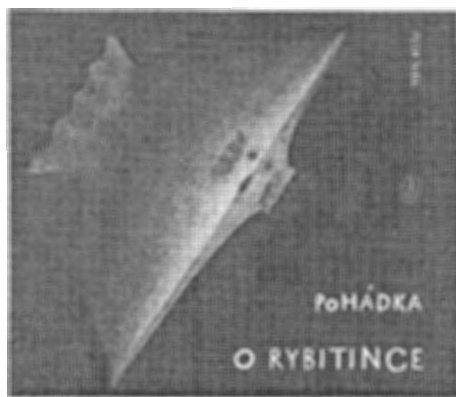
Tracey Westová: *Pokémon 8 - Návrat Squirtlova gangu. Z anglického originálu přeložila Klára Cabalková. Egmont ČR, Praha 2001. 86 str. 79 Kč*

NAHLÍŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

Petr Nikl:

Pohádka o Rybitince

Napsal a ilustroval Petr Nikl. Obálka a grafická úprava Petr Nikl a Zdeněk Macháček. Odp. red. Ivana Pecháčková a Kateřina Jirčíková. MEANDER, Praha 2001; ed. Modrý slon, sv. 1



Lidové noviny - jediný deník, který si v posledních měsících tu a tam, ale přece všimne knížek pro děti a mládež, - zaznamenaly 19. 12. 2001 vydání Niklovy Rybitinky s bezvýhradným nadšením: "Výsledkem je celistvý artefakt, jehož složky vzájemně násobí svůj účinek," píše značka bat a přiděluje Rybitince plných pět hvězdiček, tedy absolutně nejvyšší hodnocení.

Není pochyb o tom, že máme co dělat s knihou výjimečnou. A také výlučnou. Leccos napoví už její úprava: Kniha je řešena tak, že jí čtenář prochází nikoli stránku po stránce, zprava doleva, ale musí ji natočit hřbetem nahoru, aby se mohl list po listu nořit - seshora dolů, jako když sestupujeme od hladiny moře až k nehlubšímu dnu. Výlučné jsou i fantazijní, poloabstraktní ilustrace i celkové exkluzivní provedení knihy, která má vskutku podobu "celistvého artefaktu", jež nás vybízí k tomu, abychom ho vnímali jako komplexní, výtvarněliterární dílo. Příznačné pro tento ambiciózní počín P. Nikla je také zjevně malý zájem o to, komu (jaké věkové skupině) je Rybitinka vlastně určena. Je to kniha fantastických vizí, obrazů, které se střídají jeden za druhým jako mořské vlny.

Tenká nitka snového, až mystického příběhu o drobné rybce Rybitince, která jediná dokáže zachránit Obří moře, je zprostředkovávána prozaickým textem, či

přesněji básní v próze, ale autor se nerozpakuje čas od času se zastavit u zajímavě znějícího slova nebo obrazu, které mu do cesty přihraje třeba i náhodná asociace, a pohrát si s nimi nebo do prózy nečekaně vložit veršovaný text (který někdy zazáří nápadem - viz "Dvě karibské ryby...", jindy se neobratně zadrhne).

I když působí Rybitinka mezi dnes vydávanými knihami pro děti jako solitér (a je adjustována tak, aby jím byla), nelze nevnímat souvislosti s některými autory a poetikami. V úvodu jako bychom se letmo dotkli poetiky Olgy Hejné (začátek Niklova textu se až podivuhodně podobá její pohádkové próze z počátku 70. let Jak mořský koník, mořská jehla a hvězdice udělali malé milé moře). Setkání s neustále se proměňujícími přízračnými mořskými živočichy a obludami evokují fantaskní obrazy Michala Ajvaze (Druhé město, Tyrkysový orel...) nebo Pavla Řezníčka. Ale právě tak by bylo možné objevit mnohé styčné body s Vítězslavem Nezvallem a jeho Aničkou skřítkem - a to nejen v metaforičnosti, ve výtvarném vidění a v důrazu na hru s barvou hlásek, ale i v jisté - řekněme eufemisticky - velkorysosti, až ledabylosti při motivické a kompoziční práci.

Na rozdíl od recenzenta Lidových novin nepokládám Pohádku o Rybitince za dílo dokonalé. Kniha trpí tím, že se Petr Nikl-literát (ne tak výtvarník!) nechává až příliš unášet jednotlivými nápady a nedokáže se vzdát některých dílčích nápadů, ať už jsou v celkovém tvaru funkční, nebo ne. Jako by byl příliš zahleděn do svých obrazů - často krásných, až úchvatných, ale někdy i trochu samoúčelných -, aniž bere v úvahu, jakou kompozici mají vytvořit.

To ale rozhodně neznamená, že by Niklova práce pro děti měla zapadnout. Myslím, že jde o knihu, která může být v rukou rodiče nebo pedagoga (a dramatické výchovy obzvláště) výzvou na cestu, na niž se může dospělý spolu s dětmi vydat do nečekaného a bohatého světa fantazie.

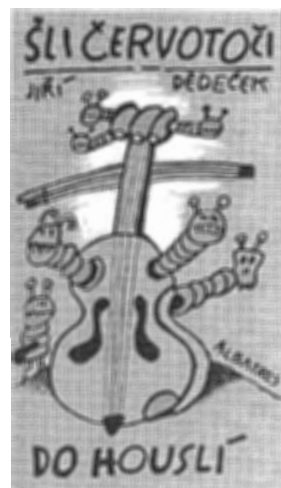
Jiří Dědeček:

Šli červotoči do houslí

Il. Petr Poš. Odp. red. Zuzana Kovaříková. Albatros, Praha 2001

Stezky na úroveň poezie pro děti se v posledním desetiletí opakují při každé příležitosti a až na pár výjimek (J. Brukner, V. Provazníková, J. Weinberger...) jsou bohužel vcelku oprávněné. Nejde mi teď o záplavu diletantského veršotepectví,

které vyvělo na povrch hned na začátku 90. let a které nepřestává zaplavovat pulty knihkupectví a kiosků (Z. Kopecká, J. Cita, A. Dudek...). Mám na mysli rozpaky



a někdy i bloudění v kruhu, do kterého se dostali "tahouni" české poezie pro děti z předchozího období (J. Žáček, J. Vodňanský, J. Štroblová, J. Faltus, ale např. i I. Štuka nebo J. Slíva - viz jeho předloňský soubor Všechno dobře dopadne). Jako by se vyčerpaly všechny energetické zdroje k novým cestám, jako by byla poezie pro děti nadále odsouzena jen opakovat vyzkoušené a osvědčené postupy...

V úctyhodné laboratoři současné české literatury pro děti zvané Mateřídouška však pod vedením šéfredaktorky Magdaleny Propperové přece jen krystalizoval materiál svědčící o zajímavých pohybech i v oblasti poezie pro mladší děti. Výsledkem dlouholetého experimentování v oblasti nonsensu, které dostávalo prostor na stránkách tohoto dětského literárního časopisu, je kniha Jiřího Dědečka Šli červotoči do houslí. Sbíрка v mnohém navazuje na staré dobré Písničky bez muziky E. Frynty, ale nespojuje se s opakováním či dokonce rozměňováním tohoto typu hry s jazykem. Ostatně porota Zlaté stuhy za rok 2001 ocenila Dědečkovu knihu v kategorii básnické tvorby pro prepubescentní čtenáře právě za "originální pojetí principů non-sensové poezie". Čím se toto originální pojetí vyznačuje?

J. Dědeček si samozřejmě především tematizuje jazyk a vynalézavě si s ním hraje - však se pohybuje na půdě nonsensu. Jeho hra však nespočívá jen v mechanickém rozkládání a skládání slov, v samoúčelném hračičkaření. J. Dědečka zjevně baví možnosti neustále se proměňujícího vztahu mezi zvukem, případně grafikou a významem. V nejedné básni lze sledovat, jak přímo

s labužnickou rozkoší pozoruje obraz, který se mu vylíhne z paradoxní jazykové hříčky a který se náhle rozžívá vlastním životem, aby překvapil i samého tvůrce: "Je to možné - myš, a letí! / Podívejte - druhá, třetí! / To se kočka nenají, / když teď myši lítají!..." (str. 18)

J. Dědeček je mistrem kalambůrů, překvapivých rýmů ("Bylo devět koby, / zazvonil jim mobil...", str. 49), mezi nimiž nechybí ani vynalézavá rýmová echa (šimla / všimla, str. 22), a point. To, čím znovu a znovu okouzluje, je dovednost ostrým střihem překvapit čtenáře, který si už už myslí, že ví, co ho čeká: "Tázel jsem se tuhle myši, / čím se od nás lidé liší. / Myši ale špatně slyší, / protože jsou mnohem nižší.", str. 8). Překvapivé "shifty" dokáže J. Dědeček vytvářet i rafinovaněji: např. prudkou změnou metra. Nečekaná pointa je tak podtržena a zabývá se ještě pronikavěji: "Jak se ze lva / stane želva, / jak se z bobra / stane kobra, / jak se z tygra / stane vydra, / jak se z páva / stane kráva?" // Těžko. / Ale někdy / se to stává."

