

TVORIVÁ dramatika

K čemu byla Dětská scéna '02?

Dramatická výchova v Rámcových vzdělávacích
programech

Výchovná dramatika neslyšících

Zápasy v improvizaci jako nabídka pro práci
se středoškolským souborem



2/2002

ISSN 1211-8001

TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XIII
číslo 2/2002 (35)
(Divadelní výchova, roč. XXIV)
Září 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. Miloslav Klíma,
Irena Konývková,
PaedDr. Soňa Kofátková,
doc. Eva Machková, Radek
Marušák, Jaroslav Provazník,
Miroslav Slavík, Irina Ulrychová,
PhDr. Pavel Vacek, PhD.,
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: 02/21111052
E-mail: provaznj@d.amu.cz
a std@seznam.cz

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. 02/34 09 28 51,
Renata Szeniawska,
mailto:renata@allpro.cz

Cena jednoho 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

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Dětská scéna 2002	1
Jaroslav Provazník: K čemu byla Dětská scéna '02?	2
Josef Brůček: Dětské loutkářské soubory na Loutkářské Chrudimi	9
Petra Svozilová: Jak lidé přemýšlejí o stejných věcech, ale jak jsou různí	10

INSPIRACE

Pavel Vacek: Průhledy do psychologie morálky 4 - Průhled čtvrtý: Heinz, Sam a Joe?	
Kam spolu jdou? Bezpochyby na ryby anebo rovnou na pochyby	12

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Dramatická výchova v RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání	15
Zoja Mikotová: Výchovná dramatika neslyšících na Divadelní fakultě JAMU	25
Bakalářské práce obhájené v ateliéru výchovné dramaturgie neslyšících na DIFA JAMU ..	26
Integrál:	
Zuzana Jirsová-Eva Svobodová: Studium dramatické výchovy očima absolventů	26
Diplomové práce z dramatické výchovy obhájené na katedře pedagogiky	
PedF UK v Praze	28
Diplomové práce obhájené v ateliéru dramatické výchovy na DIFA JAMU	
v Brně v roce 2001	29

RECENZE

Eva Machková: Neberte do ruky kdejakou knihu	30
Václav Holeček: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech	31
Marta Žilková: Užitočná publikácia	31
David Kroča: O motivačních hrách ve výtvarné výchově	31

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Věra Brožová: Říše Agord	32
--------------------------------	----

NÁZORY-POLEMIKY-DOPISY ČTENÁŘŮ

Ad V bludišti dramatické výchovy - Jan Slavík-Michal Vybíral:	
O psychoterapii a výchově	34
Ad V bludišti dramatické výchovy - Oldřich Müller: Jak jsem se ocitl v "bludišti	
dramatické výchovy" aneb Odpověď jednoho "heretika" na jednu jistě dobře	
míněnou kritiku	35

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Jana Machalíková-Hana Šimonová: Zápasy v improvizaci jako nabídka	
pro práci se středoškolským souborem	I-VII
Č.I.LI - občanské sdružení Česká Improvizací Liga	VII-VIII

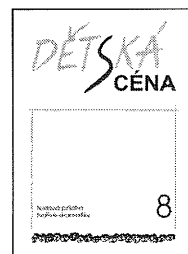
POZOR! POZOR! POZOR! POZOR! POZOR! POZOR! POZOR!

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, ujal se ho Sdružení pro tvořivou dramaturgii spolu s katedrou výchovné dramaturgie DAMU. Textová příloha Dětská scéna nadále vychází 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 8 (která vychází ve stejné chvíli jako toto číslo Tvořivé dramaturgie)

Jana Vobrbová-Nataša Tanská: Všichni kocouři neškrábou
Nataša Tanská: Puf a Muf
Joel Chandler Harris-Jana Vobrbová: Ať žije kmotr Králík
Leonardo da Vinci-Jana Vobrbová: Nápady

Pokud máte zájem textovou přílohu Dětská scéna v roce 2002 pravidelně odebírat, objednejte si ji 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. Objednat je možné i první letošní číslo DS a některé další dosud vydané svazky této edice.



INSCENACE A PÁSMA DĚTSKÉ SCÉNY 2002

Děti ze ZŠ Třebotov

(ved. Václava Makovcová)

Život je pes aneb "Copak se, tupče, říká lífi?"

Montáž veršů z knihy Emanuela Frynty
Písničky bez muziky sestavila Václava
Makovcová

Dramatický kroužek ZŠ Mozartova,
Jablonec nad Nisou (ved. Marcela
Vaničková)

**František Nepil: Pohádky na dobrou
noc**

Autorské pohádky O kaštanu, který se
trápil a O hadovce smrduté z knihy
Pohádky z pekelce zdramatizovala
Marcela Vaničková

DIVIDLO - divadelní studio Dramacentra,
oddíl Lidičkové, DDM Ostrava-Mariánské
Hory (ved. Malvína Schmidtová)

Otesánek

Volná asociace na motivy lidové
pohádky

Dramatizace: Malvína Schmidtová

Horní-Dolní, ZŠ Sloupnice (ved. Eva
Sychrová)

Stalo se v Hameln

Předlohu Krysař z města Hameln
(z knihy Slavné světové pohádky, Martis,
Martin 1991) s použitím veršů Viktora
Dyky zdramatizovala Eva Sychrová

Divadlo Jesličky, Stálá scéna ZUŠ Na
Střežině, Hradec Králové (ved. Emílie
Zámečníková)

Edward Lear-Ema Zámečníková:

Jak se chtěl oženit Yangy Bangy Bou

Montáž z Velké knihy nesmyslů
(překlad Antonín Přidal) sestavila Ema
Zámečníková

Červ Ovanoha, ZUŠ Jana Štursy, Nové
Město na Moravě (ved. Klára Dvořáková)

Ernst Jandl: Budeme pod drnem

Předlohy: Ernst Jandl: Mletpantem
a Rozvrzaný mandl (překlad Josef Híršal
a Bohumila Grögerová)

Scénář: Klára Dvořáková a soubor

Holky na zabít + Pavlík, ZUŠ Semily
(ved. Hana Mocková)

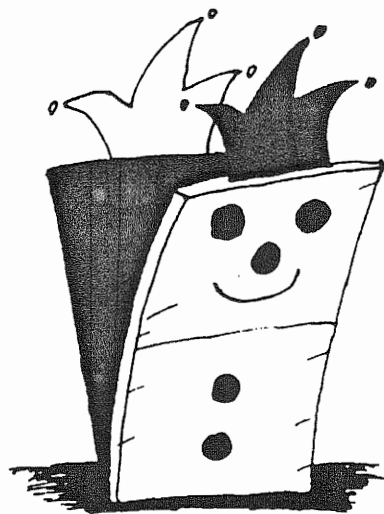
**Edgar Allan Poe: Metoda dr. Téra
a profesora Péra**

Stejnomenou povídku zdramatizovali
Hana Mocková a žáci

ZUŠ Jindřichův Hradec

(ved. Zuzana Jirsová)

Pavel Šrut: Určitě jste o něm slyšeli



DĚTSKÁ SCÉNA 2002

Trutnov 14. - 20. června 2002
31. celostátní přehlídka
dětských divadelních,
loutkářských a recitačních
souborů - Celostátní dílna
dětských recitátorů

Pohádku Pavla Sruta Jak se Pedro
dostal do nebe a z nebe (z knihy
Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice
americké pohádky) zdramatizovali
Zuzana Jirsová, Radek Marušák
a soubor

Lannovka, DDM České Budějovice
(ved. Pavel Petrovský)

Michael Ramlose: Čtvrté přikázání

aneb Obrazy z dětství

Přeložila Elena Strobechová

Úprava: Pavel Petrovský

HOP, ZUŠ Ostrov

(ved. Irena Konývková)

Zbyněk Malinský: Naslouchej

Pohádky Zbyňka Malinského

Rybář a kapr, Jedlička a červený ptáček,
Dva mrazové a hokejisti (z gramofonové
desky Vánoční pohádky) zdramatizovala
Irena Konývková

DOHRÁLI JSME, ZUŠ Uherské Hradiště
(ved. Hana Nemravová)

Božena Němcová-Hana Nemravová:
Naša Divá Bára

Povídku Boženy Němcové Divá Bára

zdramatizovala Hana Nemravová

Překlad do slováckého nářečí Stanislav
Nemrava

Petr Šmíd, 5. ZUŠ Plzeň

(ved. Michal Vybíral)

Cestující ve vlaku

Autor: Petr Šmíd v inspiraci Michalem
Hechtem

Režie: Petr Šmíd a Michal Vybíral

Hraje: Petr Šmíd

Tak co?, ZUŠ Chlumeck nad Cidlinou
(ved. Romana Hlubučková)

Jan Werich: O lakomé Barce

Pohádku Lakomá Barka z knihy
Fimfárům zdramatizovaly Romana
Hlubučková a kolektiv souboru

Sluníčko, 1. ZŠ Kladno

(ved. Eva Vondrušková)

Škola roku 1902

Montáž folklorních textů z knih Karla
Plicky a Františka Volfa Český rok
v pohádkách, písních, hrách a tancích,
říkadlech a hádankách
a Otakara Moravce Ať bylo, jak bylo,
z komína se kouřilo
sestavila Eva Vondrušková

DDS TY-JÁ-TR (CO?!), DDM Praha 7
(Radka Tesárková)

Japonské pohádky

Lidové pohádky z Japonska
zdramatizovali Noriuki Sawa a soubor

DOPLŇKOVÁ PŘEDSTAVENÍ

Divadlo Dagmar Karlovy Vary

**Otfried Preussler: Útěk do Egypta přes
Království české**

Stejnomenou knihu Otfrieda Preusslera
v překladu Ladislava Josefa Berana
zdramatizovala Hana Franková,
dramaturgická spolupráce Anna
Franková

Divadlo Jesličky, Stálá scéna ZUŠ

Na Střežině, Hradec Králové

Jevgenij Švarc: Drak

Scénář s použitím překladu Evy Sgalové:
Ema Zámečníková

K ČEMU BYLA DĚTSKÁ SCÉNA '02?

Poněkud obecnější úvahy nad některými problémy, které přinesla letošní celostátní přehlídka

Po vzdušných emocích, které se ventily i na stránkách tohoto časopisu v loňském roce v diskusi o smyslu a koncepci celostátních přehlídek dětského divadla a dětského přednesu, proběhl jedenatřicátý ročník této klíčové akce v oboru - soudě podle "živých" i Deníkem DS zprostředkovaných ohlasů - k všeobecné spokojenosti. Alespoň to tak vypadalo. Bylo to tím, že se pořadatelé (ARTAMA a STD) a trutnovští organizátoři pokusili vyjít maximálně - samozřejmě v rámci svých prostorových, časových, finančních a dalších možností - vstříc požadavkům, které vzešly ze zmíněné diskuse a ze zkušeností z pořádání předchozích ročníků? Zčásti patrně ano. Nicméně by podle mého bylo nešťastné, kdyby se diskuse o Dětské scéně "scvrkla" jen na věci technického nebo organizačního rázu. Diskuse na stránkách TD (a také na schůzích odborné rady pro dramatickou výchovu v ARTAMĚ) se dotýkala především koncepčních záležitostí - toho, proč vlastně celostátní přehlídku dětského divadla a dětského přednesu pořádat, jaký je její smysl a jaké má, příp. má mít funkce. S odstupem dvou měsíců máme možnost se soustředit v rekapitulačním článku o DS '02 především na tyto otázky.

Ke změnám, které byly viditelné na první pohled, patřilo např. to, že se na letošní Dětské scéně mohlo hrát nejen v kině a v Národním domě, ale navíc i v komorním a nově adaptovaném sálku trutnovské ZUŠ (využila toho ZUŠ z Chlumce nad Cidlinou a udělala dobře), že soubory mohly pobýt v Trutnově delší dobu (celých pět dnů) a že pro ně byly připraveny opět (jak tomu bývalo zvykem ještě v Ústí nad Orlicí) tvořivé dílny. Další viditelná změna se týkala organizace diskusí o představeních. Místo toho, aby interní diskuse lektorů s vedoucími probíhaly paralelně s veřejnou diskusí, se letos těžiště odborné debaty přeneslo do pléna - do společné diskuse vedoucích, lektorů a seminaristů. I tahle novinka byla, jak jistě potvrdí pamětníci, vlastně návratem k předchozí praxi, protože takovéto veřejné diskuse se konaly na národních přehlídkách od počátku až do první poloviny 90. let a - jen tak mimochodem - bývávaly zdrojem velkých vášní a bouří. Letos však kupodivu byly takto organizované diskuse přijímány většinou s uspokojením



a plnily vcelku dobře svou hlavní funkci: pojmenovávat a v rámci možností i analyzovat a interpretovat podstatné jevy a problémy, které inscenace přinesly. A jednou z důležitých funkcí celostátní přehlídky je podle mého právě mapovat situaci dětského divadla, tendence, které se rýsují, a problémy, které se v něm objevují nebo dokonce opakují, aby z toho pak mohly vyplynout podněty a poznatky, jež mohou pomoci vedoucím souborů a učitelům v jejich další dramatické výchovné (a tedy i divadelní) práci. "Vznešeně" řečeno, Dětská scéna má tak šanci ovlivňovat didaktiku oboru - a tuto úlohu také díky své koncepci podle mého vrchovatě plní. Kromě veřejných diskusí k tomu letos přispěla ještě jedna staronová inovace: zavedení funkce pravidelného odborného glosátora, nezávislého kritika, který důkladně a systematicky (denno-denně!) reflektoval v Deníku Dětské scény představení hlavního programu přehlídky. Nevědné role tohoto "generálního glosátora" se letos s přehledem a erudicí ujala Eva Machková. Díky ní jsou všechna představení letošní Dětské scény důkladně recenzována a jevy, které se na Dětské scéně objevily, jsou tu pro futuro, tedy pro budoucí historiky dětského divadla a dramatické výchovy (a to je podle mého další z důležitých funkcí ústřední přehlídky v oboru) zaznamenány a komentovány. (Pozn. red.: Případný zájemce si o všechna čísla Deníku Dětské scény '02 může napsat do ARTAMY do redakce Tvořivé dramatiky.) Na tomto místě je tedy možnost ponechat stranou detaily a soustředit se na otázky obecnějšího rázu, na to, jaké aktuální tendence nebo problémy nazrále k řešení se na Dětské scéně objevily. Tady jsou některé z těch, které pokládám za příznačné pro současný stav dramatické výchovy a důležité z hlediska další práce s dětmi.

Kde jsou hranice mezi divadlem a přednesem?

Ještě dávno předtím, než se přehlídky dětských divadelních a loutkářských souborů a přehlídky dětských recitačních souborů sloučily v jednu (došlo k tomu v roce 1994 v Ústí nad Orlicí), se vynořovaly otázky, zda ta či ona recitační inscenace nepatří spíše na divadelní prkna, případně naopak - zda náhodou nějaká montáž či jiný hraniční útvar zařazený do programu divadelní přehlídky, by neměl být spíše na přehlídce recitační. Od chvíle, kdy tyto dvě větve dramatické výchovné práce začaly koexistovat vedle sebe, je tendence k rozměšování hranice mezi oběma oblastmi, zdá se, výraznější, protože je jaksí víc na očích. O to víc a oprávněně se množí otázky, zda existuje cosi jako specifická jedné a druhé oblasti a v čem vlastně spočívají. Diskuse nad přechodovými útvary, myslím, zřetelně, byť nepřímou naznačují, že jedna i druhá oblast má své zákonitosti a jejich nerespektování má za následek zklamání diváků nebo přinejmenším pocit neuspokojení.

Dovolím si jako odrazový můstek k dalším úvahám nabídnout trochu teorie.

V divadle i v přednesu jsou vstupními prvky, z nichž vytváříme inscenaci, především *člověk jednající slovem a pohybem* (hráč), *skupina a její situace* (skupina hráčů, soubor), *hrací prostor*, případně *předměty* (předmětný svět) a *zvuky* (hudba). Co se s těmito základními prvky děje na divadle a co v přednesu?

Podstatný rozdíl signalizuje už to, co se děje s nejdůležitějším "prvkem" inscenačního procesu, člověkem (potažmo skupinou): Zatímco v při přednesu zůstává hráč (interpret) sám sebou, nezmocňuje se postavy vstupem do role, v divadelní inscenaci vstupuje po postavy - *přeměňuje* se v dramatickou osobu. V divadelní inscenaci i při přednesovém vystoupení je prostředkem sdělení jednání slovem, v divadle jsou však při vytváření fikce stejně důležité pohyby, gesto a další nonverbální prostředky, zatímco v přednesu zůstává jednání slovem základním prostředkem sdělení, ale gesto, mimika, pohyb atd. tu nejsou nezbytnou podmínkou.

Stejně jako člověk vstupující do inscenačního procesu, i (hrací) prostor se chová při přednesu a v divadelní inscenaci odlišně: Na divadle se prostor *přeměňuje* jednáním herců v prostředí (fiktivní), zatímco při přednesu zůstává prostor, kde recitátor vystupuje, zjednodušeně řečeno, sám sebou, nestává se fiktivním světem. A analogicky je tomu i s předměty, s nimiž na jevišti pracujeme. V divadelní inscenaci se předměty *přeměňují* (opět jednáním herců) v rekvizity, nebo dokonce v loutky, při "čistém" přednesu zůstává židle, na které přednášeč sedí, židlí, šátek kolem krku součástí oblečení, nikoliv divadelním kostýmem atp.

Fikční realita, která před divákem nebo posluchačem na jevišti vzniká (neboli postavy, děje, prostředí, zkrátka fiktivní svět, který autor stvořil ve svém textu), je v divadelní inscenaci realizována scénicky, tedy materializována tak, aby ji diváci mohli vnímat především zrakem. Ostatně v českém slově *divadlo* je to řečeno jednoznačně. Při přednesu však fikční realita nevzniká před očima diváka, ale přednášeč o ní "pouze" "referuje" jazykovými prostředky - a je na posluchači, aby si tento nový, fiktivní svět vytvořil sám ve svých představách.

To má i zajímavé důsledky pro tak důležitý prvek literárního textu, jakým je zprostředkovatel příběhu nebo obrazu, neboli pro vypravěče (v epickém díle), příp. pro lyrického hrdinu (v poezii). V divadelním tvaru vypravěč buď nemusí být přítomen vůbec (není tu nezbytnou podmínkou), ale pokud se tu objeví, pak herec postavu vypravěče vytváří, případě ji demonstruje (tady už záleží na typu divadla), tedy opět: herec se *přeměňuje*, tentokrát v postavu vypravěče. Naproti tomu recitátor si důsledně zachovává zjevný a čitelný odstup od této specifické postavy, jakou vypravěč je: přednášeč o vypravěči "vypráví", ale neztotožňuje se s ním. Jakmile je tato hranice porušena a přednášeč se do postavy vypravěče, event. lyrického hrdiny "propadne", začínáme to jako diváci, resp. posluchači pocítovat jako cosi neadekvátního (máme např. pocit, že recitátor upadá do nepatřičně hysterického projevu, že nepřijemně exhibuje nebo se sám nad sebou rozněžňuje...).