Lehkost žongléra, kterou J. Dědeček prokazuje ve většině čísel své knížky, podpořená lapidárností a smyslem pro přesnou míru, je příjemným osvěžením v současné poezii pro děti.

Eva Svobodová: O myšce Karamele

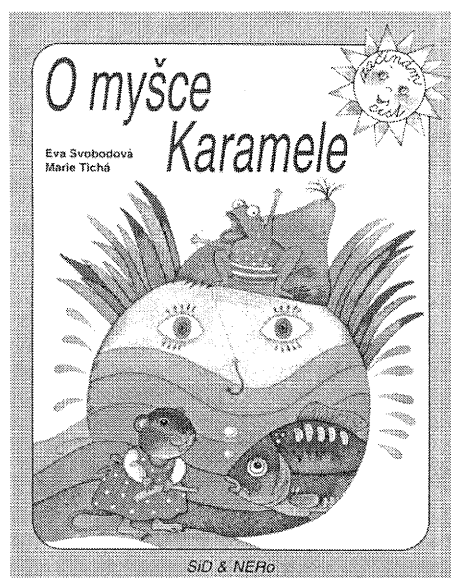
II. Marie Tichá. Odp. red. ?, SID & NERO, Praha 2002; ed. Začínám číst

Na úvod dvě mimoliterární informace: Eva Svobodová bydlí v Třeboni a je dlouholetou a zkušenou učitelkou mateřské školy tamtéž. Důvod, proč právě touto informací začínám minirecenzi Myšky Karamely, pochopí ihned každý, kdo tuto třicetistránkovou knihu pro předškoláky a nejmladší školáky vezme do ruky. Neboť vše v této próze se točí kolem rybníku (jmenem Žabice) a hrdiny jsou tu zvířecí obyvatelé zmíněného rybníka a jeho okolí: žabák František, kapr Josef, škeble Filoména a vodní myšky Karamela a Antonín.

Redakční informace na zadní straně obálky naznačuje, že má jít o pohádky o zvířátkách, které žijí u vody a ve vodě. Čtenář však záhy zjistí, že Myška Karamela má k pohádkovému žánru dost daleko. Spíše než o zvířecí pohádky, které jsou ve své základní podobě založené na konfliktu a akci, byť zpravidla jednoduché a přehledné, napsala Eva Svobodová jakýsi rok na rybníce (od léta do jara) poskládaný z lyrizujících obrazů (letní rybník s měsícem na modré hladině...), líčení

drobných, spíše ilustrativních činností (budování bytu vodní myšky...) a z více či méně idylických dialogů, v nichž se řeší spíše humorné lapálie nebo drobná nedorozumění (např. rozhovor Karamely s Měsícem, který myšku omylem pokládá za žabu). Jsou to tedy v podstatě harmonizující, někdy na můj vkus až příliš idylické, kronikářsky uspořádané vyprávěny pro nejmenší, které jsou orámovány jen lehce načrtnutou dějovou konturou: příchod Karamely k rybníku, její zabydlování v novém prostředí a seznamování se všemi domorodci a na konci definitivní zakotvení v novém prostředí - když se s probouzejícím se jarem Karmele a Antonínovi narodí čtyři myšata.

Pokud bychom pátrali po příbuzných této drobné knížky, nabízí se mezi prvními Jiří Kahoun. I u něj nacházíme často zvířecí hrdiny, i on píše pro nejmenší, ani on neaspíruje na autora velkých dramát. Na rozdíl od E. Svobodové si je však většinou dobře vědom toho, že bez nosného konfliktu se nemůže pouštět do rozměrnějších útvarů (nejzdařilejší Kahounovy prózy jsou půlstránkové i kratší!). Nechci tím říci, že Kahounovo řešení zvířecích próz pro nejmenší je jediné možné. Chci spíš naznačit, že Eva Svobodová stojí podle všeho před rozhodnutím, kterým směrem se při tvarování tohoto typu námětů, které vycházejí z dobré znalosti předškolních dětí, dát. Na jednom pólu jsou lyrizující nebo humorné miniatury a na druhém rozměrnější příběhy, které ovšem vyžadují situace, zápletku, nosný konflikt. E. Svobodová se však v Myšce Karamele rozbíhá současně oběma směry, ale ani pro jeden se ještě nerozhodla. Mám za to, že tady je někde zdroj drobných rozpaků nad touto jinak sympatickou a kultivovanou knihou.



Hana Doskočilová: O Mamě Romě a romském pámbíčkoví

II. Gabriel Filčík. Odp. red.: ?, Amulet, Praha 2001



Pozorným čtenářům TD dozajista neuniklo, že knihu H. Doskočilové, která vyšla koncem loňského roku, už jsme v tomto časopise recenzovali - v předstihu, po té, co bylo "Dvanáct romských přikázání, jak je svým dětem vypravují romské maminky", jak zní podtitul, publikováno na pokračování v časopise Mateřídouška (viz TD 2000, č. 2). Dnes můžeme kvitovat s potěšením, že cesta tohoto textu ze stránek časopisu do knižní podoby netrvala ani tak dlouho, jak jsme se obávali, všeho všudy dva roky! A ke všemu dostal díky nakladatelství Amulet nový výtvarný doprovod. Gabriel Filčík a nakladatelství nevyužili lákavé (a levnější) možnosti přetisknout ilustrace publikované v Mateřídoušce, ale opatřili Mamu Romu zcela novými a barevně jemně kolorovanými kresbami, které knize dodávají zvláštní patinu, atmosféru příběhů z dávných dob.

Důvod, proč na tyto příběhy upozorňujeme dnes znovu, máme však ještě jeden: 28. února 2002 obdržela Hana Doskočilová za tuto knihu Zlatou stuhu za rok 2001 v kategorii prozaické tvorby pro prepubescentní čtenáře.

JAROSLAV PROVAZNÍK
katedra výchovné dramatiky DAMU,
Praha

Ad Ministerstvo školství **demonstruje svůj nezájem** **o mimoškolní estetické** **aktivity dětí a mládeže**

(Tvořivá dramatika XII, 2001, č. 3, str. 1)

V Pozořicích 9. ledna 2002

Vážený pane Provazníku,

rada bych se vyjádřila, letos již po několikáté, k problematice recitačních soutěží. Chci reagovat na Vaši naléhavou výzvu, na Vaše zoufalé volání po obnově soutěžení v recitaci.

Nejdříve bych se ráda vyjádřila k soutěžím vůbec. Je pravda, že svět, ve kterém se právě my pohybujeme, je soutěživý. Na vyšší stupínek postoupí ten, který je lepší. Celý život nás provází hodnocení, počínaje vysvědčením v první třídě a konče? Zkrátka je to boj. Žáci, děti 7 – 15letí, se na tento boj, na soutěžení, které bude součástí jejich života, musí připravit již ve škole. Ale život není přece jen soutěžení, kdo je lepší, výkonnější, schopnější, kdo má chytřejší děti, kdo má víc domů a aut... Životní kroky a cesty by přece měly být pokojné, aby člověk, dítě, žák, mohl opravdu pracovat co nejvíc, co dokáže, aby sám měl pocit, že žije a pracuje dobře, že něco umí, že je užitečný. K tomu nepotřebuje soutěžit, ale spolupracovat, spolu s ostatními (alespoň s některými).

Z tohoto mého pohledu si kladu otázku, k čemu je vlastně soutěžení ve škole a k čemu je soutěžení v recitaci užitečné. Chceme mít jednoho nejlepšího recitátora v republice, nebo chceme, aby se žáci ve školách učili porozumět psanému slovu, ať próze či poezii?

Jako učitelka češtiny na základní škole se přikláním k tomu, aby naši žáci četli, recitovali, rozuměli textu, prožívali ho, aby četba, ale i recitace měla pro ně význam, aby byly součástí jejich celého života.

Vážený pane Provazníku, asi deset let se zajímám o dramatickou výchovu. V tomto oboru se vzdělávám, ve Tvořivé dramatice vyhledávám Vaše články a recenze a Váš názor je pro mě názorem odborníka. Ale přece jenom školní výuka a mimoškolní estetické aktivity jsou dvě velmi odlišné věci.