Shrneme-li předchozí poznámky, pak vidíme, že rozdíly mezi divadlem a přednesem nejsou v materiálu, z něhož jeden nebo druhý typ inscenací vytváříme, ale v tom, JAK s tímto materiálem nakládáme: Zatímco v přednesu vzniká fikce, kterou nám nabízí autor předlohy, především, ne-li výhradně z hlásek, slov, vět, jejich rytmu, intonace..., zkrátka ze zvukové realizace textu až v posluchačových představách, v divadelním tvaru se cíleně

a záměrně pracuje s *přeměnou*, s *přeměňováním* (hráčů-herců na fiktivní osoby, hracího prostoru na fiktivní prostředí atd.).

Z pracovních důvodů jsme mluvili o krajních pólech, o vyhraněných typech jevištních tvarů, o "čistém" přednesu a "čistém" divadle. V praxi, jak už jsem se zmínil, se setkáváme nejčastěji s přechodovými útvary, v nichž se principy divadla a přednesu prolínají. Není na tom vůbec nic špatného. Ostatně s řadou zdařilých "hybridů" se už diváci celostátních přehlídek mohli nejednou setkat. Má to však jednu důležitou podmínku: že si autoři (autor scénáře a režisér) uvědomí, kde je nebo má být těžiště jeho inscenace, jaké postupy mají v jeho tvaru být rozhodující, určující, dominantní, protože divák potřebuje dostat klíč k tomu, v jakém řádu - divadelním, nebo přednesovém - má inscenaci vnímat.

Dětská scéna i v letošním roce nabídl příklady inscenací, které budily rozpaky právě proto, že si jejich režiséři nevyjasnili, na kterém "hřišti" se vlastně pohybují. Týkalo se to hned prvního, zahajovacího představení *Život je pes* souboru ze ZŠ z Třebotova, které bylo nastoleno diva-



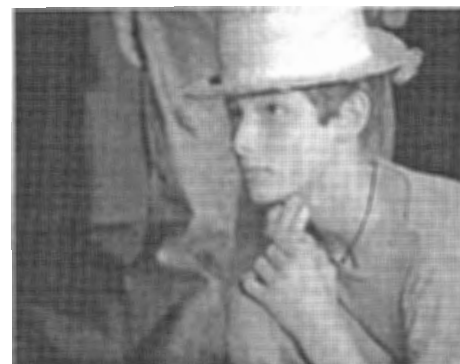
delně (ocitli jsme se ve třídě, kde byli žáci a také školník), ale mnoho dalších prvků bylo těžko čitelných nebo nejasných (kdesi mimo třídu - ale kde? - seděli pedagogové a vše sledovali, aby nakonec demonstračně zlomili ukazovátka - jako gesto nad svou dosavadní pedagogickou činností?...), a řada dalších prvků byla řešena spíše přednesově. Situaci souboru komplikovalo samozřejmě i to, že textový materiál tohoto pořadu, Fryntovy nonsensové básničky, se zdívalčňování vzpírá. Nelze se tedy divit tomu, že děti, které byly na jevišti vcelku přirozené, se občas z rozpaků uchylovaly k popisnému ilustrování, protože jim nebylo vždycky jasné, kým jsou (jsou recitátory, nebo vytvářejí postavy žáků?, anebo zvířat, o kterých se píše v básničkách?...), protože neměly přesnou, konkrétní představu o situaci, kterou mají na jevišti vytvářet. Dvojnásob to však platí o kladenské

Škole roku 1902, kde se zas folklorní verše staly de facto zástupnými texty, kterými mezi sebou měli komunikovat žáci



a učitel ve sto let staré škole. Záměrně píšu *měli*, protože malá zkušenost dětí, a především nevyjasněná režijní koncepce komunikaci často bránily. Chvilí se na jevišti recitovalo frontálně (přilíší často to byla spíš deklamace), jen tu a tam se objevily momenty, kdy se divadelní situace prosadila a text zazněl přesvědčivěji (např. z úst učitele). Mám za to, že kdyby režisérka právě v tomto případě koncipovala jevištní tvar tak, aby v něm dominovaly divadelní principy, kdyby tedy děti mohly vstupovat zjevně do rolí žáků a vytvářet situace, cítily by se přirozeněji a prostřednictvím textů by skutečně sdělovaly a komunikovaly mezi sebou. Domnívám se, že by to pomohlo jak působivosti jevištního tvaru a jeho přehlednosti, tak i hrajícím dětem.

Naopak ukázkou zdařilého řešení byla recitační inscenace jedné z Learových delších básní **Jak se chtěl oženit Yangy Bangy Bou**, kterou s dětmi z královéhradecké ZUŠ připravila Ema Zámečnicková. I když jde o poezii, a nadto o poezii nonsensovou, buduje E. Zámečnicková tvar na situacích. A přesto má inscenace zjevně parametry přednesové: nejde totiž o vytváření fiktivních situací. Děti na jevišti se nepřeměňují v postavy Learova příběhu, ale hrají si s nimi, vyprávějí o nich, komentují je a jejich prostřednictvím vedou dialog mezi sebou - inscenace je



stavěna jako spor mezi kluky a děvčaty, v němž se jedna parta snaží "přetrumfnout" druhou a prostředkem k tomu je Learův text a to, co je kolem něho napadá. Všichni coby vypravěči velmi dobře v každém okamžiku vědí, kým jsou, proč tak či onak jednají, o co usilují. Režijní koncepce E. Zámečnickové vyrůstá organicky z learovské poetiky (dominantou je hra s jazykem a s tím, co jazyk dokáže udělat s postavami i příběhem), a není tedy násilnou, nahodilou konstrukcí nad zvoleným textem. Na úspěchu tohoto představení se podepsalo navíc i to, že děti E. Zámečnickové jsou velmi dobře vybavené a na tuto práci systematickým vedením připravené.

Vypravěč na jevišti

Problematika vypravěče je v centru pozornosti literárních teoretiků už několik desetiletí (z dostupné literatury připomínám zejména F. Stanzela a L. Doležela). Není to ani trochu náhoda, protože problém, KDO čtenáři zprostředkovává příběh, je klíčem ke každému epickému textu. Tím spíš by si tuto otázku měl položit každý, kdo se rozhodne epický text převádět na jeviště.

Dramatický text - na rozdíl od textu epického - je samozřejmě bez vypravěče docela dobře představitelný. To je případ "klasických" divadelních her (v nejčistší podobě pak těch, které nemají vůbec žádné scénické poznámky). Jestliže je v dramatickém textu vypravěč přítomen (a může to být vypravěč-solista, dvojice vypravěčů nebo celá skupina, tedy chór), pak může mít vzhledem k zprostředkovávané fikční realitě, tedy k příběhu, o němž se vypráví, a k postavám, které jsou jeho součástí, dvojí pozici: buď je od této fikce (o které vypráví), oddělen, nebo je její součástí. V prvním případě, tedy tehdy, když vypravěč stojí vně příběhu, o kterém vypráví, může mít podobu nezúčastněného "referenta", tedy někoho, kdo příběh pouze zprostředkovává, aniž k němu zaujímá jakýkoliv postoj. Může však mít také podobu komentátora, který k příběhu, o němž vypráví, sděluje stanovisko, vyjadřuje se k němu, "fandí" některé postavě apod. Zcela jiné možnosti má pak další typ vypravěče, vypravěč, který není oddělen od světa, o němž vypráví, který je tudíž jednou z jednajících postav, jinými slovy řečeno - takový, který je součástí fikčního světa.

Tato typologie není jen samoučelnou hříčkou. Je-li si dramaturg (a samozřejmě i režisér) vědom, jaké možnosti má k dispozici a co který z typů vypravěče nabízí, má v ruce velmi užitečnou pomůc-

ku. Pokud zachází s vypravěčem ledabyle nebo nahodile, zadělává si tak na neřešitelné problémy a komplikuje tak situaci jak divákům, kteří mají ztíženou možnost orientace ve struktuře představení, tak aktérům, kteří - v krajním případě - nemusejí vědět, "čí jsou".

Zdařilé práce s vypravěčem už jsme se dotkli u královéhradecké recitační inscenace **Jak se chtěl oženit Yangy Bangy Bou**.

Další ukázkou toho, jak vyjasněná pozice vypravěče pomáhá přehlednosti tvaru, tentokrát divadelního, je pásmo tří pohádek podle Z. Malinského **Naslouchej** ostrovského souboru HOP-HOP. V tomto případě je dokonce sám akt vyprávění páteří inscenace: Trojice vypravěčů se zjevným potěšením zprostředkovává divákům vánoční pohádky Z. Malinského a větší část těchto příběhů demonstruje tak, že vytváří postavy s využitím jednoduchých kostýmních prvků nebo prostředky loutkářskými. To klukům umožňuje bleskově střídát role - stávat se



postavou, a okamžitě z ní vystoupit a být vypravěčem. Navíc se tu daří rozehrávat ještě jednu rovinu, partnerský vztah mezi vypravěči samými, který občas je nastaven tak, aby mezi kluky docházelo k jemnému "štengrování", promítajícím se i do vztahů mezi postavami hraných příběhů. Takto přehledně nastolená hra vypravěčů mezi sebou, s postavami příběhu a s příběhem samým umožňuje bohaté variace situací, aniž se divák v představení ztratí. Umožňuje to dokonce i takovou "finesu", kdy jeden z herců vede dialog sám se sebou, protože bez nejmenších problémů skáče z role vypravěče tu do role matky, tu do role otce. Samozřejmě že je k tomu třeba velké míry už skutečných divadelních dovedností. Jenže ty se tu mohou naplno rozžít právě proto, že je na ně dramaturgicky a režijně dobře zaděláno.

Opačných příkladů, tedy příkladů neobratného zacházení s vypravěčem bychom však na letošní Dětské scéně našli víc než těch zdařilých. **Pohádky na dobrou noc** dramatického kroužku



z Jablonce nad Nisou začínají v jakési ložnici (na škole v přírodě?, na táboře?) - vidíme tu skupinu dětí, které jsou kostýmovány v pyžamech. Očekáváme tudíž, že si budou vyprávět příběhy, patrně na dobrou noc. Tento rámec inscenace se však záhy ztratí a pak už se spíše mechanicky, až spartakiádně, a navíc nepříliš přehledně demonstrují dvě pohádky F. Nepila. I tady si klademe otázku, zda jsme spíš na poli přednesu, nebo divadla, a nejasná práce s vypravěčským partem nám orientaci ani trochu neusnadňuje. Většina situací, které Nepilův text nabízí, nejsou naplněny jednáním, nejsou vytvářeny teď a tady, neřeší se, ale pouze se pasivně a často bez vztahů demonstrují nebo spíš ukazují. Škoda že vedoucí souboru nevěřila více Nepilovu textu, který nabízí jak několik dramatických situací, tak výrazného vypravěče, jehož by bylo možné dobře využít.

Eva Sychrová, která několik let vede soubor v ZŠ Sloupnice, se cítí dobře na poli přednesu a několikrát to už v posledních letech prokázala. Letos se pustila o krůček dál na pole divadla, když zdramatizovala příběh o Krysaři (čert ví, proč sáhla po nekvalitní, "bezpohlavní" adaptaci, která vyšla bez udání autora v jedné z těch pochybných sbírek pohádek i "pohádek", kterými se prohýbají knihkupectví). I inscenace **Stalo se v Hameln** prozrazuje, že E. Sychrová pracuje se svými dětmi dobře, že se v souboru výrazně kultivují a vybavují po všech stránkách. Tím spíš mně přišlo líto, že



zejména vinou nekvalitního textového materiálu nebylo možné dosáhnout přesvědčivějšího výsledku. Dramatizace E. Sychrové je mnohohlavná, a hlavně málokdy umožňuje budovat situace. Příběh je chvílemi vyprávěn neutrálním chórem, po chvíli se však tatáž skupinka stane vypravěčem zaujatým, chvílemi zas chór vytváří skupinu postav (obyvatele Hameln), jindy zas vytváří ze svých těl prostředí. To vše je samozřejmě možné, ale mělo by to být přehledně hierarchizováno nejen proto, aby se ve všech rovinách mohl divák vyznat, ale hlavně proto, že to vše souvisí s tématem, tedy s tím, proč tento soubor právě tento příběh teď a tady hraje.

Poněkud přehledněji pracuje s vypravěčem Hana Mocková v dramatizaci Poeovy hororové povídky o podivných událostech v jednom francouzském blázinci **Metoda dr. Téra a profesora Péra**. Vypravěč je tu sice oddělen od příběhu, který zprostředkovává, ale je na něm přímo zainteresován, protože byl sám jeho hlavním aktérem, je to jeho příběh. To, co tady divákovi ztěžuje orientaci, jsou v zásadě dvě věci. Předně je problém v tom, že příběh není budován divadelně,



středkovává: Jednou je to hráč, který bez varování vystoupí z role jednatelky postavy, na začátku druhé pohádky se náhle objeví postava babičky (?), která začíná vyprávět příběh o Momotaróvi, ale už nikdy se znovu neobjeví, a pak najednou je to skupina dětí, které jsou v roli vesničanů, tedy postav příběhu, a jen tak si "odskočí" k vypravěčskému partu... To je ovšem jen jeden z řady problémů této svým způsobem zajímavé, nicméně neuvěřitelně chaotické inscenace, ke které se ještě vrátím.

Je možné smířit improvizaci s pevným tvarem?

Každý, kdo pracuje s dětským souborem, narazí dříve či později na obtížný problém: Jak to udělat, aby jevištní tvar, k němuž s dětmi dojdeme, zůstal co nejdéle svěží, aby se děti nedostaly do vleku mechanických stereotypů, aby při každé nové repríze byly stále přirozené a autentické? Každý vedoucí na to má svůj recept a někteří z těch zkušenějších (Milada Mašatová, Mirek Slavík, Alena Palarčíková) o těchto otázkách dokonce psali ve svých metodikách divadelní práce s dětmi. Čas od času se v dětském divadle objeví někdo, kdo začne promýšlet možnosti, jak zachovat přirozenost a živost dětského projevu tím, že přímo při představení, tedy na jevišti před diváky ponechá dětem větší prostor pro improvizování. V polovině 70. let pracoval tímto způsobem s dětmi Josef Mlejnek na Létařské třídě a odvolával se přitom na některé metody orffovské školy, které ho inspirovaly k hledání analogických postupů v dramatické výchově. V 80. letech se na Kaplických divadelních lécích objevily dvě divadelní inscenace, které počítaly s velkou mírou improvizace, byť "pojistěné" určitými záchytnými body: V roce 1983 to byla Bílá kočička Lídy Honzové a Elišky Kubátové, v níž pojistkou, že se tvar zcela nerozpadne, byla přítomnost obou vedoucích spolu s dětmi na jevišti (upraveném jako aréna, protože šlo

o inscenaci vycházející ze spontánní hry malých dětí, která přerůstala v hru dramatickou). O čtyři roky později vystupoval v Kaplici soubor pardubické LŠU, s nímž tehdy jeho vedoucí Nina Martínková připravila poloimprovizovanou inscenaci jedné japonské pohádky Jukiko.

Další pokusy smířit improvizaci a divadelní tvar přímo na jevišti podnikají v posledních letech dva učitelé LDO ZUŠ z Jindřichova Hradce Zuzana Jirsová a Radek Marušík. I s vědomím nemalých rizik zkusili letos už potřetí (po Šrutově Osmém Johnovi a Krvavém kolenu a Bradburyho Celém létu v jediném dni) vystavět inscenaci, která je z větší části fixovaná, ale v některých vytipovaných momentech je dětem ponechán prostor pro improvizaci - tak, aby každé představení bylo trochu jiné a aby děti byly "nuceny" být stále ve střehu. Po pravdě je třeba říci, že dramatizace další Šrutovy "velice americké pohádky" Jak se Pedro dostal do nebe pod názvem **Určitě jste o něm slyšeli** nedospěl z tohoto hle-



diska ke zcela uspokojivému výsledku. Předloha, kterou si Jindřichohradečtí vybrali, je sice velmi kvalitní, ale - jak upozornila Eva Machková (v Deníku Dětské scény č. 4) - jde spíše o anekdotu, která vyžaduje akční, přehledné a svižné řešení. Navíc si myslím, že rozvolnit některá místa inscenace a nechat je na pospas momentálním nápadům předpokládá, že budou stanovena přesnější, přehlednější pravidla hry. Například že každý z andělů, tvořících nebeský dav, bude mít jasno, kým je, co je jeho - s trochou nadsázky postanislavsku řečeno - "řídícím úkolem", aby každý věděl přesněji, z jakého úhlu bude nastalé situace řešit. Zkrátka bylo by třeba přemýšlet nad tím, jak to udělat, aby se jednání na jevišti nestávalo jen konáním, které je jen ilustrací nebo v horším případě vatou v celkovém tvaru. Jindřichohradecký Pedro představuje v tomto smyslu cennou výzvu pro metodiku divadelní práce s dětmi a bylo by dobře, aby nezůstala nepovšimnuta.



tedy prostřednictvím plnohodnotných dramatických situací, postavy tu jen málokdy jednají, spíše jen přicházejí a odcházejí. Navíc takto nastolený vypravěč sugeruje další otázku, která zůstala zjevně bez odpovědi: komu a proč vlastně vypravěč, tedy hlavní hrdina této historky, příběh vypráví? To jsou otázky pro tento typ příběhů mimořádně důležité, protože v hororu se napětí musí vytvářet promyšleně a rafinovaně. A vypravěč v tom může sehrát klíčovou roli. Není to vůbec jednoduchá věc, a tak není divu, že tento první pokus zdolat tento žánr v dětském divadle nebyl zatím příliš úspěšný. V každém případě je to zajímavý impuls mířící do budoucna.

Těžko pochopitelná byla práce s vypravěčem v pražských **Japonských pohádkách**. Tady si tvůrci ani trochu nelámali hlavu s tím, kdo příběhy zpro-

Loutkářské podněty od loutkářů i neloutkářů

Od "zlaté doby" dětského loutkového divadla, kterou ovlivňovala tvorba především Hany Budínské, Milady Mašatové a Jiřího Oudese, už uběhla dost dlouhá řádka let. Plnokrevných, kvalitních loutkářských inscenací se od dob, kdy tyto osobnosti v druhé polovině 80. let ukončily svou činnost, se objevuje, bohužel, jako šafránu. Více či méně systematicky se loutkovému divadlu s dětmi v 90. letech věnují jen Jana Štrbová a Olga Strnadová, tu a tam Dana Jandová a ještě, ovšem s ne vždy přesvědčivými výsledky, Zdena Vašíčková. A to je tak - pokud mě paměť neklame - vše.

A přesto se zdá, že to s dětským loutkovým divadlem není tak beznadějně. V posledních dobách jsme totiž svědky zajímavého úkazu (přiznám se, že jsem už dávno doufal, že tento okamžik jednou přijde): Loutkářské impulzy vnášejí do dětského divadla neloutkáři, zato divadelníci každým coulem, kteří - nesvázaní falešným loutkářským ochranářstvím - začali citlivě vnímat možnosti loutkářských principů a postupů a jejich velký potenciál pro divadlo. Nejdou na to od techniky, ale od divadla, od tvořivého uvažování o tom, co v sobě skrývá zvolená látka a co si žádá téma, pro které se s dětmi rozhodli. Příznačné je, že jsou to lidé, kteří mají širší rozhled a záběr než jen úzce loutkářský a že primárně promýšlejí, co loutkářské prostředky a principy mohou nabídnout divadelní práci s dětmi a co dětem toto rozšíření výrazových prostředků může přinést pro jejich rozvoj a kultivaci. Na loňské Dětské scéně to byly hned dvě loutkářské inscenace "neloutkářských" souborů: Andersenův Slavík, kterého skvěle inscenovalo HUDRADLO pod vedením Mirka Slavíka, a inscenace Za Ludmilou, kterou podle Puškinova pohádkového eposu zdramatizovala Irena Konývková.

Ve využívání loutkářských principů pokračovala Irena Konývková i letos: S třemi chlapci ze svého souboru HOP-HOP připravila pořad tří vánočních pohádek Zbyňka Malínského pod názvem **Naslouchej**, o kterém tu už byla řeč. Loutkářské citění, které režisérka i herci projevují, se odrazilo i na tom, jak stylizují herecký projev, v němž využívají např. prvků grotesky (viz první pohádku o rybáři), která jde velmi dobře dohromady s loutkářsky vytvářenými postavami (v tomto případě hlavně kapy).

Zdařilou loutkářskou inscenaci přivezl letos do Trutnova také další soubor, tentokrát svým "statutem" přímo loutkářský - Tak co? ze ZUŠ v Chlumci nad Cidlinou.

Romana Hlubučková se jako tvořivý pedagog dramatické výchovy už několikrát pokusila najít loutkářské postupy, které by jejím dětem umožnily zmocnit se příběhů, které je zajímaly. Letos poprvé se jí podařilo objevit látku - **Lakomou Barku** Jana Wericha - a jí odpovídající inscenační klíč, které dvěma děvčatům z jejího souboru zjevně konvenují. Komorní insce-



nace, hraná jednoduchými minimarionetkami na stole s jedinou dekorací - jednoduchým, ale variabilním leporelem -, je budována ve dvou plánech (plán vypravěčů a plán příběhu hraného loutkami) a díky loutkářským prostředkům se v nich děvčata ani diváci neztrácejí. Naopak - s potěšením skáčou z jednoho plánu do druhého a prohrávají si s možnostmi, které nabízí komentování situací či postav z pozice vypravěčů.

Jevištní tvar je struktura, ke které je třeba hledat klíč

"Tvárných prostředků je (...) v díle mnoho, neboť každý jeho prvek ať zvukový, ať syntaktický, ať významový, může být přetvořen, aby esteticky působil. Vzájemný poměr všech těchto tvárných prostředků je rovněž do jisté míry systematizován, a to tak, že tvárné prostředky na sebe navzájem působí. Zdá se, že zpravidla jeden z nich ovládá ostatní, je dominantou díla." Postřeh, který formuloval Jan Mukařovský už v roce 1929, když hovořil o literárním díle (viz stať O současné poetice, kterou najdeme v knize Cestami poetiky a estetiky) platí beze zbytku také pro dílo divadelní, ať ho vytvářejí dospělí, nebo děti. Chybí-li v divadelní struktuře dominantu, nejsou-li jednotlivé složky divadelní struktury hierarchicky uspořádány a nemůžeme-li se dopátrat toho, co je klíčem k předváděnému jevištnímu tvaru, pocítujeme coby diváci neuspokojení, rozpaky, hovoříme o tom, že "tomu nerozumíme", že se "v tom neorientujeme", že "nevíme proč..." Z hlediska diváka nejde samosebou pouze o racionální

"rozumění"; pokud má inscenace svůj řád, spjatý a podporovaný dominantou, projevuje se to u diváka libostí, pocitem uspokojení anebo zas záměrným neklidem, je-li záměrem autora neklid vyvolávat. Dominanta je totiž v díle úzce spjata s tématem, s tím, proč nám tvůrce dílo nabízí, co jím chce především sdělit. Tvůrci - a v tomto případě jsou na jedné lodi jak režisér (v dětském divadle je jím zpravidla vedoucí), tak hráči, tedy soubor - však s pouhými pocity a dojmy nevystačí. Dělat něco v inscenaci proto, že "to tak nějak cítím", je zpravidla spolehlivou cestou do slepé uličky, ne-li přímo k chaosu.

To, o čem hovoříme, vypadá na první pohled jako od praxe odtažitá teorie. Jenže ve skutečnosti to přímo souvisí s vlastním smyslem divadelní práce s dětmi, s tím, proč s dětmi dělat divadlo, příp. přednes. Souvisí to s tím, že při divadelní práci mají děti šanci naučit se i tomu, k čemu ve školní dramatiice není příležitost. Co mám na mysli?

V procesu přípravy divadelního/přednesového tvaru mají děti příležitost mezi jiným: intenzivně spolupracovat ve skupině, týmu a dokončovat svou práci; směřovat práci v roli k hlubší charakterizaci postavy; tvarovat a strukturovat dramatickou situaci; rozvíjet smysl pro dramatickou stavbu a gradaci; rozvíjet konflikt, děj, příběh; učit se vědomě pracovat s temporytmem; seznamovat se s kvalitními literárními texty a hlouběji je poznávat; pracovat s dalšími prostředky při hledání tématu a jeho sdělování (práce s metaforou, symbolem, využití výtvarných, hudebních a jiných prostředků); reflektovat proces, který proběhl, a problémy, které se otevřely; pracovat s literární předlohou nebo dramatickým textem a zpracovat jej do podoby scénáře; vyzkoušet možnosti, které divadlo svými prostředky nabízí v oblasti scénografie (práce s divadelním prostorem, kostýmem, rekvizitou, loutkou, světlem, zvukem a hudbou). Ale také - a o to nám v tomto případě jde především - získávat povědomí o stavbě celku, vnímat jeho vrchol a učit se tomu, co je to pointa; vybírat přiměřené téma a vybírat scénické prostředky k jeho vyjádření, zkrátka učit se kompoziční práci.

V případě, že skupina dojde až k divadelnímu nebo přednesovému tvaru (inscenaci) a rozhodne se ho předvést na veřejnosti, má zúčastněné dítě navíc příležitost k tomu, aby se učilo - více než ve školní dramatické výchově - mimo jiné: překonávat zábrany; zvládat trému; převzít zodpovědnost za svěřený úsek práce; nést zodpovědnost za společný výsledek prezentovaný před veřejností a za to, aby dílo ve své celistvosti, které

společnou prací vzniklo, a téma, které jím chceme sdělit, "došlo" k divákovi a oslovilo ho.

Na letošní Dětské scéně jsme viděli několik představení, kde tyto umělecko-pedagogické cíle vedoucích byly zřetelné a kde došly uspokojivého naplnění. Zmínil jsem se už o královéhradecké inscenaci Learovy nonsensové básně **Jak se chtěl oženit Yangy Bangy Bou** (E. Zámečnickové), o ostrovském pořadu **Naslouchej** (I. Konývkové) nebo o **Lakomé Barce** chlumecké dívčí dvojky (R. Hlubučkové). Byly tu však k vidění i inscenace, v nichž byla chaotická kompoziční práce vidět jako na dlani.

Pražský soubor TY-JÁ-TR přijel se dvěma japonskými pohádkami - Pohádkou z hor Křes-křes a Pohádkou o Broskevnickovi (Momotaróovi). Je přinejmenším s podivem, že ač text a inscenace pražských **Japonských pohádek** vznikaly údajně pod vedením zkušeného japonského divadelníka Noriukiho Sawy, vykazují pramálo citu pro řád a stylizaci, kterou se právě japonské tradiční divadlo vyznačuje. Na okraj problematičké jazykové úrovně dramatizace si nemohu nepoložit otázku, proč si soubor a jeho vedoucí Radka Tesárková nevzaly k ruce kvalitní české překlady, resp. adaptace japonských pohádek. Nepochybně by si tím usnadnily život, protože dramatizace, která sloužila jako východisko inscenace, se vyznačovala neobratnou motivickou prací, necitlivostí k jazyku a spoustou slovní vaty. Chaotická kompoziční práce byla ostatně typická pro celou inscenaci. Nemohl jsem se zbavit dojmu, že inscenátoři jdou po jednotlivostech, zejména těch, které mohou zapůsobit "efektně" (stínohra, zdvojení všech postav v první pohádce, trhání velké role papíru při narození Broskevnicka, ale o několik okamžiků dále trhání téže role papíru při dobývání sídla démonů atd.), ale nezabývají se tím, jak vypadá celková struktura inscenace, zda ten či onen prvek v ní působí organicky. Dojem nahodilosti, neujasnění se promítal i do způsobu, jakým děti vytvářely postavy. Míchalo se tu stylizované fyzické herectví (tělem byly vytvářeny některé věci, např. hrnec v první "kanibalské" pohádce) a úsporné znakové herectví (démoni) s realistickou, až naturalistickou drobnokresbou, ale nejčastěji vše bohužel prostupovala nezáměrná ledabylost. Což není chyba hrajících dětí, ale režiséra a vedoucího, který jim nepomohl najít řád a nevedl je k tomu, že důležitější než efektní detaily je smysluplný a strukturovaný celek, který buduje a sděluje téma.

Obdobnými problémy trpěla také záměrně "esoterická", do sebe uzavřená "volná asociace" (jak zní podtitul použitý

souborem) na **Otesánka** jedné ze skupin ostravského DIVIDLA. Inscenace vznikla podle vedoucí Malvíny Schmidtové na loňském letním táboře jako ryze interní záleži-



tost, o jejichž kořenech, pozadí a nejmenších souvislostech věděli vše účastníci tábora. Rituální obrazy na samé hranici abstrakce, v nichž se používá minima slov a které se tváří málem mysticky, však před nezavěšeným divákem vyvolávají pocit neproniknutelného houští. Nemám zhora nic proti divadlu, řekněme, "nesyžetovému", třeba i abstraktnímu, výrazně výtvarnému. Taková kompozice však musí být pečlivě strukturována a její prostředky nemohou být nahodilé. Tvůrci například, ať se jim to líbí, nebo ne, musejí počítat s tím, že některé prvky (magický kruh, trnová koruna...) fungují zcela automaticky jako symboly nebo na sebe mají "nabalení" konotace, které jednoduše nelze odsunout stranou a tvářit se, že neexistují.

Podobným esoterismem, který jako by nepočítal s divákem (proč však s takovou inscenací chodit na veřejnost?), se vyznačovala montáž **Budeme pod drnem** inspirovaná texty Ernsta Jandla. Žáci LDO ZUŠ z Nového Města na Moravě disponují evidentně jistými dovednostmi, zvláště pohybovými, ale tvar, s nímž vystoupili, byl, striktně vzato, jen sérií cvičení na Jandlovy texty, nikoliv kompozicí, kterou by držel pohromadě nějaký jednotící prvek, ona už zmíněná dominanta. A tady jsme u odpovědnosti a pokory - neboť i ta by měla být výsledkem pedagogického



procesu v dramatické výchově. Myslím tím odpovědnost v tom smyslu, že jsem sám schopen zvážit, zda tvar, k němuž jako skupina dospějeme, je určen divákům, nebo je to jen "študýrka" pro domo, která má samozřejmě velký význam pro interní práci nebo pro okruh kamarádů, ale pro veřejnost určena není.

Nedůsledností v motivické práci je poznamenána také v mnoha ohledech mimořádně zajímavá inscenace Hany Nemravové **Naša Divá Bára**. Otazníky, které si divák nad tímto představením v Trutnově kladl a které se vyrojily i na veřejné diskusi, nepramení ovšem ze zásadních inscenačních omylů (naopak, jde o inscenaci pozoruhodnou a objevenou), ale jde spíše o to, že její tvar potřebuje ještě uzrát a že ho režisérka bude muset doladit tak, aby měl zřetelnější dramatický profil a aby všechny použité prostředky byly skutečně funkční a sloužily tématu. Mimochodem právě to, jaké aktuální téma přinesla na jeviště dramatizace této povídky z tak odlehklých časů, téma



člověka, který je ze společenství zdánlivě "normálních" lidí vyobcován jen proto, že se něčím od ostatních odlišuje, je výrazným kladem tohoto počínu. Také klíč, který H. Nemravová zvolila, totiž folklorní stylizace v hudební a výtvarné složce, posílená "překladem" textu do "slováčtiny", je šťastným tahem. Umožňuje souboru - a to i představitelům exponovaných rolí - vytvořit odstup od realistického příběhu, který v prozaické podobě B. Němcové stojí na psychologických charakteristikách postav. Koncept, která je tu načrtnuta, se bohužel zatím ještě nepodařilo dotáhnout a mám za to, že se režisérka bude muset rozhodnout, co se v této inscenaci nakonec oním svorníkem, dominantou. Aspirují na to např. hudební motivy vázané na obě hlavní postavy (Bára a Houslistu). Může se jí ale stát také princip ostrých střihů mezi jednotlivými obrazy, díky němuž je konfrontována Bářina opravdovost a "normálnost" s čím dál tím zlovlněji zkreslovaným pohledem okolí... To jsou ovšem jen dvě z několika

možností. Je na režiséra a na zkušeném a na tuto náročnou práci dobře připraveném souboru, aby se rozhodly a po této perspektivní cestě se vydaly ještě dál.

Etické aspekty dramatickových práce

Přiznávám, že titulky této kapitoly zní trochu výhružně a v dnešních dobách možná i staromódně. Nemám přirozeně na mysli to, že by učitel dramatické výchovy měl být zdrojem moralizování, poučování, ba mentorování. To, o co mi jde a co vidím jako stále aktuálnější problém ve výuce dramatické výchovy a v divadelní práci s dětmi - podstatně aktuálnější než v jiných předmětech, resp. oborech -, je *etika učitelské profese*. Učitel dramatické výchovy (včetně vedoucího dětského dramatického kolektivu) je nejen od toho, aby děti učil jistým dovednostem (pohybovým, mluvním, komunikačním, speciálně divadelním atd.), ale má mimořádnou zodpovědnost, protože se jeho práce přímo dotýká osobností dětí, s nimiž pracuje, protože je může podstatným způsobem ovlivňovat. Stačí, když připomeneme cíle dramatické výchovy nebo alespoň hlavní skupiny, do nichž lze dílčí cíle utřídit. První a druhá skupina cílů jsou nejčastěji citované a nejsnazší "uchopitelné": Podle nich by tvořivý pedagog tohoto předmětu měl usilovat o to, aby jeho svěřenci se stali lidmi *schopnými orientovat se v sobě a v okolním světě* (včetně kultury a umění, tedy i v divadle) a lidmi *kompetentními*, tedy schopnými používat dovednosti (např. ty, které souvisejí s divadlem) a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně. Pak jsou tu ale i takové skupiny cílů, které už nejsou tak často uváděny: Cílem dramatickových práce by měl být člověk, který je *schopen samostatného sebe-rozvíjení* a adaptování ve stále se měnících podmínkách, a konečně také *člověk vědomý si svých kvalit, možností, ale i limitů*, tedy člověk zdravě sebevědomý, ale i zdravě pokorný.

Proč o těchto všeobecně známých skutečnostech, na nichž se většinou patrně shodneme, píšou? Podnět mně k tomu daly dvě inscenace letošní Dětské scény. Ta první byla sólová pantomima **Cestující ve vlaku**, pod níž je jako vedoucí podepsán Michal Vybíral. A právě na tomto drobném vystoupení se ukázalo, jak je důležité uvědomit si celou škálu cílů, o něž v dramatické výchově jde. Chlapec dosáhl nepochybně pozoruhodného stupně pohybových a speciálně pantomimických dovedností, má do určité míry i smysl pro gradaci. Ale co je to vše platné, když podstatou celé věci je vnějšková

imitace (pantomimického výstupu Michala Hechta). Dalším problémem je to, že etuda, kterých se rodí v každém divadelním kolektivu několik za rok v rámci systematické dramatickových práce, se octne na celostátní přehlídce. Tady neobstojí "výmluva", že nás krajská porota poslala dál, tady musí nastoupit zodpo-



vědnost vedoucího, který musí zvážít, jestli to ve svém důsledku není pro hrajícího chlapce medvědí služba. Protože tím se mu dává nepřímo, ale dosti zřetelně najevo, že úspěch je docela snadno dosažitelný - a nemusíme k tomu být vlastně ani příliš původní a ani se nemusíme moc namáhat. Stačí přidat trochu drsnější "gagy", jdoucí až za hranici vkusu (včetně několika fekálních), a exhibovat, aby se publikum co nejvíc válelo smíchy...

Nakonec jsem si ponechal patrně nejdiskutovanější inscenaci letošního Trutnova, **Čtvrté přikázání aneb Obrazy z dětství**, pod níž je podepsán zkušený budějovický divadelník Pavel Petrovský. Osobně patřím k těm, kteří jsou přesvědčeni, že i takováto závažná témata (bezbranné a totálně opuštěné dítě v pasti dospělých vztahů, které ústí až do rozvodu) jsou dětem "přístupná" (ostatně sám jsem byl pro to, aby tato inscenace postoupila z krajského kola v Bechyni na Dětskou scénu). Při prvním zhlédnutí, v Bechyni, se mně zdálo, že princip koláže, který P. Petrovský volí, tedy filmové řazení drobných, ostře ohraničených útržků scén, dialogů a monologů, do syrové



mozaiky je možnou cestou k tomu, jak se zmocnit vnitřního světa postav bez nároků na dětem a mladým lidem těžko zvládnutelné psychologické herectví. Po dvou dalších představeních v Trutnově a po rozhovoru s vedoucím a také na základě svědectví těch, kteří se při praktické dílně setkali se souborem, jsem však bohužel musel dát za pravdu těm, kteří se hned napoprvé stavěli k této inscenaci ostrážitě a upozorňovali na to, že tu režisér závažným způsobem překračuje jisté hranice, za které by si neměl dovolit jít. Prvotním a rozhodujícím záměrem režiséra totiž bylo - jak vyšlo naplno najevo v Trutnově - zasáhnout diváka a k tomuto svému záměru využil jakékoliv prostředky, které mu přišly pod ruku. A některé z nich, je mi to líto, lze označit za totálně nefér. Myslím tím nejen přexponovanou agresivitu dívek hrajících babičky, ale především melodramatickou "hollywoodskou" hudbu v závěru, kterou režisér při každém představení, co jsem viděl, pořádně zesílil, aby co nejvíc zahrála na city diváků, ale dokonce i umělé slzy! Uvažování o tom, co práce na takto závažném tématu dá souboru, byla pro vedoucího evidentně až na druhém místě. Jenže to, jak svou dramatickovou/divadelní práci koncipujeme, ovlivňuje děti, s nimiž pracujeme, ať se nám to líbí, nebo ne, ať si tak formulujeme své cíle, nebo ne. I proto je podle mého na místě se zabývat etikou práce učitele dramatické výchovy.

Závěrem nezbyvá než se vrátit k provokativní otázce položené v titulu: K čemu tedy byla ta letošní Dětská scéna? Samozřejmě k tomu, aby měly soubory z celé republiky příležitost předvést si to nejzajímavější, co vytvořily, čím se zabývaly, a vzájemně se tak inspirovat. Dále k tomu, aby se po roce sešli lidé, které se zabývají divadlem a dramatickou výchovou, a mohli vzájemně konfrontovat své zkušenosti a názory. Snažil jsem se však čtenáře přesvědčit i o tom, že Dětská scéna byla i letos bohatou zásobárnou impulzů k novému promýšlení problémů, s nimiž se v oboru potýkáme, že položila nebo aspoň naznačila řadu otázek, na které stojí za to hledat odpověď. Doufám ale, že z předchozích poznámek vyplynulo i to, že Dětská scéna '02 přinesla také několik skutečných divadelních zážitků a podnětů dodávajících všem vedoucím a učitelům dramatické výchovy chuť do dalšího hledání a do další tvorby.