Učitel češtiny na základní škole od šesté do deváté třídy má v rozvrhu čtyři, výjimečně pět hodin týdně na to, aby naučil žáka bezchybně psát, tedy pravopis. Další požadavek směřuje k porozumění gramatiky. Dále ho má poučit o české

a světové literatuře, o všech významných autorech a jejich dílech. Ve slohu má žák zvládnout všechny slohové postupy od popisu, vypravování, úvahy, proslovu až po projev. Kromě toho má žák ovládat terminologii literární teorie a rozlišit všechny možné styly a žánry, které kdy byly v literatuře a poezii použity. Zamyslel jste se někdy nad tím, kolik to je pojmů a kolik vědomostí by žák měl vlastně zvládnout? Sama mám pocit, že je to tolik znalostí, že by patnáctiletý žák mohl odmaturovat už v deváté třídě. Při těchto požadavcích, ve stejném rozsahu jsou obsaženy i v Rámcovém vzdělávacím programu, učitel nemá čas. Taký jedním ze stesků učitelů je: "Proboha, já to neproberu." Důsledky neprobrání nemusím uvádět... Žák neobstojí při přijímacích zkouškách, nedaří se mu "nasadit" vysoké tempo na střední škole atd. A to čeština není jediný předmět na škole. Ptám se proto, kam je možné zařadit recitaci?

Vážený pane Provazníku, sama zoufale nesouhlasím, a také veřejně protestuji, s takto chápanou výukou češtiny. Velmi ráda bych při vyučování uplatňovala celistvější pohled na určitý problém. Velmi ráda bych věnovala čas projektům, ve kterých je zahrnuto kromě poznání taky prožitky, písemné vyjadřování pocitů. Ale o takovou výuku nikdo nestojí právě proto, že se neprobere předepsané učivo.

Vraťme se však k recitačním soutěžím na školách, k soutěžím vůbec a také k olympiádám. Jak taková soutěž na škole probíhá? Ministerstvo vyhlásí soutěž. Tato informace se dostane přes vzdělávací střediska až na školu. Je stanoven termín, dokdy má soutěž proběhnout a kolik "vítězů" může postoupit. Učitel honem vytipuje žáky recitátory, nechá jim vybrat básničku (próza není žádaná), ty cvičí recitovat ve vyučovací hodině před celou třídou nebo o přestávce. Většinou jsou vybraní žáci úspěšní, děvčata, která se neumějí tolik bránit, protože učitel někdy použije i nátlaku: "Jestli se nezúčastníš, nemůžeš mít jedničku..." Takový postup probíhá v češtině ještě jednou při olympiádě, v matematice, ve fyzice, v zeměpise, v chemii, v přírodopise. Autoři těchto soutěží si pochvalují, jak přispěli ke vzdělanosti. Opravdu ke vzdělanosti nebo jenom k dalšímu nesmyslným tlakům na žáka?

Zajisté jinak probíhá pěstování vztahu k literatuře a k poezii v mimoškolních aktivitách mládeže v kroužcích divadelních nebo dramatických, ať na škole, nebo v centrech dramatické výchovy. Děti si volí tyto aktivity proto, že je zajímají. Lekce vedou zkušení lektoři dramatické výchovy. Nikdo není tlačěn žádným standardem učiva, který by předepisoval, co má dítě umět. Záleží na erudici lektora, jak

hluboce svého "žáka" zasáhne. Může pracovat s krásnou literaturou i s poezií a může působit na rozvoj dětské osobnosti. Tyto děti, pod odborným vedením, mohou opravdu dobře recitovat. Tyto děti ať potom soutěží, ať na přehlídkách předvádějí, co v nich je, jak rozumějí poezii. Pokud však vím, vyskytují se připomínky i k organizaci těchto přehlídek (dopis Petry Rychkové).

Pane Provazníku, jak vidíte, nejsem absolutním odpůrcem soutěží, ale aby byly smysluplné, ne jenom jakousi formalitou, domnívám se, že je potřeba je změnit.

Vyzývám proto Vás a další odborníky, kteří se zabývají dramatickou výchovou, aby nabídli nám, řadovým učitelům češtiny nejdříve kurzy, ve kterých se naučíme pěstovat v našich žácích zájem o uměleckou prózu a poezii, aby pomohli nám, řadovým učitelům češtiny, prosadit změny ve všech dnešních i budoucích vzdělávacích programech, abychom nebyli zavaleni kvantem učiva, které nemůžeme probrat, ale abychom měli možnost zasvěceně, do hloubky rozvíjet v našich žácích jejich přirozené nadání, zájem i schopnosti recitovat. I já jsem ochotná pro to něco udělat.

Srdečně Vás zdravím

PhDr. Vladka Neužilová
ZŠ Pozoříce

Ad K čemu je **dětská scéna:** **Reakce na otevřený dopis** **Petry Rychkové**

(TD XII, 2001, č. 2):

Pohled první:

Jako dítě jsem se šestkrát zúčastnila národní přehlídky dětských divadelních souborů. Moc jsme si toho všichni vážili, a i když byla přehlídka vždy nejdřív spojena s trémou, jak naše představení dopadne a jak se budeme líbit, byla pro mne a snad mohu mluvit i za ostatní hlavně velikou odměnou. Nepamatuji se, že by mně při tom někdy vadila tělocvična či podobné jiné prostory na spaní. Byla to spíš legrace a něco nového a neznámého. Dodnes na to myslím s hrdostí, i když od té doby uplynulo již mnoho let.

Pohled druhý:

Podle mého názoru není třeba se pouštět do diskusí, jestli přehlídka dětských divadel ano, či ne. Snad to již prokázala

praxe a její "dlouhověkost". Důležitá je tedy otázka: Jak dál? Moc jsem toho v dětském divadle neudělala, ale mám za to, že pokud s dětmi trávím čas a snažím se jim dát to nejlepší, co vím a znám, nepotřebuji dlouhé kritiky a úvahy o tom, co by a jak by. Nemám ráda dlouhé věty o ničem. Snažit se vyhmátnout to podstatné chce praxi a snahu tomu druhému rozumět a podle svého nejlepšího svědomí a vědomí konkrétně pomoci. Jestli to já akceptuji, je otázka jiná.

Pokud děti i já vidíme, že to, co děláme, je dobré, že nám to nese radost,

i když to vidí "třeba jen maminky v kultúráku", nenechám se odradit diskusí pro diskusi. A proto navrhuji konkrétní věc. Sepsat to, co se mi líbí, a to, co se mi nelíbí, ať je to stručné a v bodech. Aby se přesně pojmenovaly klady i zápory. A pokud je sbor pořadatelů a lektorů sborem myslících lidí s velkou praxí a dobrým srdcem, vybere z toho, co většině vyhovuje, co se může změnit a co třeba již nikdy více. Nikdy se člověk nezavdělá všem, ale stavět se musí konkrétně. Pevný základ máme. Tím je láska k dětem a k divadlu. Máme i cíl: Tím je pro mne

harmonický člověk, myslící i cítící, kterého chci tvořivou dramatikou rozvíjet. Ty ostatní cihly musí mít plán, podle kterého stavět. Návrhů může být mnoho, proto jsou výběrová řízení. Ale věž, kterou chceme postavit, je jen jedna a bylo by mi líto, kdyby byla šišatá.

Pohled třetí:

Děkuji všem, kteří dočetli až sem a přeji pěkný den plný tvůrčího rozmachu.

Lenka Ješková,
Olbramice

CHILDREN-DRAMA-THEATRE

Eva Machková: In the Labyrinth of the Present World - A detailed review of the book *Drama in Education and the Child in the Labyrinth of the Present World* that includes presentations from the national conference on drama held on 16 - 17h September 2000. It was organised by the Department of Drama in Education of the Faculty of Performing Arts in Prague and by the Creative Dramatics Association (STD) as part of the project "Prague - European Culture City 2000". The presentations are classified here into three areas: Drama in Education - A Pedagogical Perspective, Drama in Education - A Psychological / Neurological Perspective and Drama in Education - A Theatrical Perspective. E. Machková participated in the constitution of modern Czech drama-in-education and founded the Department of Drama in Education in the early 1990s. Her review includes more than mere assessment of the presentations; it also raises questions and formulates contemporary issues and challenges faced by Czech professionals dealing both with the theory and practice of drama in education.