JAROSLAV PROVAZNÍK
katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

Foto Zdeněk Fibír
Ilustrace na straně 2 Edward Lear

DĚTSKÉ LOUTKÁŘSKÉ SOUBORY NA LOUTKÁŘSKÉ CHRUDIMI

"(...) Stane se Loutkářská Chrudim odkladistěm dětských představení, která se pro svou nízkou kvalitu nedostala na národní dílnu dětských divadelních, recitačních a loutkářských kolektivů?..."

(Josef Bruček: 51. loutkářská Chrudim. Celostátní přehlídka amatérského loutkářství aneb Co jsem si zapamatoval aneb Co mi mimo jiné za zapamatování stálo, Amatérská scéna 39, 2002, č. 4, str. 20)

Byl jsem požádán, abych poněkud objasnil své poněkud neurčitě náznakové narážky na účast některých dětských souborů na národní přehlídce Loutkářská Chrudim 2002. Příliš se mi do toho nechce. Mám k tomu nejméně dva důvody. Prvním je vědomí, že nejsem studovaným odborníkem, jsem v otázce, do které se pouštím, pouhým laikem. Druhým důvodem je vědomí, že účast na národní přehlídce (především vedoucího) potěší a dá síly k další práci. To zvláště pak je znatelné u souborů, jejichž prvotním a hlavním cílem není ani tak zcela úplně výchova dětí, ale výroba (pochoptelně, že úspěšných) představení. No a proč jim máme kazit radost z pečlivě nastudovaného představení, že?

Problémy, které mě na chrudimské přehlídce přepadly a zaujaly, otevřu velmi dobrým dvojpredstavením **Bylo nebylo...**, které diváci národních přehlídek dětského divadla znají z předchozích let. Jde o inscenace souboru DdDd ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová a Jana Pavlíková). Zvláště druhá část tohoto dvojpredstavení pro mne byla téměř zářným příkladem práce dobrého dětského souboru, který snad ani nemohl vyprodukovat skvělé představení, protože šel na věc zevnitř, z hloubky, z podstaty, ze své dušičky. Šlo o námětem, myšlenkami a tématy (pro životem nezkušené) až příliš zatížené představení, které se pak (valic před sebou výše uvedené balvany) poněkud vlekle. Přesto (anebo právě proto) se domnívám, že představení bylo tvořeno poctivě a s velkým nasazením.

Předlohou první části inscenace byla rumunská pohádka Jak kvůli vejčičku šel kohout na zámek. V představení se moc "nečarovalo" (ale mohlo a někteří loutkáři na to poukazovali) a dbalo se rytmu a spádu. Tak jako v první pohádce i v druhé části pořadu, v Inscenaci Hebe, hebe, hebere (autorkou textu, který vznikl na

základě pohádky bratří Grimmů, je Milada Mašatová) je i zde živá hudba, čistý zpěv, pěkná mluva a kultivovaný cit pro výtvarno. Na rozdíl od prvé pohádky je ale tato ve stavbě složitější, vládnější, vážnější, až skoro baladická. V pohádce se míchala různá témata, aniž by byla zdůrazněna či uchopena, např. lidská svoboda nebo v různých situacích zdůrazňované prohlášení, že jsou "ruce jako ruce", příliš snadné zapomenutí původního povolání (poslání?) hlavního hrdiny... Možná i to byl důvod jakéhosi ztěžknutí celé inscenace, která by nicméně stála za vyčištěním a docizelováním.

Dalším kvalitním představením dětské části LCH byla inscenace **Naslouchej**, opět známá divákům Dětské scény. Valná část souboru HOP-HOP z Ostrova každým rokem o Vánocích poslouchá desku vánočních pohádek Zbyňka Malinského. I když odborníci nad textem poněkud ohroňují nos, HOP-HOP by si Vánoce bez tohoto poslouchání Vánoce ani nedovedl představit. I jednou si soubor řekl, že tři z pohádek zdramatizuje. Jen tak sobě pro radost. A tak si začali (tři čtyři kluci a jedna vedoucí - Irena Konývková) hrát, a protože měli pohádky Z. Malinského rádi, vyšlo jim velice příjemné představení. Na jevišti vlevo vzadu klávesy, vpravo jakési stojany, ze kterých se později vyklubou stromy. Tři kluci na jevišti přinesli tři drobné zimní poněkud anekdotické a poněkud vánočně rozteskněné pohádky: Rybář a kapr, Jedlička a červený ptáček a Dva mrazové a hokejisti. Předlohy Z. Malinského skutečně nepatří k literárním skvostům, ale s jemným groteskním nádechem, lehkým nadhledem a při příjemném, vánočně umírněném projevu tří hudebně nadaných "rošťáků" je to docela pěkná a příjemná podívaná. A ani nevadí, že se nehemží loutkami.

První větší otazník na LCH mi přinesl soubor NA ŽIDLI z Turnova. A kupodivu ne dětí, ale dospělých. (Na Chrudimi letos hrály obě části souboru.) Představení dětí se zdálo být celistvější, jasnější a přesnější. Právě naopak tomu bylo u souboru dospělých, který se představil dramatizací lidové pohádky Tři prasátka a vlk. (Teď přemýšlím: Jsou to dva soubory, které o sobě navzájem nevědí? Nebo dospělí ze souboru prozíravě a prozířetelně vybrali dětem látku, na kterou stačily, a sami se rozhodli pro "velké sousto"?)

Dětská skupina turnovského souboru hrála text Jiřího Čendy Břeňka **Hadrífous** (režie Petr Záruba a Dana Salabová). Představení je rámováno problémem spisovatelky, která telefonicky dostává úkol napsat pohádku. Jak o pohádce přemýšlí (nebo jak jí píše), pohádka se před zraky diváků odvíjí. Kdyby představitelka spisovatelky ještě mohla představení doprovázet na (bohužel schované a někým jiným obsluhované) klávesy, bylo by ještě lépe. Vlastní pohádka, která je za hadrovým paravánem hrána maňásky, vypráví o dědečkovi a babičce, kteří mají rádi vepřové se zelím. V chlívku si krmí pašika, na zahrádce u lesa pěstují zelí. Na to jim ale chodí zajíci. Proto dědeček vyrobí (na scéně jednoduše a s vtipem) strašáka, který má zelí hlídat. Vždy, když strašák Hadrífous usne, zajíci mu ukradnou hlávku. Po zjištění, že je na zajíce krátký, je Hadrífous varuje, že by dědeček mohl mít místo knedla zela masa zajíce na smetaně. To zabere. Zajíci zelí vrátí a pohádka končí. - Představení svěží, rychlé, krátké s nápadem. Škoda že nebyly využity všechny groteskní možnosti, které maňáskové divadlo nabízí. Mohlo být ještě lépe. Ale i tak je dobře. Důležité je, že děti hrály to, co zahrát mohly. A že věděly, co hrají. To u mnoha dospělých souborů neplatí a na výsledek je lepší se nedívat. Představení, které jsem viděl, mělo hned na začátku technický kiks. Možná že i díky němu se vše zpomalo rozjíždělo, pomalu zrychlovalo, až to teprve ke konci dostalo ten správný švih. Pro anekdotu, kterou představení v podstatě je, naprosto příhodný temporytmický vývoj.

Prozatím byla má zpráva o dětských souborech na LCH téměř procházkou růžovým sadem. Další pohádka mi již ale růže v záhonu nepřipomínala. Mám dojem, že vedoucí souboru spojili proti drobné, lehce anekdotické pohádce všechny síly muzikantských, pěveckých, hereckých a výtvarných skupin. Tím, domnívám se, zbytečnými výrazovými prostředky zcela zavalili původní drobníčku. Pro příště bych doporučil alespoň část práce (které by inscenaci jistě nebylo málo) věnovat herecké a hlasové přípravě těch neposedných dáblíků, kteří se za paravánem drželi loutek. To brněnský soubor LOUČKINO hrál pohádku **Král v kukani** Jana Vodňanského v úpravě

a režii Radomíra Prokopa. - Další písničkami přeplněné představení. Jednoduchý paraván, tyčkové loutky s jednou živou rukou. Pakliže jsem dobře rozuměl (a rozuměl jsem pouze občas), je to pohádka o království, které napadne drak a chce princeznu (teď vážně nevím, jestli sežrat, nebo za manželku). Král vyhlásí obligátní odměnu (království a princeznu), ale vhodní zachránci náhle nejsou. Příležitosti se chápá skupina trpaslíků (stejně velké loutky jako ostatní postavy pohádky), podkope draka, ten se propadne do země a král trpaslíků se stává manželem princezny, která si ho pak nosí v kabelce, ošatce či v kukani. Hercům při představení sekundují dobří muzikanti a zpěváci. Pak jsou do něj (poněkud neorganicky) začleněny činoherní vstupy dětí. Například pohádku otvírá celkem zajímavý výstup dvou drben nad novinami. Soubor dvou zájemců o zachránění princezny dvěma hochy je již méně logicky činoherní. Zcela mimo logiku loutkového divadla je činoherní produkce televizního

hlasatele, který popisuje vítězství skřítků nad drakem. Místo loutek, kterými se v představení hrálo opravdu málo, se až příliš zpívalo a hrálo na hudební nástroje. No dobře.

Představení o kterém se zmíním nakonec, byl omyl, který mě přivedl na myšlenku o příliš měkkých normách pro postup na loutkářskou národní přehlídku. Domnívám se, že účast tohoto souboru na národní loutkářské přehlídce rozhodně neprospěla ani dětem a už vůbec ne vedoucí souboru. Šlo o Divadelní a loutkářský soubor Blučina, který hrál inscenaci **O slepičce kropenaté** (dramatizace pohádky Františka Nepila od Ludmily Dohnákové v režii Hana Kratochvílová).

Před paraván vychází slepičí mažoretky. Chvilí cvičí a pak jdou skládat slepičí maturitu. Maturitní komise - bodrý sedlák se selkou z Moravy - dává otázky (např. jaký tvar má vajíčko), na které slepice - pardon, dosud jsem neoznámil, že soubor celou pohádku až na maličkou výjimku hraje činoherně - bryskně odpovídají. Až

na jednu, která je jiná. Zlobivá. (Hraje jí nejmenší holčička.) Maturitní komise si jí (co s ní také jiného?) chce uvařit k večeři. Holčička - pardon - slepička utíká do města, tam neudělá zkoušky na konzervatoř (komise je hrána trubkovými loutkami), jde domů a polepší se. Zdá se, že děti jsou v představení tak přesně a pevně vedeny, až to zavání drilllem. Neloutkovost celého představení nevidím v tom, že tam bylo málo loutek, ale že se v něm loutkářsky vůbec nemyslelo. (Cosí vyjádřit prostřednictvím vztahu materiálu, předmětu či loutky - symbol, metafora...) Pro školní besídku snad. Na národní přehlídce Dětská scéna by se to ale asi dostat nemohlo.

Na závěr bych chtěl podotknout, že nejhravějším představením na 51. loutkářské Chrudimi byl podle mého **Slon** dospělého souboru ČEČKO ze Svitav. (A rozhodně to nebyla hravost infantilní!)

JOSEF BRŮČEK
Tatman

JAK LIDÉ PŘEMÝŠLEJÍ O STEJNÝCH VĚCECH, ALE JAK JSOU RŮZNÍ

Myšlenky z jarního Záhřebu

Ráda bych vám napsala, k jakým úvahám mě inspirovala konference v Záhřebu, která se konala koncem března. Tedy v době, kdy se všechno jarně probouzí - stromy, kytky, slunce, city, naděje, síla, plány, nápady a tak. Byly pouze dvě možnosti, jak na to všechno zareagovat: dostat z té provokativní dávky energie těžkou depresi, nebo se zase trochu zasnážit něco nějak popostrčit dopředu směrem k lepším zítřkům. Jako skoro vždy se zde mísily podněty k úvahám, které se vážou na jedné straně přímo k vlastní divadelně výchovné práci s mladými lidmi a na straně druhé spíše k těm organizačním záležitostem okolo nejrůznějších konferencí, festivalů či setkání (co, kde, kdy, jak a za kolik). Ráda bych se dotkla obou těchto okruhů, neboť jeden bez druhého by neměly význam. Problém ovšem je, že se ve většině případů všichni snažíme (protože většinou musíme) dělat všechno.

Tedy prozatím spíše k obsahu konference:

Během tohoto prodlouženého víkendu vyvrcholil v Záhřebu dlouhodobější mezinárodní projekt, kterého se zúčastnily tři divadelní skupiny mladých lidí ve věku od patnácti do dvaceti let z Dánska, Chorvatska a Bosny a Hercegoviny. Společným východiskem více než roční práce byla věta: "Tohle je můj život!". V první fázi vytvořila každá skupina na základě společných improvizací dramatický text, který se pak stal předlohou divadelního představení pro další skupinu. Základní myšlenkou celého projektu byla snaha vybudovat pomyslný most mezi jednotlivými kulturami a vytvořit podmínky pro srovnání jednotlivých přístupů. Proto bylo zajímavé zhlédnout tři představení, kde jsme mohli vidět, jak se dánská skupina poprala s textem, který vznikl Bosně a Hercegovině, bosenská skupina s chorvatským textem a chorvat-

ská skupina s dánským textem. Ve dvou večerech se pak vedoucí jednotlivých skupin pokoušeli představit způsob práce, kterým na textech pracovali. Na to jsem byla opravdu zvědavá, a proto jsem se snažila pozorně poslouchat. Zajímal mě především ten moment, kdy se láme první část práce směřující "dovnitř" skupiny (prověřování témat, utváření vlastních postojů a hledání toho "o čem to je, o čem to budeme hrát...") k té druhé části práce směřující "ven", k divákovi (jasné a čitelné sdělování, hledání nejvhodnějších divadelních prostředků, fixace výsledného divadelního tvaru...). Přestože všechna divadelní představení byla opravdu velmi inspirativní a příjemná, způsob, kterým se zrodila, nám zůstal ve všech případech utajen. Z rozporuplných odpovědí na kladené otázky bylo cítit, že proces vzniku nebyli schopni přesně zreflektovat ani tvůrci sami. Základní rozdíl jsem však cítila v míře vnitřní práce ve

skupině (Chorvatsko, Bosna a Hercegovina) a vnější režie (Dánsko). Přestože proces tvorby (a v dramatické výchově především skupinové tvorby a ještě navíc s neherci) je záležitostí převážně intuitivní a spontánní a snaha nějak ho jednoznačně zachytit a popsat je nemožná, cítím například zde velký prostor pro hledání našeho vlastního českého či zcela osobního know-how.

Zajímavá kapitola, která se také otevřela při závěrečné diskusi všech tří skupin, které si vzájemně vyměnily texty, byla na téma jazyk. Dánská skupina byla totiž jediná, která se přizpůsobila mezinárodnímu charakteru tohoto projektu v tom smyslu, že odehrála představení v angličtině a navíc bylo jejich představení hodně založené na živé muzice, výtvarném pojetí scény a výrazných hereckých projevech. Naopak obě skupiny z bývalé Jugoslávie si texty převedly do svýchrodných jazyků, pracovaly se statickou scénou s důrazem na mluvené slovo a méně expresivním herectvím. Dánové proto projevíli lítost nad tím, že nemohli přesně odečíst, jak se s jejich textem naložilo, protože nerozeznávali, jakou akci, výrazem, mimikou jsou jednotlivé části jejich textu podpořeny. Hlavní organizátor celé akce a vedoucí chorvatské skupiny v jedné osobě, který s dánským textem pracoval, ovšem zareagoval tím, že pro ně bylo důležitější nabídnout náladu, atmosféru a melodičnost jejich řeči. Řekl, že cílem umění není něco přesně popisovat a vysvětlovat, ale že by především mělo dávat svobodu se vyjádřit. Divadlo že je hlavně "experience" (pozn. při překladu tohoto slova vezměme v potaz obě pro nás klíčová slova *zážitek*, ale i *zkušenost*). Načež dánská skupina odvětila, že záměrně pracovali s tím, pro koho budou toto představení hrát. Hájili svůj přístup tím, že vnímají divadlo především jako komunikaci, a pokud neznám jazyk diváků, musím více vsadit na ten mezinárodní, divadelní, kterému bude publikum rozumět. A opět jsme se obloukem vrátili k té pomyslné přímce od vnitřní práce (získávání zážitku a zkušenosti) ke sdělení (předávání, zprostředkování zážitku a zkušenosti), která z mé osobní zkušenosti směřuje od východu k západu. Napadlo mě, jestli náhodou nesouvisí moje potřeba hledání zlaté střední cesty s polohou České republiky.

Na první pohled by nikdo mezi jednotlivými představeními žádné zásadní kulturní rozdíly nerozpoznal. Ovšem velkým paradoxem celé akce byl fakt, že dánští organizátoři stanovili datum této konference na velikonoční svátky, které jsou pro Chorvaty nejdůležitějším rodinným svátkem v roce (něco jako u nás Vánoce),

a někteří hostitelé proto měli docela práci stíhat všechny dílny a rodinné obědy. Někdy se vyplatí stavět mosty od základů.

Ale ještě pár poznámek k organizačním tématům konference. Kromě samotných divadelních skupin a jejich vedoucích byli k tomuto projektu přizváni i hosté z dalších zemí. (Dostavili se zástupci z Makedonie, Bulharska a České republiky - a zde se díky nabídce Jakuba Huláka ocitám na scéně i já a on - Jakube, ještě jednou děkuji!). Nebyli jsme zde ovšem pouze v rolích pasivních pozorovatelů divadelních představení, ale také jsme se společně s ostatními statečně zúčastnili dopoledních dílen a také dvou odpoledních bloků s názvem "Networking", které byly dalším důležitým bodem konference. Cílem těchto setkání bylo podnítit všechny zúčastněné, aby se seznámili a navázali pracovní kontakty. První z bloků proběhl na začátku a druhý v samém konci konference a ráda bych vám přiblížila jejich konkrétní náplň.

V úvodním bloku se všichni (členové souborů, vedoucí souborů, zahraniční hosté, lektori a organizátoři celé akce) promíchali a vytvořili skupinky kolem sedmi lidí. Navzájem jsme si měli v těchto diskusních skupinkách odpovídat na postupně položené otázky: Kdo jsme? Odkud jsme? Jakou reprezentujeme organizaci, soubor, školu...? Jakou máme zkušenost s divadlem mladých? A jestli si myslíme, že má amatérské divadlo mladých smysl. Na každou otázku jsme měli deset minut a na závěr této diskuse dostala každá skupina papír, na který měla formulovat nějaké tvrzení o mládežnickém divadle, které se pak vyvěsilo na veřejné místo. V závěrečném bloku jsme pak měli v nově promíchaných mezinárodních skupinkách snít. Dostali jsme jasný příkaz nepřemýšlet o penězích a dalších organizačních záležitostech, popustit uzdu své fantazii a třicet minut pouze snít o našem ideálním divadelním projektu mladých. V dalších patnácti minutách jsme si měli zapsat hlavní myšlenky, které pak každá skupina v pěti minutách odprezentovala. Byla to škála nejrozmanitějších nápadů od velké divadelní a taneční párty na Měsíci završené společným představením s ufouny, přes letní dovednostní divadelní školu se závěrečným výstupem pro veřejnost až po vytvoření nadnárodní databanky, kde by se sdružovaly informace o festivalech, seminářích, školách a kontakty na divadelní skupiny, které stojí o nějaký druh mezinárodní spolupráce. Byl to nádherný mix mladé "ulitých" bláznivých nápadů a starších realističtějších vizí. Trošku mě zděsilo, když jsem si uvědomila, že které straně už se spí i ve svých snech přiklá-

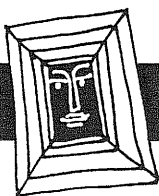
ním (důkaz viz níže). Zjistila jsem, že ráda sním o věcech, které by se daly při troše fantazie, tvořivosti a taky poctivé dřiny skutečně realizovat. Ten zcela osobní sen, plný vůní, barev, muziky, mužů, rodiny, peněz a sladkostí si nechám pro sebe. O ten pracovnější se s vámi ráda podělím:

Byla bych ráda, kdybychom se pokusili o takovou dobře fungující komunikační síť také "pouze" u nás v rámci České republiky. Abych například věděla, co a kdo přesně je Sdružení pro tvořivou dramaturgii, co a jak tam dělá. V jakých souvislostech funguje dramatická výchova v rámci ARTAMY, co to všechno zahrnuje, co nabízí, co a kdo tam konkrétně dělá. Co a jak se děje na pražské katedře výchovné dramatiky DAMU či v brněnském ateliéru dramatické výchovy JAMU, čím se jejich přístupy liší, v čem se potkávají, co si mohou navzájem nabídnout a co mohou nabídnout i jinde. Proč má náš obor více názvů a pro spoustu stejných věcí spoustu různých termínů. Chtěla bych mít přehled o nejrozmanitějších střediscích dramatické výchovy a jejich koncepcích. Chtěla bych se občas dozvědět od redakční rady Tvořivé dramatiky - jakožto jediného odborného časopisu pro dramatickou výchovu - o jejich nových plánech a představách. Chtěla bych občas vídávat ty živé lidi, kteří za tím vším stojí, na odborných konferencích nebo v tepláčkách na méně oficiálních setkáních, kde bychom si mohli říkat, co děláme, jak jsme s tím daleko. Nějak se víc potkávat. Mít prostor pro výměnu zkušeností. Tvořit celek, který se navzájem nevyvrací, ale doplňuje a informuje. A celé by to mohlo být stvrzeno kvalitními webovými stránkami dramatické výchovy. Také internetová konference pro zájemce "z oboru" - snad členy Sdružení pro tvořivou dramaturgii, kterých by mohlo být daleko víc - se stále aktuálními informacemi o kurzech, festivalech a dalších událostech. A pěkná barevná a na křídovém papíře vytištěná propagace s kontakty na jednotlivá odborná pracoviště, kterou bychom se mohli chlubit třeba i v zahraničí při "Networking between the participants", aby se o nás vědělo. A kdyby nám náhodou ještě někdo věnoval pár producentů a manažerů specializovaných na náš obor, které by bavilo vypisovat granty, jednat o penězích a shánět výplaty a ubytování pro lektory ze zahraničí nebo jídlo pro hostující soubory, to by bylo!

Jestli mi tam něco chybí, prosím, napište to. Ale pozor, zatím jen sněte!

Brno duben 2002

PETRA SVOZILOVÁ
ateliér dramatické výchovy JAMU, Brno



Průhled čtvrtý:

HEINZ, SAM A JOE? KAM SPOLU JDOU?

BEZPOCHYBY NA RYBY ANEBY ROVNOU NA POCHYBY

ZASTAVENÍ PRVÉ:

"(...) opisování - bez upozornění vedoucím diskuse, že se vlastně jedná o podvod - přišlo dětem jako něco zcela přirozeného... (...) ani jeden žák neviděl v opisování (v posílání taháku) něco špatného."

(Z diplomové práce Šárky Krskové)

ZASTAVENÍ DRUHÉ:

"Když mu ty prachy nedám, seřeže mě jako koně!"

"To by bylo od fotra pěkně trapný!"

"Bylo by mi to líto a vlastně bych si ten víkend s kámošema ani neužil."

"Měla bych radost, že mu můžu udělat radost."

(Joeův příběh - autentické výroky z diskuse)

Ve třetím pokračování Průhledů do psychologie morálky jsme si představili stadiální teorii morálního vývoje amerického psychologa Lawrence Kohlberga. V dnešním díle nám půjde o praktickou aplikaci této koncepce do běžné (každodenní) výchovné praxe vychovatelů a učitelů.

Nadšení obdivovatelé a propagátoři Kohlbergova učení Galbraith a Jones dospěli k názoru, že "porozumění a využití Kohlbergovy koncepce stadií morálního vývoje poskytuje nový směr v mravní výchově" (Galbraith, Jones, 1976, s. 6). Sami nelenili a napsali v tomto duchu metodickou příručku pro učitele (jakousi kuchařku).

V následujícím textu - s oporou o práci zmíněných autorů - věnujeme pozornost podrobnému metodickému rozpracování metody skupinové diskuse s morálním obsahem.

1. Těžiště skupinové diskuse je ve výměně názorů mezi žáky.

2. Východím bodem diskuse bývá mikropříběh s morálním obsahem (morální dilema). Může jít o příběh (1) v hotové připravené podobě zpravidla prezentovaný učitelem (viz např. Heinzův problém: Průhledy č. 3). Piaget používal konfrontace dvou mikropříběhů k odlišení např. úrovně heteronomní a autonomní morálky (viz

Průhledy č. 2). Předmětem diskuse se může také stát (2) skutečný aktuální problém, který je úžeji spjat s životem žáků (školy), nebo (3) událost, která má širší společenský dosah (např. konkrétní střet skupiny skinů s minoritním romským etnikem, konkrétní příběh s problémem tzv. bílé lži). Předložené dilema by mělo být z pohledu žáků reálné. Tematicky může být příběh zaměřen do nejrůznějších oblastí: sexuální problematika, politika a politikové, přínos techniky, znečištění životního prostředí, náboženství, rodinné vztahy, individuální zájmy, kultura - co je přitažlivé v umění, hudbě atd., móda a módní výstřelky, válka a mír, problematika rasové a národnostní odlišnosti, smrt, autority - jak moc je potřebujeme?, pravidla (normy) - která jsou nezbytná a proč?, společnost atd.

3. Učitel (vychovatel) diskusi zásadně ovlivňuje *nepřímo*, podněcuje ke změně úhlu pohledu na diskutovaný problém, uvádí jej do širších souvislostí, vede k *naslouchání* názorů druhých atd. Rozhodně nemoralizuje, nekritizuje žáky za jejich názory, nepohoršuje se, nehledá a následně nepředkládá jediné správné řešení. Vytváří atmosféru skutečně svobodné a otevřené výměny názorů. "Odolává" výzvám žáků, aby i on vyslovil svůj vlastní názor. Pokud tak učiní, pak často diskuse končí či "chátrá", protože jeho názor je brán jako "nejlepší". My v principu nehledáme jediné správné řešení, ale ve vzájemné diskusi řešení, která budou *morálně co nejvyšší* (např. v duchu Kohlbergových stadií).

Galbraith a Jones považují v předkládaných mikropříbězích za klíčovou tzv. hlavní postavu (tedy tu, která řeší dané dilema). Do její situace se žáci vžívají a "přebírají" její problém. Zmínění autoři doporučují pracovat s otevřeným koncem. Hlavní postava se zpravidla rozhoduje mezi dvěma možnostmi. (Galbraith, Jones, 1976, s. 38).

Jak postupovat při zadávání příběhu s mravním obsahem, a hlavně jak řídit navazující diskusi žáků, ilustrují Galbraith a Jones na příkladu Samova dilematu (1976, s. 41, 42):

Horníci již šestý týden stávkují. Pomalu jim docházejí zásoby potravin. Sam pracoval mnoho let v dole a zná jejich těžké pracovní podmínky. Nyní vede obchod. Na této práci jemu i jeho rodině velmi záleží. Stávkující horníci se na něho obracejí s žádostí o poskytnutí potravin na dluh. Vlastník obchodu, který Sam vede, má naopak eminentní zájem na ukončení stávky (je podílníkem akcií důlní společnosti) a instruuje Sama, že v žádném případě nemá stávkující podporovat (pod pohrůzkou ztráty místa). Souběžně se na Sama obrací telefonicky jeden z jeho starých přátel s naléhavou žádostí o pomoc hladovějícím horníkům a jejich rodinám.

Způsob prezentace příběhu žákům může nabýt různých podob (přečtení, vyprávění, zpráva z novin, reportáž, videozáznam apod.) Potom následuje:

- Rekapitulace děje a vyjasnění si základních faktů příběhu (jaké osoby v něm vystupují, v jakých jsou vzájemných vztazích, a hlavně jaký je základní morální rozpor hlavních postav).

- Žáci (studenti) sami za sebe písemně - po důkladném rozmyšlení - rozhodují, zda Sam (Heinz, Joe) má vyhovět svému příteli, nebo nikoliv (ANO či NE). Pod svoje ANO (respektive NE) pak napíší zdůvodnění svého rozhodnutí.

- Potom žáci zvednutím ruky vyjádří, zda volili ANO či NE. Stane-li se, že většina žáků (nad 70%) se přiklání k jedné alternativě, doporučují Galbraith a Jones (1976, s. 45) podat doplňující (vyvažující) informaci k základní verzi příběhu. Např. většina žáků souhlasí s tím, že Sam by měl horníkům pomoci. Pak je možno upozornit na velké riziko, které Samovi hrozí v podobě možného soudního postihu, popř. ztráta místa může ohrozit další studium jeho dcery na vysoké škole apod. Tyto vyvažující informace nejsou nezbytné.

- Do průběhu diskuse je třeba zasahovat citlivě. Prvním typem "zásahů" jsou (1) podněcující otázky, které pomáhají účastníkům diskuse reagovat na názory svých spolužáků: "Souhlasíš s názorem, který vyjádřil Petr?" - "Mohl bys shrnout důvody,

kteřé uvádí Jana, a reagovat na ně?" - "V čem se tvůj názor s Honzou shoduje a v čem se liší?" atd. Další skupina otázek již vychází z charakteru (2) analyzovaného příběhu. Umožňuje zpřesnit postavení jednotlivých aktérů příběhu a jejich vzájemné vazby: "Má Sam nějakou povinnost (závazek) k stávkujícím horníkům? (Resp. k vlastníku obchodu, k členům vlastní rodiny?)" Jiné otázky směřují k možné (3) změně úhlu pohledu na jednotlivé jednající osoby. "Co vedlo lékárníka k tomu, že odmítl prodat Heinzovi lék levněji?" - "Měl právo zakázat vlastníku obchodu Samovi, aby pomohl horníkům?" Další otázky umožňují převést diskusi do (4) obecnější roviny: "Měl by člověk pomoci příteli i za cenu, že poruší zákon?" - "Je možno vždy odsoudit člověka podle zákona, když odmítne pomoci druhému v nouzi?"

- Výhodnou alternativou jet řešení morálních dilemat v malých skupinách. Tuto variantu je doporučujeme tam, kde žáci postrádají zkušenosti z obdobných diskusí. Komornější prostředí malé skupiny dává příležitost vyslovit svůj názor pod menším sociálním tlakem, reagovat bezprostředněji na stanovisko druhého atd. Skupiny je pak vhodné vytvářet po odpovědi na základní otázku (ANO - NE), a sice názorově různorodé. Po diskusi ve skupinách následuje výměna názorů v rámci celé třídy.

Závěr diskuse by měl směřovat:

a) k určité sumarizaci důvodů, které se objevily v jejím průběhu (žáci sami by měli shrnout nejvýraznější argumenty pro i proti),

b) ke konfrontaci svého současného pohledu na problém (tj. na konci diskuse) s názorem, který žáci písemně formulovali na jejím počátku. (Zůstal stejný? Pokud se změnil, které argumenty především tuto případnou změnu způsobily? Apod.)

Uvedená doporučení není nutno respektovat vždy a všude, nicméně jsou praxí osvědčená. Dobrá zpráva: Námi výše i níže uváděné příklady mikropříběhů v drtivé většině děti zaujaly a diskutovat o nich je vyloženě bavilo.

Základním úkolem je volba (výběr) příběhu či situace s morálním obsahem. To není snadný úkol. Z hlediska věkových zvláštností jsou příběhy univerzální, lze je nabídnout prakticky všem věkovým skupinám (malými dětmi počínaje a dospělými konče). Jako příklad může posloužit právě Heinzovo dilemma. Sada Kohlbergových dilemat se řadí právě spíše k typu univerzálně aplikovatelných příběhů a na základě vlastních praktických zkušeností můžeme konstatovat, že jsou plně uplatnitelné i u nás. Přirozeně že příběhy lze konstruovat s ohledem na skupinu, s kterou pedagog bude pracovat.

Učitelé mohou vedle klasického "čteného" začátku využít k navození diskuse s morálním obsahem např. video a audio nahrávek, rozdat okopírované obrazové materiály (např. dokumentární fotografie z novin či časopisů apod.), zaujmout žáky "záhadným" předmětem atd. Zde by bylo nošením dříví do lesa poučovat zkušené lektory dramatické výchovy, jak originálně diskusi nastartovat. Nicméně mějme na mysli, že uvedené mikropříběhy jsou primárně zaměřeny na rozvoj *morálního usuzování*. Morální úsudek je předpokladem morálního chování. Považoval bych za poněkud "neefektivní", aby vyústěním práce s mikropříběhem byla např. *pouze* "morálně" indiferní pantomimická etuda. Jinými slovy - diskusi můžeme zařadit před dramatickými aktivitami anebo po nich s cílem rekapitulovat a vyjasnit motivy a jednání jednotlivých aktérů příběhu. Dramatická akce může diskusi i provázet (ilustrovat, akcentovat, ozvláštňovat).

Vedle výše uvedených obecnějších pokynů pro konstrukci vlastního dilematu doporučujeme:

a) Příběh musí být dostatečně konkrétní, ale na druhé straně nikoliv komplikovaný, složitý, s mnoha od hlavního morálního problému odvádějících detailů (to bývá někdy velmi nesnadné).

b) Diskutujícím je ponecháván prostor k výměně názorů za předpokladu, že "neutíkají" od tématu (v diskusi samozřejmě může dojít k posunu k obecnějším morálním otázkám či k přesunu problematiky na podmínky dané skupiny).

c) Podle našich zkušeností nedoporučujeme řešit rozebíranou metodou aktuální dilema osobnějšího rázu za přítomnosti skutečných aktérů.

d) Námi předkládanému příběhu je třeba "rozumět" (např. příběh s "pozadím" trestu smrti předpokládá, že učitel sám bude mít tuto problematiku důkladně promyšlenou, ale nikoliv proto, aby žákům sdělil "nejlepší" řešení, nýbrž proto, aby dokázal diskusi kvalitně a kompetentně podněcovat).

e) Vést diskuse s morálním obsahem je nepochybně nesnadná záležitost a je třeba mít - zejména při menších zkušenostech - připraveny čtyři základní typy otázek: "zahřívací" (motivující, uvádějící), "vyvažující" (podání doplňující informace, která posiluje stanovisko menšiny), "prohlubující" a "zobecňující".

f) Organizačně technické poznámky se vztahují k prostorovému uspořádání, času a optimálnímu (resp. maximálnímu) počtu účastníků diskuse. Optimální je kruhové uspořádání prostoru (vždy takové, aby účastníci diskuse byli vůči sobě tváří v tvář). Časové hledisko je zásadní a zdá se, že učitel by zde měl počítat s časovou rezervou a v žádném případě by se neměl snažit

"vtěsnat" diskusi např. do posledních deseti minut vyučovací jednotky. Diskuse by měla probíhat v "dobrém čase" (např. v dopoledních hodinách) a trvat tak dlouho, pokud je produktivní, objevná, rozvíjející - a to se přirozeně na počátku obtížně odhaduje. Domníváme se, že je třeba pro diskusi vyčlenit minimálně třicet minut. Časový prostor souvisí i s počtem žáků, kteří se mají diskuse zúčastnit. Za optimální považujeme počet do 15 osob (jde o prostor pro osobní vyjádření). Při větším počtu a v případě skupiny žáků nenavkyklé vyjadřovat svoje názory je vhodné nejdříve zadat diskusi do několika menších skupin a pak ji přenést do "pléna".

Níže uvádíme další praxí ověřené příběhy s podrobným komentářem Joeova dilematu ze souboru Kohlbergových příběhů:

Joe byl čtrnáctiletý chlapec, který velmi toužil jet na víkendovou akci se svými kamarády. Jeho otec mu účast předběžně slíbil za předpokladu, že si na tuto akci ušetří z nějaké brigádnické činnosti. Joe sbíral pilně starý papír, za který utržil 40 dolarů a to mu stačilo na pokrytí nákladů víkendové akce a ještě mu něco zbylo navíc. Těsně před očekávaným víkendem však jeho otec změnil názor. Jeden z jeho přátel ho pozval na výlet spojený s lovením ryb a Joeův otec měl momentálně málo peněz, aby se takového výletu mohl zúčastnit, a tak se obrátil na syna a žádal po něm peníze, které si Joe ušetřil za sběr papíru. Ten nechtěl přijít o plánovanou víkendovou akci, a tak přemýšlel, zda má otcovu žádost odmítnout, nebo nikoliv. Měl Joe odmítnout žádost svého otce? Proč ano a proč ne?

Možné otázky podněcující diskusi:

Je skutečnost, že Joe si sám peníze vydělal velmi důležitým momentem v tomto příběhu? Je důležitým momentem v této situaci skutečnost, že otec Joevi slíbil, že bude moci jet na víkendovou akci, pokud si na ni vydělá? Proč ano a proč ne? Je důležité dodržet slib? Je stejně důležité dodržet slib někomu, koho dobře neznáte a možná ho už nikdy znovu neuvidíte? Jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl syn ve vztahu k svému otci dbát? Proč? A jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl dbát otec ve vztahu ke svému synovi? Proč?

Na uvedeném příběhu se pokusíme demonstrovat pravděpodobný průběh diskuse. Opíráme se o osobní zkušenost z několika desítek besed, které jsme vedli s různými věkovými skupinami. Nejzajímavější a neproduktivnější je diskutovat na toto zadání s těmi, kterých se téma nejvíce týká: s mládeží mezi 14. až 17. rokem. Po té, co všichni napíší svoje ANO nebo NE a k tomu uvedou svůj hlavní důvod, debata může začít. První zveřejní svoje důvody "většina". Ta bývá obvykle (v 90%) proti půjčce (zpravidla poměr 7 : 3, někdy 8

: 2). Přičemž mezi odmítajícími půjčit otci bývají dva (dvě) až tři jednotlivci (jednotlivky), kteří jsou v odsudku prosby či žádosti otce velmi agresivní až hrubí. "To by si mohl zkusit, jsou to moje peníze!", "Ať sedí doma, když nemá prachy!" anebo "To by bylo od fotra pěkně trapný!". Právě tato razantní odmítnutí paradoxně vyvolávají velmi zajímavou debatu. Proti půjčce jsou ale i žáci, jejichž argumentace je z vyšších stadií morálního úsudku: otec porušil dohodu, pravidlo, slib, které stanovil, syn by si nadále nemohl otce vážit, nelze dávat přednost vlastní zábavě na úkor druhého atd. Mezi protiargumenty se pak objevují důvody motivované např. strachem před represí ze strany otce ("když mu nepůjčím, rozbije mi hubu") přes argumenty "pragmatické", reciproční ("půjčím, ono se to bude hodit", "půjčím, táta mi to vrátí i s úroky") přes zdůvodnění altruistická ("já budu moc jet ještě mnohokrát a táta už třeba ne", "táta pro mě dělá dost, tak ať si užije", "táta pořád pracuje, tak se může taky jednou pobavit" apod.). Následně se rozvine většinou velmi emotivní a o osobní zkušenost opřená výměna názorů. Dospívající bezděčně a někdy "natvrdo" odrážejí svůj vztah k otci, popř. k oběma rodičům ("nepůjčil bych mu nic, stejně by to prochlatal", "nepůjčil, protože on domů skoro nechodí", "je to magor", "já tátů nesnáším", "on pro mě taky nic nedělá" atd.). A jakoby z druhého břehu zaznívá: "půjčil(a) bych mu, protože ho mám rád(a)", "půjčil, protože je to táta", "půjčil, protože potřebuje pomoc" atd. Zkuste si představit, kdyby obdobnými slovy typicky kazatelským způsobem o nutnosti úcty a vděku k rodičům mluvil ke stejným dětem učitel nebo jiný dospělý. Takováto *poučování* jsou předem odmítnuta a zavrhnuta! Z úst vrstevníků zní přirozeně, věrohodně a působí přesvědčivě! Sami uvidíte!