DRAMA-ART-THEATRE

Jaroslav Provazník: Winding of the Webs and the Useful Opening of Gates - The article informs about the successful international festival of children's and youngsters' theatre organised in May 2001 by Irena Konyšková, the leader of several children's theatre groups in Ostrov near Karlovy Vary / Karlsbad (west Bohemia). Among the participants were groups from Italy, Austria, England, Switzerland and the Czech Republic. The programme included performances created within the Czech-Italian-Austrian long-term project of devising theatre called "Torre-Brána-Gates", as well as workshops for children and discussions on performances and methods of theatrical and educational work with children and youngsters. Inspired by the success of the first year, the organisers decided to prepare the second Winding of the Webs that should be held between 30 April and 4 May 2003.

Jindřiška Bumerlová-Hana Strnadová-Iva Uhlíková-Pavel Bednář: The Budapest Theatre in Education, or the Hungarian Inspiration: Joseph and His Brothers, and The Iron Age

In November 2001, the students of the Dpt. of Drama in Education of the Faculty of Performing Arts in Prague visited the Hungarian Káva Cultural Group (Káva Kulturális Műhely), a Budapest centre concerned with T.I.E. (theatre in education). They report on two performances and the group's style of work with appreciation and recommend it to the attention of the few Czech T.I.E. groups.

Olga Strnadová: The story of Frank who Outsmarted the Devils - Olga Strnadová has dedicated the past fifteen years of her life to puppet theatre with children. Her performances are based on modern, metaphoric concept of puppet theatre and theatre with objects. The 2000 Czech Scene (Dětská scéna) national festival in Trutnov saw her dramatisation of the Czech folklore fairy-tale Kate and the Devil performed by her ensemble with hand puppets. Other scripts by Olga Strnadová are included in the attachment to this issue of Tvořivá dramatika.

INSPIRATION

Pavel Vacek: Insights into the Psychology of Moral - The Nuremberg Tribunal, Moral Maturing and the Greedy Pharmacist - The psychologist and drama teacher from the Teachers' Training Institute in Hradec Králové

introduces a cycle of articles on drama in education viewed from the perspective of the psychology of moral. The third part deals with moral dilemmas and is inspired by L. Kohlberg's work *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order*.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Petra Rycheká: The Legacy of Comenius for the Third Millenium - Information on the international conference that took place in Trnava, Slovakia. It was dedicated to Comenius and his legacy, with the emphasis on employing drama methods in the educational process.

INTEGRAL, a section for mutual dialogue of teachers of schools and workshops, combines three views of drama-in-education at secondary teacher training schools for teachers of kindergartens and school clubs, contains an article by Eva Machková titled **Who Are They and Where Are They Heading?** concerning the students and graduates of the Dpt. of Drama in Education of the Faculty of Performing Arts in Prague and the various ways they find employment in the field.

REVIEWS

Soňa Koťátková: Let us Play with Fairy-Tales - A review of a new practical handbook written by Irina Ulrychová, Vlasta Gregorová and Hana Švejdová, which includes concrete examples of drama lessons and drama structures based on well-known fairy-tales; they are meant as inspiration for kindergarten and primary school teachers. The reviewer finds the book very well-written and useful, appreciating both its originality and the logical organisation of topics. She points out its well-organised and comprehensive introduction into the methodology of drama with the very young children, including the description of the basic techniques and conventions.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Pavel Bednář: Harry Potter's World of Imagination - The author deals with the specifics of J. K. Rowling's style of writing as employed in the first four volumes of the popular Harry Potter book series.

Alena Šandová: The Long Journey to Santa Cruz - The review of the Czech translation of the interesting book by the German writer Michael Ende.

Daniela Rýcová: A Phenomenon, or Mania? - The author analyses one of the stories published by the American writer Tracey West to the motives of the Japanese TV series Pokémon, which have also become the craze of the past few months in the Czech Republic. D. Rýcová uses concrete examples from the book to demonstrate its weaknesses manifested in the poor language and clumsy work with the characters and the plot.

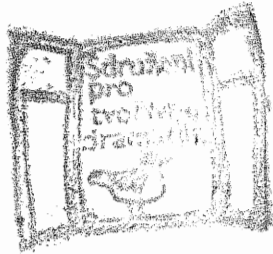
Jaroslav Provazník: Reviews of New Books - Reviews of new books for children that could inspire the leaders of children's theatre groups and drama teachers.

GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

Irina Ulrychová: Drama, Participant and Spectator - The author introduces in detail the workshop held in the Drama Centre in Prague in January 2001 and led by Tony Goode and Warwick Dobson from the University of Northumbria in Newcastle upon Tyne. She describes their two drama structures, paying special attention to the ways they interpret the activities of drama participants. She explains why T. Goode & W. Dobson find it beneficial to use A. Boal's term "spectator". In the second part, she informs about the "living history" project that the British drama teachers presented to their Czech colleagues as part of the workshop.

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvár pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Křesomyslova 7 / P. S. 2
140 16 Praha 4-Nusle

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

(Handwritten signature)

DRAMA, ÚČASTNÍK A DIVÁK

Dílna Tonyho Gooda a Warwicka Dobsona
v lednu 2001 v Praze

Motto: "Oba učíme drama už třicet let. Vždycky, když máme pocit, že jsme se pohnuli dopředu, objeví se něco, co nás hodí zpět."

(Z úvodního prohlášení lektorů k seminář)

Ani Tony Goode, ani Warwick Dobson nebyli v České republice poprvé. Pracovali zde už několikrát, a to jak každý sám, tak i v tandemu. Tentokrát bylo týdenní setkání s nimi věnováno problematice toho, nakolik jsme v průběhu dramatické práce vtaženi do určité aktivity a nakolik jsme jejími pozorovateli.

Tony a Warwick otevírají dílnu slovy o tom, že odmítají odtrhovat drama od divadla tak, jak se o to snaží tzv. procesuální drama, které své aktivity zaměřuje výhradně dovnitř individua (drama je děláno pro sebe, ne pro publikum). Na rozdíl od tohoto pojetí oni dva vnímají divadlo jako centrální bod celé své dramatické práce. Ve všech jejich aktivitách je nějakým způsobem obsažen divák. Když jsou hráči zapojeni do aktivity, jsou diváky vlastního konání. Pak jsou diváky toho, co dělají ostatní. Divák je tedy vždy důležitý. Připomínají Boalův termín *spectator*, který vznikl spojením dvou slov: *spectator* = divák a *actor* = herec.

Oba se po mnoho let zabývají tzv. konvencionálním (konvence využívajícím) typem dramatu. Některé konvence zdůrazňují účastníka (např. simultánní a hromadné nepřipravené improvizace), jiné toho, kdo se dívá (např. horká židle s učitelem v roli nebo předem připravené scény malých skupin). Ale v každé konvenci jsou přítomni jak účastník, tak i divák, byť v rozdílné míře. Diváci nemohou existovat bez toho, na koho se dívají. A neexistují ani čistě jen účastníci, vždy to někdo pozoruje (minimálně účastník sám sebe).

Při výběru konvencí je třeba dbát na zaměření skupiny. Jsou takové, jejichž členové chtějí hlavně být "uvnitř" (tedy účastníky). Platí to např. o menších dětech. Třináctileté a starší děti spíše odstupují od věcí, proto je dobře vybírat aktivity, kde jsou více pozorovateli. Ale vždy je to třeba promíchat.

Jeden z lektorů kreslí na papír úsečku, jejíž jeden krajní bod tvoří účastníci a druhý krajní bod diváci. Vyzývají seminaristy, aby v průběhu týdne sledovali a zaznamenávali si na tuto osu, jak jsou na ní jednotlivé konvence použité v dramatech různě rozložené podle míry zastoupení složky účastnické a divácké.

Ze zpětného pohledu je patrné, že i celá dílna byla koncipována tak, aby se den po dni postupovalo po této úsečce, od dramatu s vyšším podílem nepřipravených hromadných improvizací (Scilly) přes drama, kde byla zvýrazněna funkce pozorovatelů (Dorothy), až po přípravu projektu "living history", směřující už k divadlu ve výchově.

SCILLY

1. Mapa ostrovů

Tony rozkládá před skupinou mapu Cornwallu a přilehlých ostrovů (Scilly). Ptá se, co se dá z mapy vyčíst, jaké je pobřeží, jak se asi žije na těchto ostrovech – a jak se tam žilo před třistapadesáti lety, tj. kolem roku 1650.