V debatě se názory projasňují a při závěrečné bilanci dochází nejen ke zkvalitnění argumentace, ale zpravidla k posunu ve prospěch "půjčit". Nicméně opět připomínám, že jde o to prostřednictvím vzájemného naslouchání tříbit názory, a není tedy smyslem dialogu *rozhodnout*, zda půjčit či nikoliv. Primárním účelem rozboru morálních dilemat je "pokrok" účastníků v oblasti morálního usuzování (ono "zkvalitňování argumentace").

Mimo uvedeného je Joeovo dilema velmi účinným prostředkem k navození lepšího porozumění mezigeneračních vztahů. Takže vedlejším produktem diskuse je pro mnohé děti např. "objev", že i jejich rodiče mají svoje potřeby, touhy a přání. Pubertální zahleděnost "do sebe" je u některých dospívajících až nevídaná.

Joeův problém jsme jednou řešili za přítomnosti dívky, které zhruba před rokem

zemřel otec. Ona by otci půjčila a ve zdůvodnění napsala "moc ráda, ale už to nejde..." Přítomnost a výpověď tohoto děvčete ovlivnily ostatní tak, že se nakonec všichni přiklonili k variantě "půjčit".

Ještě jedna zvláštnost - možná perlička - na závěr. Principiálně odmítáme tzv. kompromisní nebo "třetí" řešení (např. půjčit polovinu peněz, aby mohli jet oba). Nicméně opakovaně se objevila tzv. česká verze řešení dilematu: "Řekl(a) bych to mámě, že chce táta na ryby a ona by mu to už zadržela..."

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že zručnost vést takovouto diskusi se praxí (všestranným ovládnutím tématu) výrazně zlepšovala tak, že rekapitulace důvodů pro a proti byla - při důsledném zachování principu nepřímého vedení včetně "nevnučování závěrů vyšší hodnoty" - výrazně kvalitnější (morálně hodnotnější).

Pro lektora (učitele) je uvedená diskuse vynikajícím prostředkem v individuální diagnostice rodinného zázemí diskutujících dětí. Chcete-li, dejte autorovi vědět, jak se vám tato diskuse povedla!

Další problémová situace je příkladem, kdy došlo v diskusi k posunu oproti původnímu očekávání. Následující příběh byl předkládán žákům II. stupně základní školy (konkrétně žákům 6. a 8. tříd).

Petr a Pavel jsou nejenom spolužáci, ale také velcí kamarádi. Zatímco Petr se učí snadno a dobře, Pavel má potíže s matematikou, kterou nemůže pochopit. Na konci roku mu hrozí propadnutí. Pan učitel oznámí, že příští hodinu se bude psát rozhodující písemka, podle které si vyjasní známku z matematiky na vysvědčení. Přichází čas písemky. Pavel zjišťuje, že není schopen bez Petrovy nápovědy příklady vypočítat, a prosí o pomoc. Petr se však tentokrát bojí. Pan učitel totiž na začátku hodiny prohlásil, že veškeré podvody bude trestat špatnou známkou. Má přesto Petr Pavlovi pomoci?

Původně jsme předpokládali, že osa diskuse bude probíhat v rovině souboje dvou norem: mezi normou "úřední", která opisování zapovídá, a normou "pomoci bližnímu" (tedy podvod kontra pomoc). Nepříliš šťastnou formulací se do centra diskuse dostalo nebezpečí trestu pro napovídajícího (s různými důsledky) versus pomoc kamarádovi. Jinak vyjádřeno: opisování - bez upozornění vedoucím diskuse, že se vlastně jedná o podvod, - přišlo dětem jako něco zcela přirozeného. "(...) ani jeden žák neviděl v opisování (v posílání taháku) něco špatného" (Křsková, 1993, s. 36.) Je to tak normální i mezi vašimi dětmi?

Pro ilustraci a inspiraci uvádíme z téže diplomové práce (Křsková, 1993) příběh, který se naopak - z hlediska navození kvalitní diskuse - velmi osvědčil:

Sourozenci Jana a Honza bydlí s rodiči v domku. Za dobré vysvědčení dostali jako dárek štěně, které si už dlouho přáli. Jednou ráno si s ním hráli venku na zahradě a štěně radostí štěkalo. To probudilo souseda, který spal po náročné noční službě. Soused vyšel na zahradu a požádal děti, aby si šly hrát s pejskem k lesu. Děti však souseda neposlechly, protože to bylo k lesu daleko a nechtělo se jim. Po chvíli už opět pes štěkal a i děti zapomněly, že mají být potichu. Soused vyběhl z domu a vzteky bez sebe psa nakopl, až ten bolestně kviknul. Ještě vynadal dětem a odešel domů. Děti nemohly sousedovi zapomenout, jak se zachoval k jejich štěněti a schválně mu poškrabaly lak na jeho autě. Jednaly děti správně? (Křsková, 1993, s. 37.)

Čtvrté průhledy jsou vlastně jedním velkým návodem. A tak se vraťme ke Kohlbergovi. Pokuste se následující autentické citáty dětí z diskuse přiřadit k některému z jeho šesti stadií morálního vývoje (návod viz Průhledy č. 3). Půjčit: "Táta je táta!", "Půjčím, to se může vždycky hodit!", "Když mu ty prachy nedám, seřeže mě jako koně!", "Bylo by mi to líto a vlastně bych si ten víkend s kámošema ani neužil." Nepůjčit: "Nebylo by to od táty fér. Pravidla se mají dodržovat."

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

LITERATURA

- GALBRAITH, R., T. JONES
1976 *Moral reasoning. A teacher's handbook for adapting Kohlberg to the classroom* (Minneapolis: Greenhaven Press)
- HEIDBRINK, Horst
1996 *Einführung in die Moralphysikologie*; přel. Ondřej Müller, *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál, 1997)
- KRSKOVÁ, Šárka
1993 *Mrávní vývoj žáků středního školního věku* (Hradec Králové: Pedagogická fakulta; nepublikovaná diplomová práce)
- LICKONA, Thomas (ed.)
1976 *Moral development and behavior Theory, research a social issues* (New York: Holt, Rinehart and Winston)
- VACEK, Pavel
2000 *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech* (Hradec Králové: Gaudeamus, 2002 - 2. vyd.)

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RVP PRO ZÁKLADNÍ A GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V loňské Tvořivé dramaticce (2001, č. 3) jsme uveřejnili informaci týkající se diskusí o dramatické výchově ve vznikajících rámcových vzdělávacích programech pro základní a pro gymnaziální vzdělávání (Dramatická výchova - podpůrný prostředek, nebo estetickovýchovný předmět?). V průběhu jara letošního roku dospěly diskuse nad jejím místem v základních školských dokumentech do nového stadia: podle informací z Výzkumného ústavu pedagogického, který je projektem pověřen, by měla být dramatická výchova zařazena jako třetí estetickovýchovný předmět do oddílu Umění a kultura v RVP pro základní vzdělávání s poznámkou, že vedle hudební a výtvarné výchovy lze "jako neobligatorního oboru vzdělávací oblasti (...) využít dramatickou výchovu zařazenou do školního vzdělávacího programu formou dalšího samostatného předmětu, projektu, kurzu apod."

Katedra výchovné dramatiky DAMU a ateliér dramatické výchovy JAMU jako dvě hlavní vysokoškolská pracoviště v ČR, kde se dramatická výchova vyučuje, vyšly z první verze tohoto materiálu, který připravila na podzim roku 2000 Dana Svozilová, a vypracovaly společně nové verze kapitoly Dramatická výchova do RVP pro základní vzdělávání a do RVP pro gymnaziální vzdělávání. Širší verze těchto materiálů, jež by měly být údajně zařazeny do manuálů, které by měly doplňovat základní texty dokumentů a pomoci v důkladnější orientaci v tomto oboru, uveřejňujeme na následujících stránkách, aby se dostaly co nejdříve do rukou těch, kterým jsou určeny především - pedagogům dramatické výchovy a zájemcům o tento obor. Autoři obou dokumentů vítají jakékoliv připomínky k jejich znění.

Redakce TD

DRAMATICKÁ VÝCHOVA (Připraveno pro oddíl Umění a kultura v Rámcovém vzdělávací program pro základní vzdělávání)

Dramatická výchova doplňuje oddíl Umění a kultura o třetí druh umění, o umění dramatické. Předmět dramatické výchovy poskytuje žákům praktické zkušenosti s dramatickou tvorbou a základní znalosti o ní a vede je k vnímání dramatického umění jako specifického druhu uměleckého uchopení skutečnosti.

Dramatické umění používá jako své hlavní prostředky sdělení lidský hlas a lidské tělo. Dramatická výchova umožňuje systematicky rozvíjet a kultivovat tyto hlavní prostředky lidské komunikace počínaje základními somatickými dovednostmi (tvoření dechu, hlasu, artikulace, správné držení těla atd.) přes psychofyzické jednání (vazba vnitřního prožívání a jeho vnějších projevů - lidského chování v rovině sdělování i naslouchání a porozumění těmto projevům) až k využití těchto prostředků k dramatické tvorbě (jednání postav v dramatické situaci) i k jejich uplatnění v běžných životních situacích.

Specifikou dramatické výchovy je skutečnost, že se zde pracuje především s mezilidskými vztahy, se situacemi (v nichž se mezilidské vztahy projevují) a s přeměnou, přeměňováním, které vychází z dětem vlastního, přirozeného hraní "jako". Podstatou této přeměny je jednání ve fiktivní situaci, jimž se účastní-

ci hry a vše, co je do hry zahrnuto (prostor, předměty, zvuky), mohou stát něčím nebo někým jiným. Tak vznikají dramatické postavy, děje a prostředí.

Dramatická výchova využívá hry jako jednoho z možných principů tvorby. Rozvíjí herní dovednosti žáků jako způsob uchopování skutečnosti, který je založen nejen na jejím racionálním chápání, ale i na jejím prozkoumávání přímým jednáním a prožitkem při něm.

Dramatické umění, z něhož dramatická výchova vychází a na němž staví, má povahu kolektivní tvorby. Poskytuje tedy maximální prostor pro rozvíjení sociálních dovedností týkajících se komunikace ve skupině a práce v tvůrčím týmu. Vede žáky k sebereflexi a seberegulaci při skupinové práci, k aktivnímu postoji při hledání cest k naplnění společného cíle.

Součástí dramatické výchovy je rovněž proces vznikání jevištního - divadelního (činoherního i loutkového) nebo přednesového - tvaru (inscenace), případně i jeho veřejné předvedení (představení), nikoliv však jako cíl práce s dětmi, ale jako prostředek výchovného procesu, neboť stěžejní je právě tvůrčí proces sám.

Dramatické umění je uměním syntetickým a využívá vedle základních prostředků sdělení (mluva a pohyb) i prostředky literární, výtvarné a zvukové, resp. hudební. Umožňuje tak využívat i prvky jiných umění v jejich vzájemném funkčním propojení pro sdělení témat a uvědomovat si jejich specifické vyjadřovací možnosti.

Veškerá práce v dramatické výchově by měla vést k aktivnímu postoji žáků ke kulturnímu dění v obci, a to nejen k divá-

kému zájmu o nabídku kulturních akcí, ale i k přímé účasti na veřejném kulturním životě jako k jednomu z možných způsobů tvořivého naplnění volného času.

Dramatická výchova může svými herními postupy v prvním období základního vzdělávání (1. - 3. ročník) pomoci při adaptaci žáka na nové školní prostředí, při jeho zařazení do skupiny, při budování skupinové integrity, pravidel i zásad skupinové spolupráce. Vzhledem ke komplexnosti učiva v tomto prvním období a možnosti vytvářet tematické celky lze dramatickou výchovu využít jako specifický metodický postup při integraci učiva (viz oblast Člověk a jeho svět).

Ve dvou následujících obdobích 4. - 5. a 6. - 9. ročníku má dramatická výchova podobu zejména samostatného předmětu (volitelného nebo nepovinného). Dovednosti a znalosti získané v dramatické výchově však mohou být využity také učiteli jiných předmětů při používání metod výuky založených na přímém jednání v situacích.

Žák by se měl učit:

- chápat dramatické umění jako specifický způsob poznávání skutečnosti;
- porozumět zásadám mezilidské komunikace a adekvátně používat její prostředky a chápat vazbu mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním;
- prostřednictvím dramatické hry a hraní rolí prozkoumávat a ujasňovat si osobní postoj ke zvoleným tématům zaměřeným především na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty i celospolečenské problémy;

- pracovat ve skupině, aktivně se účastnit společné tvorby, dokončovat ji a prezentovat;
- vnímat dramatické umění jako svébytný syntetický druh umění;
- využívat základní prostředky dramatické a divadelní práce k uměleckému sdělení a komunikaci s diváky;
- orientovat se v žánrech dramatického umění (a to nejen divadelních, ale i filmových, televizních a rozhlasových), seznamovat se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem divadla.

Přehled učiva nabízí v kapitole Proces dramatické tvorby jak možnost orientovat se na školní dramatickou práci, která se

odehrává převážně v rámci vyučování a nepočítá s divadelním tvarem jako produktem, tak možnost směřovat dramatickovýchovný proces na společnou tvorbu jevištního (divadelního nebo recitačního) tvaru. Záleží na pedagogovi a žácích, na jejich zájmech, vybavenosti a zkušenostech, jak bude předmět dramatická výchova koncipován.

Osnovy zahrnují rovněž učivo a kompetence související s využíváním loutkářských principů a postupů. Tvořivá hra s předmětem a loutkou vychází z ožiování předmětů a hraček, které je pro malé děti zcela přirozené, ale i starším dětem může výrazně obohatit a rozšířit škálu výrazových prostředků a schopnosti metaforického myšlení. Do osnov je tato

"loutkářská" linie zahrnuta jako nabídka těm, které právě tento typ dramatické práce zajímá nebo inspiruje.

I když třetí okruh učiva má zčásti charakter faktografický a dodává praktické výuce teoretické a historické zázemí a kontext, měl by vycházet z tvůrčí činnosti skupiny a měl by brát v úvahu i divácké zkušenosti žáků. Proto má učivo tohoto oddílu podobu námětů; jejich konkretizace a rozvíjení by měly vycházet ze zájmu a zaměření pedagoga a žáků. Týká se to zejména učiva o historii dramatu a divadla, které by mělo co nejvíce navazovat na praktickou tvůrčí činnost v tomto předmětu a na divácké zkušenosti získané na základě konkrétních zhlédnutých představení.

UČIVO	KOMPETENCE
I. Základní předpoklady dramatického jednání	
Psychosomatické dovednosti	
Somatické dovednosti - dech a hlas - mluva - pohyb Psychofyzické jednání	1. období (1.-3. roč.) - rozvíjí schopnost fyzického a psychického uvolnění - rozvíjí schopnost soustředění a přenášení pozornosti - zcitlivuje své smyslové vnímání - rozvíjí představivost a fantazii - na elementární úrovni rozvíjí schopnost aktivizace těžiště a správného dýchání - zvládá jednoduchá rytmická a pohybová cvičení - umí rovnoměrně vyplňovat prostor v klidu i pohybu 2. období (4.-5. roč.) - upevňuje psychickou a fyzickou sebekontrolu, včetně schopnosti uvolnění a soustředění a přenášení pozornosti - zcitlivuje smyslové vnímání s důrazem na jeho komplexnost - rozvíjí představivost a fantazii - zvládá základy správného držení těla a aktivizace těžiště - zvládá základy správného dýchání - je schopen zdravě tvořit hlas (měkký hlasový začátek, rezonance) - zvládá základy správné artikulace - využívá různých výrazových možností pohybu - rozvíjí rytmické citění v pohybu i při mluvním projevu; dokáže pracovat s gradací a kontrastem - bezpečně se orientuje v prostoru (i se zavřenýma očima), vnímá prostor a jeho význam pro použití pohybových a hlasových prostředků - dokáže vědomě hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznává je v chování druhých 3. období (6.-9. roč.) - dokáže si vytvořit a udržet okruh veřejné samoty při individuální práci i v rámci skupiny - využívá všech smyslů při vnímání podnětů a uplatňuje představivost a fantazii v náročnějších samostatných úkolech - ovládá základy správného tvoření dechu, hlasu a artikulace - kultivuje svůj mluvený a pohybový projev a uplatňuje zásady hlasové hygieny a správného držení těla - je schopen propojovat somatické dovednosti (dech, hlas, pohyb) při slovním i mimoslovním vyjadřování - rozvíjí rytmické citění, využívá rytmu a dynamiky v pohybu a řeči

	- vnímá prostor a jeho význam pro výběr hlasových a pohybových prostředků a chápe jeho význam pro dramatické aktivity - chápe souvislosti mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním u sebe i u druhých - je schopen chováním zobrazit vnitřní stavy a emoce za sebe i za postavu
Herní dovednosti	
Improvizace Hra v roli Techniky dramatické práce Hra s předmětem, loutkou	1. období (1.-3. roč.) - přijímá hru a respektuje její pravidla a hranice - rozlišuje reálnou a herní situaci a své reálné a herní (rolové) já - je schopen zapojit se do skupinové improvizace a reagovat na dané okolnosti - uplatňuje ve hře své nápady a respektuje podněty druhých - přijímá učitele a spolužáky v roli - zvládá jednodušší techniky strukturování dramatické práce (živé obrazy, narativní pantomima, kolektivní postava apod.) - dovede pracovat s reálnými a zástupnými rekvizitami v jednoduchých dramatických akcích - dokáže vnímat předmět nebo jednoduchou loutku jako postavu a oživit je v krátké akci 2. období (4.-5. roč.) - je schopen pracovat s pravidly hry a jejich variacemi a přijímat jejich změny - je schopen jednat v jednoduchých improvizacích a etudách v daných okolnostech i při jejich změně - obohacuje hru vlastními nápady a tvořivě rozvíjí podněty druhých - dokáže vstoupit do role, přirozeně v ní jednat a vytvářet postavy ve fiktivní situaci - zvládá náročnější techniky strukturování dramatické práce (titulkování, horké křeslo, plášť experta, vnitřní hlasy, divadlo forum, rituál apod.) - dovede pracovat nejen s reálnými a zástupnými, ale i s imaginárními rekvizitami - dokáže jednat s předmětem a loutkou jako s postavou a rozehrát ji v situaci 3. období (6.-9. roč.) - je schopen jednat v improvizacích a etudách s vědomím celkového tvaru a jeho proporcí - je schopen plynule produkovat, třídit a vybírat nápady pro hru z hlediska jejich funkčnosti i originality - dokáže přijímat různé role, přirozeně v nich jednat a prohlubovat jejich vnitřní charakteristiku - zvládá širokou škálu technik strukturování dramatické práce a chápe jejich smysl a funkci při prozkoumávání a tvarování tématu - cíleně využívá reálnou, zástupnou a imaginární rekvizitu - dokáže pracovat s různými typy loutek a využívat jejich specifických možností
Sociálně komunikační dovednosti	
Komunikace (verbální i nonverbální) Kooperace Reflexe a hodnocení	1. období (1.-3. roč.) - navazuje kontakt s druhými a zapojuje se do skupinových her a činností - překonává zábrany při sebevyjádření a komunikaci - rozvíjí schopnost srozumitelně vyjadřovat své myšlenky a pocity - je schopen jednoduše popsat průběh dramatických činností ze svého vlastního hlediska - je schopen naslouchat druhým - dokáže přiznat chybu nebo omyl 2. období (4.-5. roč.) - je schopen spolupracovat s partnerem a ve skupině - při společné práci je schopen se podřídit rozhodnutí skupiny - formuluje myšlenky, vyjadřuje vlastní názor - naslouchá druhým, klade otázky, rozvíjí smysluplný dialog - prozkoumává možnosti hlasu a těla při různých formách komunikace - je schopen pozorně sledovat práci druhých a poskytovat zpětnou vazbu - spolupracuje s učitelem při hodnocení vlastní práce ústní formou - s pomocí učitele je schopen hodnotit práci skupiny a svůj podíl na ní

	3. období (6.-9. roč.) - při práci ve skupině se dokáže podřídit i převzít vedoucí roli s vědomím odpovědnosti za společnou práci - je schopen přijímat kompromisy a řešit konflikty vznikající při skupinové práci - přebírá zodpovědnost za vlastní i skupinovou práci a její dokončení - je schopen formulovat svůj názor a podpořit ho věcnými argumenty - poskytuje prostor názorům druhých a respektuje je - dále rozšiřuje škálu prostředků verbální i nonverbální komunikace, účelně a záměrně je používá v reálných i fiktivních situacích, vnímá je a rozumí jim u druhých - poskytuje zpětnou vazbu, dokáže s taktem a porozuměním kriticky komentovat práci ostatních - spolupracuje s učitelem při hodnocení vlastní práce ústní i písemnou formou - je schopen hodnotit práci skupiny a svůj podíl na ní - je schopen přijímat kritiku a adekvátně na ni reagovat
--	---

II. Proces dramatické a inscenační tvorby

Proces dramatické tvorby

Námět, téma Postava (charakter, motivace, vztahy) Situace Konflikt Příběh Kompozice	1. období (1.-3. roč.) - spolupodílí se na volbě námětů a témat pro společnou hru - k nabídnutým námětům a tématům zaujímá aktivní vztah a aktivně se zapojuje do jejich prozkoumávání - je schopen pojmenovat základní konflikt nebo problém zkoumaného tématu a hledat způsob řešení - je schopen změnit úhel pohledu a nahlédnout na situaci/téma/problém z pozice další postavy - zabývá se důsledky lidského jednání v určitých situacích - uvědomuje si podobnosti mezi herními situacemi (jak ve hrách s pravidly, tak v dramatické fikci) a situacemi v reálném životě 2. období (4.-5. roč.) - je schopen nabídnout vlastní námět či téma pro společnou práci - dokáže pojmenovat hlavní téma zpracovávané předlohy - pro obecně pojmenovaná témata umí najít konkrétní herní situace - je schopen pojmenovat základní konflikt (příp. i konflikty vedlejší) nebo problém zkoumaného tématu a hledat různé možnosti (jeho/jejich) řešení - je schopen zkoumat dané téma z více různých úhlů pohledu - uvědomuje si důsledky lidského jednání v určitých situacích a důsledky různých řešení konfliktů - uvědomuje si vztah fiktivních situací k reálným životním situacím, je schopen najít a pojmenovat jejich analogie - je schopen prostřednictvím zadaných postupů a prostředků ztvárnit situaci či její výsek tak, aby se v nich zkoumané téma zřetelně projevilo - tvoří jednoduché etudy (založené obvykle na jedné základní situaci) tak, aby měly jasný začátek, vývoj a zřetelné zakončení 3. období (6.-9. roč.) - je schopen nabídnout vlastní námět či téma a zdůvodnit či obhájit jeho volbu - dokáže pojmenovat hlavní i vedlejší témata zpracovávané předlohy - dokáže hledat pro obecně pojmenované téma konkrétní situace a volit je z hlediska jejich dramatického potenciálu - uvědomuje si nejednoznačnost způsobů řešení některých konfliktů a problémů - uvědomuje si různé aspekty prozkoumávaného tématu, je schopen komplexního pohledu na téma s vědomím kontextu a širších společenských souvislostí - zkoumá motivy lidského jednání a uvědomuje si příčiny vzniku konfliktů - uvědomuje si vztah fiktivních situací k reálným životním situacím, je schopen najít a pojmenovat jejich analogie a promítnout je i do uvažování o vlastním životě - je schopen prostřednictvím samostatně volených postupů a prostředků ztvárnit situaci či její výsek tak, aby se v nich zkoumané téma zřetelně projevilo - tvoří náročnější či rozsáhlejší etudy, sestávající z více situací, časově a příčinně zřetězených tak, aby měly jasný začátek, vývoj a zřetelné zakončení, příp. pointu
--	--

Proces inscenační tvorby	
Dramaturgie Režie Herecká práce Scénografie Zvuk a scénická hudba	1. období (1.-3. roč.) - je schopen se podle svých možností podílet na společné práci na jednoduché divadelní nebo přednesové inscenaci - postavy vytváří pomocí jednoduchých gestických, příp. i kostýmních nebo jiných znaků 2. období (4.-5. roč.) - je schopen v menších skupinách pracovat na vytvoření etudy s jednoduchým příběhem s jasným začátkem, vývojem a závěrem, prezentovat ji před spolužáky a dále na ní na základě reflexe spolužáků a učitele pracovat - sleduje prezentace spolužáků a je schopen je s pomocí učitele i samostatně hodnotit (srozumitelnost jednání, čitelnost postav a jejich vztahů a motivů, konflikty a jejich řešení, sdělení tématu) - dokáže písemně zachytit zahraniou etudu v dialozích - s pomocí učitele dokáže pracovat s jednoduchým dramatickým textem a vytvářet na jeho základě jednání postav v dramatické situaci - je schopen vytvářet typové postavy a přirozeně a pravdivě za ně jednat v dramatické situaci - v etudě dokáže využívat různých divadelních výrazových prostředků (práce s prostorem, náznakový kostým, výtvarné prvky, světlo, předměty, jednoduché loutkářské postupy, zvuk, jednoduchý hudební doprovod) - podle svých možností se pod vedením učitele podílí na společné práci na vytváření krátké divadelní nebo přednesové inscenace - dokáže převzít zodpovědnost za svěřený úsek práce při přípravě inscenace 3. období (6.-9. roč.) - je schopen pod vedením učitele sám nebo v menších skupinách pracovat na náročněji tvarované etudě, která vychází z převzatého i vlastního námětu a je založena na dramatické situaci, a dokáže ji dotvářet na základě připomínek ostatních - ve zhlédnutých prezentacích spolužáků dokáže nacházet a pojmenovávat téma hlavní a vedlejší, konflikty, vztahy mezi postavami a motivy jejich jednání, dokáže i hodnotit způsob divadelního zpracování a jeho sdělnost - podle svých schopností se podílí na dramaturgické a dramaturgicko-režijní přípravě inscenace (volba předlohy, téma, kompoziční postupy, inscenační klíč, žánr...) - pod vedením učitele je schopen aktivně se podílet na vytvoření scénáře pro inscenaci (autorská úprava dramatického textu, dramatizace prozaického textu, sestavení pásma poezie, vlastní příběh) - dokáže pracovat s dramatickým textem a vytvářet na jeho základě jednání postav v dramatické situaci - je schopen vytvářet typové postavy s postupně se prohlubující charakteristikou a přirozeně a pravdivě za ně jednat - je si vědom, jaké možnosti nabízí divadelní práci hra s předmětem a tvořivé loutkářské prostředky - dokáže pracovat s jednoduchou scénografií (kostým, rekvizita, scéna, světlo), příp. se podílí na výrobě scény, kostýmů, masek, loutek atd. - dokáže využívat zvukové a hudební prostředky k divadelnímu vyjádření - dokáže převzít zodpovědnost za svěřený úsek práce v inscenaci, nést zodpovědnost za její dokončení i za společný výsledek
Prezentace výsledného tvaru	
Komunikace s divákem Reflexe, hodnocení a kritika	1. období (1.-3. roč.) - dokáže vystupovat před spolužáky nebo rodiči v jednoduché ukázce práce nebo v krátkém pásmu, případně při přednesu jednoduchého textu 2. období (4.-5. roč.) - je schopen na veřejnosti prezentovat výsledky kolektivní nebo sólové práce (divadelní a přednesové) - přijímá hodnocení své práce a je schopen z něj vyvodit důsledky pro její pokračování

	3. období (6.-9. roč.) - v rámci svých možností zvládá provozní i technické činnosti související s přípravou představení - je schopen vystupovat v divadelním představení pro širší veřejnost (včetně účasti na přehlídkách a tvůrčích dílnách) - je schopen vnímat svou existenci na jevišti jako komunikaci s divákem a uvědomuje si její různé možnosti a podoby - v diskusí s učitelem je schopen po představení reflektovat sebe sama i ostatní, představení hodnotit z hlediska fungování celku a jednotlivých složek - ze sebereflexe a hodnocení vyvozuje závěry pro příští představení včetně případných změn v inscenaci a nutnost dalšího zkoušení a hledání
III. Recepce a reflexe dramatického a divadelního umění	
Divadlo jako syntetický druh umění Základní divadelní druhy Základní dramatické žánry Dramatická umění v proměnách času Divadelní představení z hlediska diváka Dramatická umění a média (filmová tvorba, televizní tvorba, rozhlasová tvorba, počítačová tvorba)	1. a 2. období (1.-5. roč.) - s pomocí učitele reflektuje svůj zážitek ze zhlédnutého dramatického díla (divadelního, filmového, televizního) - je schopen převyprávět hlavní situace zhlédnutého dramatického díla a přemýšlet o jejich významu, případně pojmenovat téma - na základě vlastních diváckých zkušeností chápe rozdíly mezi činohrou, operou a baletem a mezi hereckým a loutkovým divadlem 3. období (6.-9. roč.) - ve společné diskusi o zhlédnutém dramatickém díle dokáže pojmenovat hlavní téma (příp. i témata vedlejší), charakterizovat hlavní postavy a převyprávět stručně a přehledně příběh - je schopen rozpoznávat ve vlastní dramatické práci i ve zhlédnutém dramatickém díle základní prvky dramatu (dramatická postava, dramatická osoba, dramatické jednání, dramatická situace, konflikt, dialog, monolog, kompoziční postupy atd.) - poznává základní dramatické i hudebně dramatické žánry a jejich hlavní znaky - chápe rozdíly mezi divadelním představením a dramatickými díly ve filmu, televizi a rozhlase a dokáže uvést specifické rysy jednotlivých druhů - zná některé výrazné etapy a typy divadla

DRAMATICKÝ OBOR (Připraveno pro Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání)

Dramatický obor doplňuje oddíl Umění a kultura o třetí druh umění, o umění dramatické. Předmět dramatická výchova poskytuje studentům základní znalosti z teorie hry a dramatu a dějin divadla a praktické zkušenosti s dramatickou tvorbou a vede je k vnímání dramatického umění jako specifického druhu uměleckého uchopení skutečnosti.

Dramatické umění používá jako své hlavní prostředky sdělení lidsky hlas a lidské tělo. Dramatická výchova umožňuje systematicky rozvíjet a kultivovat tyto hlavní prostředky lidské komunikace od základních somatických dovedností (tvorbu dechu, hlasu, artikulace, správné držení těla atd.), přes psychofyzické jed-

nání (vazba vnitřního prožívání a jeho vnějších projevů - lidského chování v rovně sdělování i naslouchání a porozumění těmto projevům) a využití těchto prostředků k dramatické tvorbě (jednání postav v dramatické situaci) až po používání těchto prostředků v běžných životních situacích.

Dramatické umění má povahu kolektivní tvorby. Poskytuje tedy maximální prostor pro rozvíjení sociálních dovedností týkajících se komunikace ve skupině a práce v tvůrčím týmu. Vede žáky k sebereflexi a seberegulaci při skupinové práci, k aktivnímu postoji při hledání cest k naplnění společného cíle.

Dramatické umění je uměním syntetickým a pracuje vedle základních prostředků (mluva a pohyb) i s prostředky literárními, výtvarnými a zvukovými. Umožňuje tak využívat i prvky jiných umění v jejich vzájemném funkčním propojení pro sdělení témat a uvědomovat si jejich specifické vyjadřovací možnosti.

Dramatické umění využívá hry (dramatické hry, hry v rolích, improvizace) jako jednoho z možných principů tvorby. Rozvíjí herní dovednosti studentů jako způsob uchopování skutečnosti založený nejen na jejím racionálním chápání, ale i na jejím prozkoumávání hrou, přímým jednáním a prožitkem při něm.

Osnovy jsou rozděleny do jednotlivých částí (I - IV) proto, aby poskytly obraz o struktuře oboru dramatické umění, z něhož předmět dramatická výchova vychází. Volba terminologie se pak opírá o terminologii teorie hry a dramatu. Při samotné výuce nejsou od sebe tyto oblasti oddělovány. Páteří celé výuky jsou postupy dramatické tvorby založené na praktických činnostech. Tato tvorba může mít různá východiska - od hry, improvizace přes dramatizaci literárního příběhu, tvorbu vlastních scénářů až po práci s hotovým dramatickým textem. Při tvorbě inscenace jde většinou o kratší útvary a celý proces má výrazný charakter vlast-

ní autorské tvorby studentů. Tato praktická činnost je reflektována a doplňována teoretickým zobecněním. Stejně tak témata z historie divadla jsou především námětem pro praktické zkoušení, a teprve potom východiskem pro zobecnění a historické zařazení. Vlastními pokusy o dramatickou tvorbu se žáci učí porozumět specifice divadelního jazyka (jevištní znak, metafora, symbol).

Veškerá práce v dramatické výchově by měla vést k aktivnímu postoji žáků ke kulturnímu dění, a to nejen k diváckému zájmu o nabídku kulturních akcí, ale i k přímé účasti na veřejném kulturním životě jako k jednomu z možných způsobů tvořivého naplnění volného času.

Student by se měl naučit:

- správně používat prostředky komunikace, tzn. technicky správně a adekvátně situaci, v níž komunikace probíhá,
- chápat vazbu mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním, snažit se posuzovat z tohoto pohledu chování své i ostatních,
- využívat prostředky komunikace (hlas a pohyb) i další umělecké prostředky (výtvarné, literární, hudební) k uměleckému sdělení a komunikaci s diváky,
- chápat dramatické umění jako svěbytný způsob uměleckého poznávání skutečnosti,
- orientovat se v dramatických žánrech, v historických etapách vývoje drama-

tického umění a chápat společenský význam dramatického umění,

- pracovat ve skupině, aktivně se účastnit společné tvorby, dokončovat ji a prezentovat před diváky,
- vytvářet inscenace autorského divadla jako osobní a generační výpověď,
- chápat dramatické umění jako způsob kulturního využití volného času (návštěva kulturních akcí, účast v dramatických projektech, dílnách, na festivalech, členství v amatérských divadelních skupinách apod.).

UČIVO	KOMPETENCE
I. Základní předpoklady dramatického jednání	
Psychosomatické dovednosti	
Somatické dovednosti - dech a hlas - mluva - pohyb Psychofyzické jednání	- ovládá základy správného tvoření dechu, hlasu a artikulace a správného držení těla, vědomě je trénuje a kultivuje svůj mluvený a pohybový projev - rozvíjí schopnost pracovat s uvolněním a napětím - zcitlivuje smyslové vnímání a představivost - upevňuje fyzickou a psychickou sebekontrolu včetně schopnosti koncentrace a relaxace - rozvíjí rytmické citění, využívá rytmu a dynamiky v pohybu a řeči - chápe principy fungování lidské psychiky (prožívání, chování) a dovede s nimi vědomě pracovat při běžné komunikaci (sdělování a naslouchání) i při vytváření herecké postavy - vnímá prostor a jeho význam pro výběr hlasových a pohybových prostředků a práci s nimi - je citlivý vůči vlastním psychosomatickým impulsům (psychofyzická zkušenost a tvořivost) jako zdroji improvizované hry - dokáže používat hlasové a pohybové prostředky k charakterizaci postavy
Herní dovednosti	
Improvizace Hra v roli Techniky dramatické práce Hra s loutkou, předmětem	- dokáže využívat tělo a hlas k zobrazení jevů (věcí, osob, abstrakcí, dějů) - je schopen rozvíjet, variovat a opakovat herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině) - přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí - dokáže nacházet a nabízet témata k rozvíjení herních situací - je schopen představit si průběh jednání v herní situaci - v průběhu improvizace vědomě využívá nabytých psychosomatických dovedností a umí je propojit ve sdělný celek - chápe improvizaci jako jeden ze způsobů dramatické tvorby - reflektuje své reálné já a herní já a využívá osobních možností pro tvorbu postav - má schopnost měnit role během dramatické hry a prozkoumávat motivace a postoje druhých - při práci v roli směřuje k vytvoření postavy s hlubší charakteristikou - v průběhu improvizace se prosazuje kooperativně, ve prospěch společně tvořené hry - prakticky ovládá a tvořivě využívá techniky strukturování dramatické práce - užívá reálnou a zástupnou rekvizitu k zobrazení jevů (věcí, osob, abstrakcí, dějů)