2. Modlitba

Warwick zatím zapsal na velký arch papíru zavěšený na zdi původní modlitbu obyvatel těchto ostrovů: "*Pane náš, prosíme tě, abys nedopustil ztroskotání, avšak dojde-li k němu, dones loď ke Scillám pro dobro jejich ubohých obyvatel.*"

3. Kaple a rakev

Před očima skupiny nyní Tony a Warwick vytvářejí živý obraz. Slovně komentují jeho přípravu: "Ocitáme se v kapli na jednom z ostrovů. Je zde dubový stůl." (Dávají tři židle vedle sebe.) "Na něm leží rakev s mrtvým mužem." (Pokládají na židle kabát.) "U rakeve stojí muž." (Tony si obléká plášť.)

Vybírají dobrovolníka pro roli kněze. Ostatní členové skupiny se stávají ostrovy shromážděnými v této kapli. Společně čtou nahlas modlitbu, napsanou před nimi na zdi.

Dosud nehybný živý obraz ožívá. Tony děkuje všem, že se přišli rozloučit s jeho tragicky zesnulým

bratrem. Připomíná, že místo, které bratr zastával, bylo opuštěno a že bratra bude muset někdo nahradit. Sám to však odmítá, na něco takového se necítí. Bude tedy třeba rozhodnout, kdo na místo jeho bratra nastoupí. V závěru své řeči zve všechny do hostince na smuteční hostinu, placenou z peněz jeho mrtvého bratra.

Po skončení této sekvence se shrnují informace, které skupina zatím dostala: Kdo byl mrtvý muž? Víme, jak zemřel? Kým byl? Jaké místo zastával? Atd.

4. Horké křeslo s pozůstalým bratrem

Skupina teď není v rolích, účastníci se ptají sami za sebe (ostrované by neměli potřebu se ptát, mrtvého znali, všechno o něm vědí). Postupně dostávají informace o tom, že mrtvý muž byl kapitánem – ne kapitánem na lodi, ale kapitánem na souši – jediným kapitánem na ostrově – zabilo ho to, že překročil pravidla – svá pravidla (“kolikrát nám říkal, nepřibližujte se k topícím se lidem, topící se muž má sílu jako tři nebo čtyři muži, udělá všechno, aby se z té vody dostal, nepřibližujte se k nim”) – šlo o bohatý náklad, za každou cenu ho chtěl dostat, asi proto porušil svá pravidla...

Opět následuje rozhovor - jak se skupině teď proměnil význam živého obrazu? Účastníci se zatím nedokáží sjednotit v názoru. Šlo o hrdinskou smrt při záchraně lidského života, o nevšímavost k osudům ztroskotaných lodí nebo o vylupování ztroskotaných lodí a topení jejich posádky?

5. Zákon o ztroskotání

Skupina je seznámena se zněním cornwallského jacobitského zákona ze 17. století (je dopsán na papír na zdi, pod modlitbu):

“Ani pták, ani zvíře neuniklo.

neboť kdyby cokoli zůstalo naživu,

případ nebude posouzen jako ztroskotání.”

Postupně se vyjasňuje, že ztroskotaná loď se mohla stát majetkem těch, kdo ji našli. Ale kdyby kdokoliv přežil, loď se musela vrátit majiteli. Aby se mohli chudí ostrované zmocnit majetku ze ztroskotaných lodí, který jim pomáhal přežít, rozhodli se tedy zabít. Warwick se ptá: Co teď cítíte k tomuto mrtvému muži?

6. V hostinci

Připravuje se prostředí hospody. Skupina je zatím vykázána mimo něj. Každý si má představit, kým je,



a připravit se na vstup do hospody. Vejít dovnitř má až v okamžiku, kdy bude mít svou roli jasnou a dostane se do příslušné nálady. Tony v roli pozůstalého bratra stojí u nálevního pultu poblíž vchodu. Přichází mu kondolují a usedají na místa. Když jsou všichni uvnitř, Tony pokládá na pult peníze – poslední zlato, které jeho rodina má. A znovu opakuje, že ani on, ani nikdo z jeho rodiny už kapitána dělat nebude. Konečně definitivně ozřejmuje, jak jeho bratr zemřel – stáhl ho do vody muž, kterého se snažil utopit. Připomíná zákon ("Všichni přece víme, že jen když jsou všichni mrtví, je možno považovat loď za ztroskotanou."). Začíná se rozvíjet diskuse mezi postavami, kdo by měl být novým kapitánem. Ale objevuje se také otázka – není už na čase skoncovat s tím? Vytvářejí se dva vyhraněné názorové tábory: ti, kteří odmítají olupovat loď dál, a ti, kteří v tom chtějí pokračovat, protože nevidí jinou možnost jak se uživit.

7. Osa názorů – pokračovat, nebo skončit?

Hráči - stále ve svých rolích - si stoupají na myšlenou čáru, jejíž jeden krajní bod představuje ty, kteří jsou zcela rozhodně proti dalšímu kořistění z lodí, a druhý krajní bod je určen těm, kteří chtějí určitě pokračovat. Střed této osy je pro ty, kteří se zatím nedokáží rozhodnout. Warwick pak obchází jednotlivé postavy, tu a tam dá některé ruku na rameno jako signál proto, aby vyslovila nahlas svou myšlenku, svůj názor či pocit. Slovo dostávají zástupci různých bodů na ose.

8. Ohně v koších

Nyní se skupina dozvídá, jakým způsobem se ostrované zmocňovali lodí. Ukazuje se, že nešlo jen o využívání neštěstí druhých, ale že toto neštěstí bylo aktivně připravováno. Tony maluje na balící papír břeh a moře. Vysvětluje, že na břehu hořely v železných koších ohně, které označovaly pobřeží. Ostrované ale tyto koše posouvali hlouběji na pevninu, čímž zkracovali lodím vzdálenost od pobřeží. Lodě pak narazily na pobřežní skaliska nebo mělčiny, byly vyloupeny a lidé na nich utopeni.

9. Rodiny

Hráči se nyní rozdělují do přibližně čtyřlenných skupinek - rodin. Dbá se na to, aby v každé rodině byli zástupci různých názorů (viz osu). V rodinách pak probíhají simultánně rozhovory, v nichž jde o to, jaký vztah zaujmout k dalšímu vylupování lodí a k tomu, kdo by se měl stát novým kapitánem. Po několika minutách jsou rozhovory přerušeny.

10. Návštěva kapitánova bratra

Bratr mrtvého kapitána (Tony) nyní obchází jednotlivé rodiny a chce vědět, zda a jak už se rozhodly. Jde vlastně o to, aby se všichni účastníci dramatu dozvěděli, co se v rodinách zatím odehrálo. Využita je k tomu konvence "putujícího učitele v roli".

11. Sousoší rodin

Každá skupinka vytváří sousoší, které vyjadřuje a koncentruje vztahy v rodině a vztahy k problému s volbou kapitána. Hráči si sousoší zatím jen prohlédnou, bez dalšího komentáře nebo ožiování. Warwick prohlídku uzavírá slovy, že každé sousoší zachycuje určitý stupeň nekomunikace v rodině.

12. Zveřejnění vztahu rodin k bratrovi mrtvého kapitána

Vždy jeden zástupce každé rodiny si stoupne do prostoru, v jehož centru stojí kapitánův bratr (Tony). Svou blízkostí či vzdáleností od něj ukazuje vztah k němu - přátelství, lhostejnost, nepřátelství apod. Warwick uvádí, že to vypovídá nejen o vztahu k bratrovi, ale i o vztazích mezi jednotlivými rodinami - ty, které stojí k sobě blíže, mají zřejmě více společného.

13. Co je třeba k životu

Každá rodina má vypracovat písemný seznam toho, co potřebuje k životu na jeden rok. Nejde jen o jídlo. Seznam je rozdělen na dvě poloviny. A - co dává ostrov. B - co je třeba získat z vraků. Když jsou seznamy hotovy, mluví se o jednotlivých položkách. Warwick pak shrnuje - rodiny by zřejmě dokázaly přežít i s tím, co dává ostrov, ale nezbylo by téměř nic, co by mohlo život trochu zpříjemnit, nebylo by například ani ovoce (Warwick bere do ruky jablko, které jedl jeden z hráčů a říká: "To je poslední jablko v mém životě, skoncujeme-li s potápěním lodí").

14. Zpráva z pevniny

Skupina - teď už po rodinách - opět vstupuje do hostince. Kapitánův bratr oznamuje, že vyzvědač z pevniny poslal zprávu, že za čtyřadvacet hodin vypluje z přístavu loď, takže za třicet hodin bude v jejich vodách. Je třeba se urychleně rozhodnout, jak se ostrované zachovají. Rozvíjí se diskuse, ale hráči v rolích převážně trvají na svých původních postojích, takže se nedaří dojít ke společné dohodě. Objevuje se otázka, zda ti, kteří nesouhlasí s dalším vylupováním lodí, by nemohli ostrov opustit.

15. Proměna sousoší

Účastníci se vrací zpět k sousoším rodin. Během počítání do patnácti se má sousoší bez vzájemného domlouvání hráčů proměnit - pokud se pro jednotlivé členy rodiny či rodinu jako celek něco změnilo ve vnímání celého problému. Proměna nejprve probíhá simultánně. Pak ji předvádí jedna skupina po druhé a diváci pojmenovávají změny, které vidí.

16. Ti, kteří by chtěli odejít

Jeden z lektorů vyzve ty, kteří uvažují o opuštění ostrova, aby si stoupli do malého kruhu, zády dovnitř. Ostatní - čelem k nim - utvoří kolem nich velký kruh. Postavy ve vnitřním kruhu, všechny současně, mluví k těm, které mají ve svém zorném poli. Vysvětlují své důvody k odchodu. Potom - jeden po druhém - mluví ti z vnějšího kruhu. Každý z nich má jen jednu větu pro to, co by chtěl odcházejícím říci, ať už jde o přání, varování, protiargument apod. Akce končí Tonyho provokativním dotazem: "Ale co když ti, kteří odejdou, promluví a zradí nás?"

17. Cizincův příjezd

Warwick v roli cizince obchází kruh a cinká mincemi v dlani: "Jmenuji se McLine. Jsem bohatý, vlastním mnoho lodí. Ale za poslední rok jsem o tři z nich přišel. Všechny se potopily v blízkosti tohoto ostrova. Není to zvláštní, že všechny tři postihlo totéž na tomtéž místě? Proto jsem přijel pátrat po tom, co se přihodilo. Kdo by mi podal jakoukoliv informaci, bude odměněn. Najdete mě ve zdejší hospodě." Warwick (McLine) si sedne stranou kruhu a čeká. Čekání dynamizuje tím, že vždy po chvíli vstane ze své židle, obejde znovu zvolna kruh a říká: "První den se stalo toto...", sedne si na židli a čeká dál. Nic se však neděje, a tak po určitém čase opět vstane, obejde skupinu a opakuje: "Druhý den se stalo toto..." Teprve třetí den se objeví reakce: Jeden z hráčů za ním přichází s varováním: "Dám vám dobrou radu, cizinče, a zadarmo. Odjedte, dokud je čas!" Warwick (McLine) ještě jednou obejde kruh a se slovy: "Čtvrtý den - cizinec odjel," odchází.

18. Okamžik rozhodnutí

Znovu se vytvoří oba kruhy - vnitřní a vnější. Velký kruh se rozevře. Ti, kteří uvažují o odchodu, teď mají poslední možnost se rozhodnout, zda půjdou (odchod z kruhu ven), nebo zůstanou (zapojení se do velkého kruhu k ostatním).

19. Poslední minuta před nástupem na loď
Vytvářejí se nové skupiny po čtyřech až pěti hráčích. V každé z nich je jeden z těch, kteří se opravdu rozhodli odejít. Mají si připravit a pak zahrát situaci - jak vypadalo posledních šedesát vteřin, než nastoupili na loď. Důležitou roli zde hraje prostor. Je určeno místo, které značí lodní můstek. Jakmile tam postava vstoupí (resp. když tudy projde), výjev končí. Znamená to, že tento člověk se dostal na moře, a tedy přežil. Ale ne všem se to povede (v jedné skupině je odcházející zabit).

Touto sekvencí drama skončilo.

Bylo to drama, které bylo opravdu silné - jak svým provokativním a drsným námětem, který nemohl nikoho nechat lhostejným, tak svou zakotveností v historické realitě (toto se opravdu dělo, nejsou to vymyšlené lidé, zákon i modlitba skutečně existovaly). Zdůraznit je třeba i promyšlenou práci lektorů s detaily (viz. např. využití jablka, které náhodně jedl jeden z hráčů) a s prostorem (přesunování z jednoho prostoru do druhého, vytváření určitých prostorových formací neslo vždy jasný význam), stejně tak jako jejich přesvědčivou hru v roli.

Přesto jsme v následující diskusi narazili na některé problémy. První z nich se týkal nedořešení některých nastolených otázek, jako např.: Kdo bude novým kapitánem? - Co s lodí, která se blíží? - Nechat cizince skutečně odejít z ostrova? Včetně té zásadní: Pokračovat dál ve vylupování lodí, nebo s ním skoncovat? Jediná, která byla dovedena do určitého naplnění, se týkala toho, zda odejít či neodejít z ostrova.

Něco z toho možná bylo způsobeno určitou jazykovou bariérou, která - navzdory skvělé práci tlumočnic (Alžbětě Dvořákové a Petře Kunčíkové) - částečně znemožňovala lektorům plně vnímat dění ve skupině. Něco z toho možná bylo dáno i tím, že jsme jako skupina příliš pomalu reagovali, a tak lektoři ve snaze "probudit nás" zkoušeli nové a nové provokace (tj. vnášeli do hry další motivy, nastolovali nové komplikace). Chytili se pak té, která se nejrychleji "ujala", a ostatní už nebyl čas dotáhnout do konce. (Podle jejich vlastních slov měli původní přípravu na pěti listech. Ale velmi brzy od ní ustoupili. Od okamžiku, kdy se realizovala osa názorů, se snažili reagovat na to, co se vynořovalo ve skupině.)

Tony a Warwick se zřejmě domnívali, že nám šlo o to najít jednoznačné řešení problému, které ale podle nich neexistuje (Tony: "Stále nevím, co bych udělal já, kdybych na tom ostrově žil."). To nejdůleži-

tějši podle nich je vyzkoušet různé možnosti a uvědomit si jejich důsledky, abychom jim pak dokázali čelit. Žádná skupina, se kterou zatím toto drama dělali, nedošla k jednotnému a jednoznačnému řešení. Proto je dobře nabízet dostatek reflexivních konvencí (např. osa názorů, apod.), aby lidé mohli vyjádřit své postoje, a i když nedojdou k rozhodnutí, aby odcházeli z dramatu uspokojeni.

Za sebe musím říci, že můj problém, domnívám se, nebyl způsoben tím, že by mi tato jednoznačnost chyběla. Uvědomovala jsem si, že v této situaci neexistuje jednoduché řešení typu "dobře - špatně". Postrádala jsem však možnost dovést své přemýšlení o nastolených problémech do určitého konce (který může znít i "nevím"!), chyběl mi prostor pro jejich skutečné prozkoumání.

Druhý problém se týkal jistého omezení, které hráči dává určitý typ role. Jestliže si vybuduje vyhraněnou charakteristiku postavy, potom nemůže překročit "její stín" a tomuto charakteru se nějak zprovněřit. Je tím pak pochopitelně velmi limitována jeho možnost vývoje a změny, možnost svobodně se rozhodnout. Jestliže přistoupí na zadané okolnosti (strašlivá bída ostrovů, mnohaletá tradice vylupování lodí, posunuté hodnoty, v nichž jsou děti od narození vychovávány, omezenost daná izolací ostrova a nemožností konfrontovat se průběžně s jinými názory a jiným způsobem života), pak se zdá velmi nepravděpodobné, že cokoliv - kromě strachu - by mohlo takovým člověkem pohnout. A ani tento strach by ho nejspíš nedonutil změnit názor, jen by účelově změnil chování. V tom případě ale hráči nemusí být nic platné opakované reflexivní příležitosti s možnostmi vyjádřit názor, vstupuje-li do nich stále za svou postavu, která - díky tomu, jak byla nastolena - zůstává konstantní. Ten, kdo má skutečnou potřebu vyslovit svůj názor či postoj k věci, ten, kdo se nějak vyvíjí a proměňuje, na něco přichází, tj. hráč sám za sebe jako za člověka, ten tuto příležitost nedostal.

DOROTHY

1. Dopis

"Ahoj tati,

tak mám těch patnáct tisíc liber. Oznámili mi to z banky minulý týden. Děkuji, že jsi je konečně poslal. Jsem si jistá, že je to tak nejlepší a že by si to tak máma taky přála. Nakonec to pochopíš.

Myslím, že by se dalo říct, že je všechno zařízeno. O zbytek mých věcí se nestarej. Říkáš, že bych měla

přijít. Fakt si myslíš, že je to dobrý nápad? Po tom všem, čím jsi se mnou musel projít, jak sám říkáš? Spíš si myslím, že bys byl rád, kdybys měl ode mě pokoj.

Dorothy"

Každý z účastníků dramatu dostává kopii dopisu a čte si ji. (Tony upozorňuje, že jde o úryvek z jednoho románu, ale ten nás teď nemusí zajímat.)

Sbírají se informace: o čem vypovídá dopis - co se z něj dozvídáme o Dorothy - jaký máme dojem z otce. Jde o vyslovení prvních dojmů a nápadů, které se pak v průběhu dramatu mohou potvrdit nebo vyvrátit. Nejde o to už teď vymýšlet příběh a sjednocovat se na něm, protože pak už by nebylo o čem dělat drama.

2. Dorothy píše otci

Tony s Warwickem vyčleňují prostor, který bude představovat dívčí pokoj. Skupina modeluje z dobrovolníka postavu Dorothy v okamžiku, kdy píše dopis. Domlouváme se na tom, zda potřebuje stůl, nebo píše na zemi, jak při tom sedí apod. Část skupiny (jedenáct lidí) si pak stoupne do půlkruhu kolem Dorothy. Stanou se jejími vnitřními hlasy.

Obraz Dorothy ožívá. Čte svůj dopis po jednotlivých větách. Do pauz mezi větami vstupují postupně její vnitřní hlasy a zveřejňují nevyslovené myšlenky, vížící se k tomu, co bylo napsáno.

Skupina shrnuje, co nového se takto dozvěděla.

Celá aktivita pak probíhá ještě jednou - je třeba, aby se vnitřní hlasy více vnímaly a odstranily rozpory ve svých výpovědích (rozpory, které vznikly spíš náhodně než záměrně).

Opět shrnování informací - co se teď proměnilo.

3. Otec čte dopis

Další dobrovolník vstupuje do role otce. Skupina pomáhá vytvořit jeho obraz v okamžiku, kdy čte dopis. Postupuje se tentokrát trochu jiným způsobem - jakýmsi animováním postavy od okamžiku, kdy vyzvedla dopis ze schránky, až do chvíle, kdy jej začíná číst (tj. jednotliví členové skupiny říkají "otci", co právě dělá, a on jejich pokyny vykonává).

Druhá část skupiny se stává vnitřními hlasy otce při čtení dopisu. Stejný postup jako u Dorothy.

4. Prolnutí

Nejprve zkoušíme montáž: otec znovu čte nahlas dopis, do toho zaznívají dceřiny vnitřní hlasy. Pak dvojobraz: dcera píše dopis a současně jej otec čte.

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Znovu se mluví o tom, jak se nám proměnilo vnímání, které první předpoklady se potvrdily a které ne.

5. Postava na zdi

Jeden z lektorů zavěšuje na zeď balicí papír, na kterém vytváří tři sloupce. Formuluje základní otázku: Potkají se ti dva spolu a překročí propast, která je dělí? Stanovuje také pravidlo: to, co napíšeme, patří jen nám, nikdo jiný nám to nemůže škrtnout, může u toho ale udělat otazník. Pak už zapisujeme do jednotlivých sloupců, co vidíme v budoucnosti otce a dcery jako: možné - pravděpodobné - nemožné. (Tony upozorňuje, že tento papír se může stát inspirací pro další plánování dramatu v následující lekci a může sloužit i jako její startovní bod.)

6. Nečekané setkání

Všichni dostávají další úryvek z románu:

“Vystoupil jsem z auta a vešel do dveří. U cesty před domem byly tulipány. Stála jsi dole u schodů, otočená na stranu. Rukou ses snažila uchopit plnou krabici. Zvedla jsi ji zespodu a podepřela ji o koleno. Neviděla jsi mě a nečekala jsi mě. Když lidé nečekají, že by je někdo mohl vidět, vypadají nejpravdivěji. Vypadala jsi tak nevinně. Měla jsi na sobě džíny a bílou blůzu a způsob, jakým jsi posunovala krabici nohou, byl tak odhodlaný, tak vytrvalý! Potom ses otočila, zvedlas oči a uviděla jsi mě. Tvůj pohled tvrdě strnul, jako by se dětský trik náhle proměnil ve zločin. Ale ještě předtím se tvé oči rychle pohnuly: chvíle strachu, nejistoty, že kdybych udělal prudký pohyb, mohla bys upadnout.

Tati.

‘Dorotko.’

Moje oči si to vryly do paměti. Tvá tvář v rámu dveří, napůl otočená, tvůj profil, zachycený v zrcadle za tebou. Vypadala jsi jako v pasti.”

Skupina se dělí na dvojice (otec a dcera). Mají vytvořit situaci tohoto setkání a krátce ji rozvinout. Všichni dostávají deset minut na přípravu.

Pak se situace přehrávají divákům. Po výstupu první dvojice se Tony ptá, který pár má situaci výrazně odlišnou. Celkem jsou takto ze skupiny vyčleněny tři dvojice, které svou připravenou improvizaci předvedou ostatním.

7. Otcové a dcery

Warwick požádá tři představitele otců z předcházejícího kroku, aby se postavili v prostoru do pozice, která je nejtypičtější pro jejich postavu. Ostatní ze skupiny si mají na lístek napsat, který z těchto otců

se nejvíce blíží otci z jejich situace. A najít pro něj slovo, které ho vystihuje. Totéž pak probíhá s představitelkami dcer.

Poté se Warwick postupně dotýká jednotlivých postav a ti, kteří si je vybrali, říkají nahlas slova, která pro ně zvolili.

8. Minulost

Několik účastníků postupně dostává příležitost zvolit si z těchto šesti hráčů svého otce a dceru (nemuseli původně patřit k sobě). Dvojice se postaví do svých pozic. Ten, kdo si je vybral, připomene slova, kterými je charakterizoval (tím určí jejich základní rys), a navrhne situaci, ve které by je chtěl vidět. Dvojice bez přípravy situaci okamžitě rozehrává. Po chvíli je Warwick zastavuje pokynem *štronzo (freeze)*. Diváci pojmenovávají, co viděli, jaký byl vztah těch dvou. Tento postup se opakuje celkem čtyřikrát. (Realizované situace pro různé dvojice: setkání v nemocnici, kde leží nemocná matka - oslava desátých narozenin - pozdní návrat ze zábavy v šestnácti letech - otce trápí nějaký problém.)

9. Hlavní problém těch dvou

Účastníci dramatu nyní diskutují o tom, co ze všech těch zhlédnutých situací na ně nejvíce zapůsobilo, co se jim zdá jako největší problém mezi otcem a dcerou. Každý sám za sebe pak formuluje větu, která by vyjadřovala jeho názor, a po kruhu ji říká nahlas.

10. Most

Vracíme se k obrazům Dorothy a otce z úvodu dramatu. Máme je postavit do takové vzdálenosti od sebe, která by vyjádřila jejich současný vztah. Ta vzdálenost je poměrně velká. Co by měl jeden nebo druhý udělat, aby se vytvořil mezi nimi most, aby bylo opět možné jejich setkání? První dobrovolník přistupuje k jedné z postav, bere ji za ruku a říká nahlas svou radu. Obdobným způsobem se zapojují další účastníci, až vytvoří řetěz, který původně oddělené postavy propojí. Konec dramatu je otevřený, ale naděje na lidské znovusetkání zůstávají.

PROJEKT LIVING HISTORY

Pražský hrad

Tentokrát se setkáváme na nádvoří Pražského hradu. Dostáváme dvě hodiny na to, abychom se toulali jeho prostory a nechali na sebe působit jeho atmosféru. Chodit má každý sám. Máme zapomenout na to,

co už o tomto místě víme, pustit zatím z hlavy historická fakta i pověsti. Nemáme se snažit něco vymýšlet, ale počkat, až nás místo samo nějak osloví - ať už se nám vynoří v představě nějaký obraz, zaslechne pár slov, příp. se nám obrazy začnou skládat v příběh. (Warwick: "Jsou místa, která mají obzvláštní význam, mluví k nám. Jsou nasáklá minulými ději, plná stínů lidí...")

Představy dostávají tvar

Po návratu do učebny se dělíme na menší skupinky (po čtyřech až pěti lidech). Máme si navzájem sdělit, k jakému místu jsme byli přitaženi a co se tam dělo. Pak je třeba najít způsob, jak všechny tyto fragmenty předvést pomocí dramatu, jak zpřítomnit stíny a obrazy, s nimiž jsme se setkali, a dát jim vhodnou formu. Je možné, ale ne nutné propojit je vzájemně do jednoho celku. Po čase potřebném na přípravu pak jednotlivé skupiny prezentují své výjevy. Diváci mluví o tom, co viděli, co z toho vyčetli. Skupina, která hrála, nesmí nic vysvětlovat, ale dostane příležitost krátce dodat, co pro ně bylo důležité.

Současnost se setkává s minulostí

Warwick nyní mluví o inspiraci, kterou získali k tomu, čím se zabývají, z díla známého spisovatele dětských knih Alana Garnera (nar. 1934). V jeho knihách vystupují často děti, které se nacházejí v emocionálně křehkém, zranitelném stavu (např. protože rodiče mají mezi sebou problémy nebo protože se ocitají na zcela neznámém místě). V tomto stavu jsou vnímavější k tomu, co se kolem nich děje, vnímavější vůči atmosféře neznámého prostředí. Přitom může dojít k prolnutí současnosti s minulostí a tyto děti se setkají s postavami z historie či mytologie.

Jako příklad uvádí Warwick projekt, který dělal v roce 1996 se svými studenty v Kanadě v pevnosti Fort York. Projekt byl určen pro děti ve věku osmi až devíti let. Jeho hlavní postavou byla patnáctiletá dívka Sonia, která pocházela ze Sarajeva. Rodiče ji z válkou ohroženého města poslali k příbuzným v Torontu. Teta a strýc byli starší lidé, kteří neměli pochopení pro mladou dívku, proto od nich Sonia utekla. Dostala se do Fort Yorku, kde se rozhodla přenocovat ve spacím pytli ve strážní budce. Tady se setkala s vojákem, který v této pevnosti sloužil v roce 1812 a který odtud dezertoval. V jeho životě byly určité okolnosti, které se podobaly okolnostem Soniina života. Postava této současné dívky vytvářela spojnici mezi příběhem a mladými diváky, umožňovala jim identifikovat se s ní.

Každá skupina má nyní vytvořit současnou postavu, která by měla mít podobnou funkci jako Sonia v kanadském projektu, tj. stane se tím, díky němuž se propojí přítomnost s minulostí. Máme vybudovat vztah mezi touto postavou a jednou z postav z našich původních obrazů. Najít, co mají tyto lidé společného i přes propast věků, a realizovat jejich první setkání (v délce max. 15 vteřin). Dále je možné pokusit se toto první setkání prohloubit, dopracovat nebo zvolit jinou z postav a realizovat setkání nové.

Zapojení diváků

Tony vysvětluje, že v projektu "living history" jde o účast diváků, o jejich zapojení do dění. Mohou se například stát turisty, kteří si přicházejí prohlédnout kostel. Průvodce jim ukáže několik pamětihodností, pak je usadí do lavic, požádá, aby chvíli počkali, a odejde. V ten okamžik dochází díky oné postavě ze současnosti k prolnutí času a začíná se odvíjet příběh. Tato postava se také může obracet na diváky s určitými otázkami a vtahovat je tak do děje.

I my si to zkusíme podle tohoto modelu.

Protože už zbývá málo času na dokončení naší vlastní práce a abychom získali představu, jak může vypadat výsledný tvar, seznamuje nás Tony s podobou dalšího projektu "living history", který realizovali jeho studenti z Newcastlu v minulém roce.

Projekt byl určen dětem devíti až desetiletým a odehrával se v kostele z 12. století. Čtyři herci hráli šest postav (A - rytíř/policista, B - uprchlice, C - soudobá jeptiška/matka představená z 12. stol., D - ten, kdo hledá útočiště).

Skupina školních dětí přichází na prohlídku kostela. Ujímá se jich jeptiška, ukazuje jim různé památky. Zastavuje se u kamenné desky a vysvětluje jim, co znamenalo právo azylu: ten, kdo o ně v kostele požádal, získal třicet dní ochrany, pak ale musel opustit kostel i zem a kdokoliv ho přitom mohl zabít. Výkladu naslouchá i cizí mladá žena, uprchlice. Špatnou angličtinou žádá o útočiště, ale jeptiška ji odmítá - dnes už se to nedělá. Pak je jeptiška někam odvolána. Řekne dětem, aby si sedly do kostelních lavic a počkaly na ni. Po jejím odchodu se začíná rozvíjet příběh z historie.

Přichází matka představená a vítá děti jako členy chrámového sboru, které má naučit novou píseň. (Děti mají tedy důvod stále v tomto kostele být.) Zkouška sboru je ale náhle přerušena příchodem uprchlíka, který žádá v kostele o útočiště. Za ním přichází rytíř, chce, aby mu byl uprchlík vydán. I když

mu matka představená brání, násilím vnikne do věže, kde se uprchlík ukrývá, a zabije ho (děti ale jeho smrt přímo nevidí). Tomu nikdo z přítomných nemůže zabránit, nelze zasahovat do historie.

Následuje návrat do současnosti. Vrací se jeptiška a přivádí policistu, aby zatkl uprchlíci. V tento okamžik už ale děti mohou ovlivnit to, co se stane. Studenti mají připraveny dva konce, ale ačkoliv se zatím projekt uskutečnil dvanáctkrát, děti vždy uprchlíci pomohly a nikdy ji neprozradily.

Děti vědí předem, že to, čeho budou svědky i aktivními účastníky, je fikce a hra. Přesto je příběh, je-li strhující, vtáhne dovnitř. K tomu přispívá i pravdivé chování a jednání herců, prosby či požadavky postav uprchlice a hledače útočiště na děti, otázky, které k nim vznášejí.

Učitelé dětí obvykle sedí mimo a nezasahují do hry, protože - jak říká jeden z lektorů, "pro učitele je těžké přestat být učitelem." Někdy ale mohou dostat i určitou odpovídající roli, např. pisaře apod.

I když se v "living history" velmi často propojuje minulost s přítomností (viz uvedené příklady), není to jediná možnost; stejně tak mohou být děti hned od počátku jasně vsazeny do historického kontextu (např. se stanou žáky vesnické školy v 17. století), v němž setrvávají až do konce.

Je-li důležité, aby děti znaly něco předem, posílají organizátoři projektu učitelům přesné instrukce nebo je pozvou na setkání, kde je seznámí s podobou projektu a tím, co bude od nich a dětí vyžadovat. Někdy jdou studenti v rámci přípravné fáze do škol a realizují s dětmi potřebné aktivity sami. Obdobně postupují, když je třeba něco udělat po skončení divadla, např. když vyvstane potřeba zabývat se nastoleným tématem ještě dále, prozkoumat třeba současné možnosti uprchlíků, zjistit instituce, které se o ně starají atd. Po každém představení učitelé vyplňují podrobný dotazník.

Tyto projekty jsou hlavní náplní práce letního semestru studentů druhého ročníku oddělení dramatu na School of Arts v Newcastleu upon Tyne. Jde o jejich samostatnou práci, při níž pedagogové fun-

gují jen jako konzultanti. Studenti se rozdělí do malých čtyřčlenných skupin. Členové těchto skupinek si pak sami volí vhodné historické místo ve městě, sami studují dobu, pro kterou se rozhodnou, navrhují a šijí kostýmy, píší scénář, hrají - ale také se zabývají produkční činností: musí si sami domluvit zapůjčení místa, zorganizovat zkoušky, postarat se o propagaci a zajistit diváky/účastníky.

Domnívám se, že seznámení s touto formou dramatické a divadelní práce může být inspirativní i pro naše učitele dramatiky. Ne že by pro nás využívání "genia loci" určitého místa bylo neznámé (např. komplexní dílny Tvorba-tvořivost-hra, pořádané od roku 1992 ARTAMOU a Sdružením pro tvořivou dramatiku, na tom velmi často stavějí svou náplň a téma; za všechny bych připomněla alespoň tu, která se konala v říjnu 1998 v Litomyšli přímo na zámku a v zámecké zahradě). To, co je pro nás zatím možná nově a podnětné, je propojení této inspirace atmosférou konkrétního místa se studiem historie a samostatnou (tvůrčí i organizační) studentskou prací, která pak nachází své vyústění a završení v "divadle ve výchově". Projekty tohoto typu interaktivního divadla dávají šanci oslovit co nejširší spektrum dětí, které by možná jinak neměly příležitost se s dramatickou výchovou vůbec setkat. A mohou se stát prostorem pro další uplatnění absolventů studia dramatické výchovy tak, jak to dokazují některé u nás už existující soubory.

Zapsala a titulky pro jednotlivé sekvence dramatu opatřila

IRINA ULRYCHOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU

Pozn.: Dílnu Nové divadlo pro nové tisíciletí pod vedením Tonyho Gooda a Warwicka Dobsona z University of Northumbria v Newcastleu pořádaly katedra výchovné dramatiky DAMU a Sdružení pro tvořivou dramatiku s finančním přispěním FRVŠ a Ministerstva kultury v Centru tvořivé dramatiky Praha od 22. do 26. ledna 2001.