Sociálně komunikační dovednosti	
Komunikace (verbální i nonverbální) Kooperace Reflexe a hodnocení	- vnímá chování a komunikaci lidí jako sdělení o jejich prožívání, vztazích, motivacích atd. - orientuje se v divadelních aspektech běžné každodenní komunikace - účelně a vědomě používá prostředky verbální i neverbální komunikace v situacích běžných i v situacích tvorby - zodpovědně přistupuje k úkolům, pracuje v týmu, plánuje, strukturuje a dokončuje práci - je schopen vytvářet pravidla a dohody pro skupinovou práci a přijímat kompromisy - je schopen organizovat a vést práci skupiny i přijímat vedení druhého - naslouchá a poskytuje zpětnou vazbu, hodnotí vlastní práci a práci ostatních s porozuměním a tolerancí - přijímá konstruktivní kritiku a nachází v ní podněty pro svou další práci
II. Proces dramatické a inscenační tvorby	
Proces dramatické tvorby	
Námět, téma Postava (charakter, motivace, vztahy) Situace Konflikt Příběh, montáž Kompozice	- je schopen přinášet náměty a témata pro vlastní dramatickou tvorbu - v situacích dramatu nachází a pojmenovává témata, rozlišuje objektivní a subjektivní téma - je schopen vytvářet dramatické situace, v nichž je zobrazováno zvolené téma - dokáže nacházet paralely těchto témat a situací v běžném životě a v literatuře - vytváří dramatické postavy s hlubší charakteristikou - pracuje s motivací postav jako hybnou silou jejich jednání a příčinou vznikajících konfliktů - dokáže jednáním v situaci a postavě směřovat k řešení konfliktu, nabízí různé varianty řešení s vědomím společenského kontextu - tvoří etudy tak, aby měly jasný začátek, vývoj, vrchol a zřetelné zakončení - rozlišuje situaci rámcovou a situaci uzavřenou a otevřenou a chápe jejich funkci při vytváření dramatického děje - vytváří řetězením jednotlivých situací příběhy s časovou a příčinnou souvislostí - vytváří příběhem a montáží různé dramatické kompozice - dokáže zpracovávat zadaný námět v nadsázce do podoby různých dramatických žánrů - s procesem dramatické tvorby pracuje ve dvou rovinách (v rovině přímého jednání a v rovině literární) a s jejich vzájemným propojováním
Proces inscenační tvorby	
Dramaturgie Režie Herecká práce Scénografie Zvuk a scénická hudba	- je schopen ve vybrané předloze pojmenovat hlavní a dílčí témata - pracuje s dramatickým textem jako s předlohou pro inscenaci - je schopen vytvářet vlastní scénáře (autorská úprava dramatického textu, dramatizace prozaického textu nebo vlastního příběhu, sestavení pásma poezie) - spolupodílí se na tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce inscenace - chápe pojem mizanscéna a pracuje s ní jako se základním stavebním prvkem inscenace - hereckou postavu buduje na principu posílení a zdůraznění některého rysu své vlastní osobnosti - usiluje o hlubší charakteristiku postavy - dokáže vytvořit hereckou postavu jak činoherními, tak i loutkohereckými prostředky - pracuje vědomě s žánrovým zařazením postavy - pracuje se scénografií na úrovni jevištního znaku - dokáže využívat zvuk a hudbu k dotváření inscenace - chápe tvorbu inscenace jako společný tvůrčí proces, přijímá a plní své úkoly a chápe vlastní zodpovědnost za společnou tvorbu a její výsledek - chápe a přijímá tvorbu inscenace jako neustálý proces zkoušení - hledání, opakování, fixování

Prezentace výsledného tvaru	
Komunikace s divákem Reflexe, hodnocení a kritika	- tvorbu inscenace pojímá jako způsob vyjádření a sdělení vlastních názorů a postojů skrze zvolená témata - svou existenci na jevišti vnímá jako komunikaci se spoluhráči a s diváky - vnímá závislost komunikace s diváky na typu divadelního prostoru a formy (inscenace v různých typech divadelních prostorů, pouliční divadlo, divadlo forum atd.) - z hlediska sdělovaného tématu je schopen reflektovat sebe sama i ostatní v konkrétním představení a hodnotit svůj výkon a výkony ostatních, fungování celku a jeho jednotlivých složek a komunikaci s diváky - je schopen hodnotit inscenaci jako celek z hlediska sdělnosti a srozumitelnosti pro diváky - ze sebereflexe a hodnocení vyvozuje závěry pro příští představení včetně případných změn v inscenaci a nutnosti dalšího zkoušení a hledání
III. Dramatická umění	
Základy teorie a historie dramatu	
Struktura dramatického díla - výstavba dramatického textu - analýza a interpretace dramatického textu - dramatický text a inscenace - žánry dramatického textu Dramatická umění v proměnách času - hlavní vývojová období českého a světového divadla - typické žánry a jejich představitelé - současná dramatická umění Kritika Profese spjaté s divadlem a dramatickým uměním vůbec	- rozlišuje jednotlivé druhy dramatických situací (rámcová, hlavní, vedlejší, epizodická) - rozlišuje dramatické postavy hlavní, vedlejší a epizodické, je schopen postihnout motivy jednání dramatických postav a zaujmout k nim hodnotící postoj - vnímá dramatický text jako předlohu pro divadelní inscenaci a dokáže s ním dramaturgicky pracovat - rozlišuje různé typy konfliktů a k jejich řešení zaujímá hodnotící postoj - rozlišuje žánrové směřování dramatického díla - je schopen postihnout tematickou strukturu dramatického díla - vnímá interpretační a autorský přístup v dramatickém umění - orientuje se v základních divadelních žánrech (komedie, tragédie, drama) a zná jejich typické představitelé - má přehled o velkých historických divadelních kulturách a jejich hlavních představitelích (např. antické divadlo, zlatý věk španělského dramatu, anglické alžbětinské divadlo, francouzské a německé klasicistní divadlo, komedie dell'arte, vídeňské lidové divadlo) - chápe společenský význam a funkci divadla ve vybraných obdobích české a světové divadelní tvorby - orientuje se v hlavních směrech dramatického umění 20. století - období Velké divadelní reformy - je schopen postihnout hlavní rysy současného divadla - ve zhlédnutém dramatickém díle dokáže pojmenovat hlavní i vedlejší témata, zařadit a charakterizovat hlavní, vedlejší a epizodické postavy a situace - dokáže hodnotit zhlédnuté dramatické dílo z hlediska jeho dramaturgicko-režijní koncepce a hereckých výkonů - uvažuje o zhlédnutém díle ve společenském kontextu - rozlišuje různé formy divadla vč. netradičních a různé typy paradivadelních aktivit - orientuje se v profesích spjatých s divadelním a dramatickým uměním, chápe jejich funkci a jejich vzájemné vztahy
Dramatická umění a média	
Filmová tvorba Televizní tvorba Rozhlasová tvorba PC tvorba	- dokáže charakterizovat základní filmové, televizní a rozhlasové žánry - je schopen přenášet tyto žánry do divadelní oblasti a tvořivě využívat žánrových posunů - je schopen vnímat divadelní a dramatické prvky v mimouměleckých žánrech, zejm. v TV a rozhlasu (dokumentaristika, reklama, různé soutěže) a etiku a estetiku jejich použití

IV. Aktivní přístup k dramatické kultuře a umění

Orientace v dramatických projektech a dílnách
Účast v dramatických projektech a dílnách
Účast na přehlídkách a festivalech
Návštěva divadelních a filmových představení
Podíl na kulturním životě školy a obce

Způsob aktivního zapojení volí student podle svého individuálního zájmu a osobních preferencí

Tvůrčí dílny k oblasti Umění a kultura - dramatický obor

Tvůrčí dílny nabízejí studentům možnost pracovat podle svých zájmů na divadelních projektech, které směřují k vytvoření jevištního tvaru jako prostředku sebevyjádření, sdělení vlastních témat, názorů a postojů a komunikace s širší diváckou veřejností.

Tvůrčí dílny mají povahu autorské tvorby, studenti se aktivně účastní procesu vytváření inscenace ve všech jeho etapách. V rámci dílny může odcházet k diferenciaci tvůrčích úkolů podle zaměření studentů (tvorba scénářů, režie, scénografie, hudba, herectví, jevištní technika, propagace atd.).

Zaměření dílen je voleno podle zájmu studentů a podle profesní vybavenosti pedagoga dramatické výchovy.

Možnosti zaměření dílen:

Divadlo poezie

Cílem dílny je poznat a uvědomit si při praktické práci zákonitosti mluveného projevu, rozvíjet schopnost vnímat a posuzovat kvalitu textů, interpretovat je a hledat cestu jak sdělit publiku vlastní zážitek, názor, postoj. Východiskem práce je vlastní literární tvorba, texty renomovaných autorů, lidová poezie apod. Těžištěm práce je hledání kvalitních textů a způsobů jejich jevištní interpretace (sestavování koláží, montáží, pásem atd.). Výsledkem práce mohou být nejrůznější formy autorské interpretace textu, včetně žánrů hraničících s divadlem, a využívání ostatních uměleckých prostředků (pohybu, zvuku, scénografie, hudby apod.).

Pohybové divadlo

Práce v dílně využívá lidského těla jako základního materiálu a zároveň nástroje mezilidské komunikace. Soustřeďuje se na zkoumání nonverbální komunikace, kultivuje její používání a vnímání. Studenti vědomě pracují s mimikou, gestikou, pozicemi těla i prostorovými vztahy, mohou se seznamovat s různými pohybovými a tanečními technikami (pantomima, techniky moderního výrazového tance, jazzdance, afrodance, improvizace...).

Cílem dílny je učit se vnímat a používat pohyb jako svébytný prostředek a formu divadelního sdělení i jako součást tvorby jevištní postavy a významný prostředek jevištní stylizace.

Dílna směřuje ke sdělování témat, názorů a postojů i příběhů výhradně prostřednictvím vlastního těla, k vytvoření jevištního tvaru využívá i dalších prostředků - výtvarných, zvukových a hudebních.

Divadlo forum

V této dílně mají studenti možnost seznámit se s interaktivní metodou divadla forum, vycházející z práce Augusta Boala. Studenti otevírají své aktuální otázky a problémy, které zpracovávají do krátkých scén. Diváci pak mohou vstupovat do nastolených situací, měnit jejich průběh a nabízet nová řešení. Proto by mělo vyvrcholením této dílny být praktické ověření práce studentů s další skupinou.

Projekt "Devise"

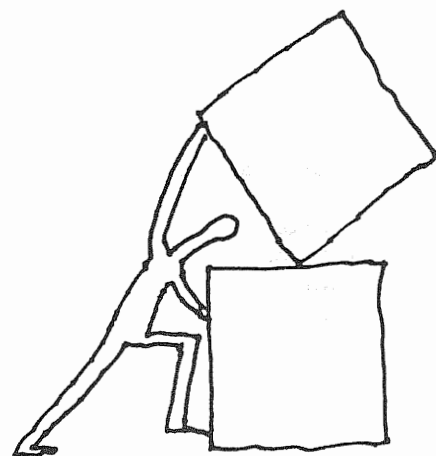
Cílem projektu je společný tvůrčí proces vedoucí k vytvoření divadelního tvaru. Jde o skupinový autorský projekt, na jehož počátku stojí libovolný podnět (slovní, literární, dramatický, výtvarný, hudební či jiný). Skupina rozvíjí daný podnět cestou hledání a pojmenovávání tématu, látky a situací pro jejich vyjádření. Studenti

pokračují výběrem žánru a formy výpovědi, inscenačního klíče a divadelních prostředků. Vrchol práce tvoří hledání konkrétního jevištního tvaru, jeho zkoušení, opakování, fixování a prezentace před diváky.

Smyslem práce je zprostředkovat studentům zážitek vzniku divadelního tvaru ve všech jeho fázích.

Další možné projekty a tvůrčí dílny: pouliční divadlo, tvůrčí práce s videem, scénografie (maska, kostým...).

Na tvorbě obou dokumentů se podíleli VÁCLAV CEJPEK, JANA HRUBÁ, JAKUB HULÁK, SILVA MACKOVÁ, JIŘÍ PELÁN, JAROSLAV PROVAZNÍK, PETRA SVOZILOVÁ, IRINA ULRÝCHOVÁ, JOSEF VALENTA a další



VÝCHOVNÁ DRAMATIKA NESLYŠÍCÍCH NA DIVADELNÍ FAKULTĚ JAMU

Proč vznikl tento obor?

1. Aby se zvýšila úroveň vzdělanosti neslyšících: Připomeňme si, že v době vzniku tohoto oboru na JAMU neexistovalo v naší republice žádné vysokoškolské studium, které by bylo vytvořeno přímo pro neslyšící studenty. Střední školy, kde neslyšící mohli získat maturitu, byly v tehdejší Československu jen dvě.

2. Aby neslyšící děti a mládež mohli učit i neslyšící pedagogové: Právě neslyšící pedagog by měl prokázat maximální porozumění a umožnit plnohodnotnou komunikaci dětem se sluchovým postižením.

3. Identifikační model: Neslyšící děti a mládež potřebují identifikační modely - vzory z řad neslyšících. Tyto vzory pomáhají utvářet a formovat identitu, velmi posilují sebevědomí neslyšících.

Toto byly tři hlavní důvody k založení nového studijního oboru na DiFA JAMU. Vedení fakulty prokázalo pochopení a podpořilo obor s názvem "výchovná dramatika neslyšících" personálně, finančně a společenským respektem. (Např. přijalo na plný úvazek tlumočnicka do znakového jazyka.) Tehdejší děkan Josef Kovalčuk pomohl specifikovat tento obor jako "výchovná dramatika neslyšících - se zaměřením na pohybové výchovné disciplíny". Vycházeli jsme z předpokladu, že pohyb je pro neslyšící tou oblastí, kde nemusí pociťovat handicap. DRAMATICKÁ VÝCHOVA pak v sobě zahrnuje princip, který by právě svou preferencí NÁZORNOSTI, a především VLASTNÍHO PROŽITKU mohl být v pedagogickém procesu pro neslyšící hlavním principem výuky.

První neslyšící studenti nastoupili v akademickém roce 1992/1993. V roce 2002 to tedy bude deset let. Z hlediska historie školy jistě krátká doba. Pro nás je to ale již určitý úsek cesty, cesty hledání a nalézání i touhy předávat ověřené poznatky dál... A jestliže jsem naši činnost připodobila k cestě, znamená to, že před námi jsou další horizonty...

Na začátku mnozí nevěřili, že budou neslyšící schopni studovat. Tato představa byla dokladem hlavně nevědomosti. Studium je sice pro neslyšící daleko těžší, než si umíme představit, ale jsou studia schopni. Např. v USA mají neslyšící svou univerzitu již desítky let (Gallaudet University).

Po třech letech první absolventi opusili naši fakultu, pak další a další... Ne všichni našli uplatnění, ne všichni se setkali s porozuměním. Důležité je však to, že se i takto může naplňovat představa obecné vzdělanosti národa. Sice se dramatická výchova na školách běžně neučí, ale jsou zde neslyšící učitelé, kteří jsou kreativní. Svě místo ve společnosti si hledají se sebevědomím, podpořeným znalostmi, studiem, vysokoškolskou přípravou.

Po celou dobu dosavadní existence VDN kromě vlastní výuky (a také výchovy) pořádáme také semináře a kurzy pro pedagogy sluchově postižených dětí a mládeže. Postupně se nám podařilo navázat kontakt s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy - odborem 24 (speciálního vzdělávání a institucionální výchovy). Tam naše snažení začali podporovat. Semináře nyní pořádáme většinou pod jejich záštitou a s jejich finančním krytím. Tento odbor připravil s naším přispěním osnovy předmětu Hudebně dramatická výchova. Od 1. září 2000 je do osnov pro 1. stupeň základních škol pro sluchově postižené zařazeno experimentální ověřování nového povinného předmětu: hudebně dramatická výchova.

Brněnská základní škola pro sluchově postižené (Řečkovice), kde pracuje celá řada našich absolventů, je rovněž do tohoto experimentu vybrána. Ve svých výsledcích patří i tato škola k nejlepším v republice. Naši absolventi zde pracují jako pedagogové v MŠ i ZŠ, též jako vychovatelé (vedoucí internátu) i asistenti (experti na znakový jazyk). V současné době připravují program bilingvního vzdělávání pro tuto školu.

Výchovná dramatika neslyšících je tříletý bakalářský obor s možností roční nadstavby - "divadelní specializace". Mnozí naši absolventi se však nespokojili s tímto prvním stupněm vysokoškolského studia a pokračují v magisterském studiu na jiných vysokých školách (i v jiných specializacích).

Někteří preferovali divadelní zaměření před pedagogickým. Jaké však byly doposud možnosti v této oblasti pro neslyšící? Kdo zaměstná neslyšícího herce? Jsou výjimky, kdy je neslyšící herec přijat do skupiny slyšících (např. partner klauna Slávy Polunina nebo Josef Rigo v pantomimickém souboru Milana Sládka nebo neslyšící finský tanečník Juho Saarinen). Jinak zbývá jen oblast amatér-

ského divadla, občasná vystoupení nebo účast na festivalech.

Během studia na JAMU mají naši studenti možnosti hrát v představeních, která vznikají přímo v ateliéru výchovné dramatiky neslyšících a také účinkovat v inscenacích svých slyšících kolegů. Jednotlivé inscenace vzbudily zájem publika, a tak je bylo možno nabízet k reprízování. Neslyšící studenti při herecké práci zažívají radost z tvůrčího procesu a při hraní také radost z komunikace bez bariér. Profesně jsou vždy respektováni a zvykli si na to, že jsou slyšící hereckou komunitou přijímáni pro to, co umějí, ne proto, že jsou neslyšící. Není divu, že toužili po tom, aby právě divadelní práce mohla být jejich zaměstnáním. Myšlenka integrovaného divadla tu existovala. Když vzniklo Divadlo v 7 a 1/2, našli zde možnost herecké práce i neslyšící herci. Od roku 2000 je v tomto divadle sekce profesionálního divadla neslyšících - nejprve pod názvem VDN, od roku 2001 jako DIVADLO NESLYŠÍCÍCH.

Popisují zde strohou realitu, ale s velkou vnitřní radostí. Vždyť to, co jinde, v jiných zemích trvalo desítky let, se na JAMU v Brně podařilo za osm roků.

V knize autorů Rogera D. Freemana, Cliftona F. Carbina, Roberta J. Boesea *Tvé dítě neslyší?* (FRPSP, Praha 1992) je tato myšlenka: "Jako neslyšící člověk věřím, že nejúčinnější léčbou 'hluchoty' nejsou ani medicína, ani mechanická či elektronická zařízení ani skalpel chirurga, ale porozumění. Přitom porozumění je zadarmo. Avšak než dosáhneme porozumění, musíme neslyšící chápat."

Již Gustave Flaubert napsal: "Všechno zlé pochází z naší nevědomosti."

Aby mohlo dojít k lepšímu porozumění, aby nedocházelo ke zlu ze vzájemné nevědomosti, musí docházet ke komunikaci. Právě vzdělání rozšiřuje možnosti komunikace a kulturně umělecké aktivity jsou komunikace bez bariér.

ZOJA MIKOTOVÁ

ateliér výchovné dramatiky neslyšících, JAMU Brno

Připraveno pro seminář na téma "Význam kulturno-uměleckých aktivit pro život nepočujících", který se konal v rámci II. mezinárodního festivalu kultury neslyšících sv. F. Saleského v Nitře 21. - 27. ledna 2002

BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

obhájené v ateliéru výchovné dramatiky neslyšících na DiFA JAMU

1995

Lada IŠTVANOVÁ: Historie pantomimy SI

Dagmar MANDULOVÁ: Význam rodiny pro neslyšící

Zuzana POSPIŠILÍKOVÁ: Péče o sluchově postižené

Renata VYSOUDILOVÁ: Práce neslyšící herečky v činoherním představení

1996

Jan FIURÁŠEK: Historie školy pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí

Milan KRŠKA: Pohybová průprava neslyšících dětí na 1. stupni ZŠ pro sluchově postižené

Pavel KUČERA: Připravenost sluchově postižených na vstup do života

Nada KULEDOVÁ: Specifické znaky kresby slyšících a neslyšících dětí

Ivana NOVÁKOVÁ: Kultura a neslyšící
Lucie UHROVÁ: Využití volného času žáků 2. stupně na ZŠ a na ZŠ pro sluchově postižené (srovnání slyšících a sluchově postižených žáků)

David WAGNER: Hledání smyslu života neslyšícího člověka v tvořivé práci a v komunikaci s okolním světem

Alexandr ZVONEK: VDN na DiFA JAMU

1998

Adriana HANUDELOVÁ: Dramatické hry na 1. stupni ZŠ pro sluchovo postižené

Romana KRIVDOVÁ: Pohybové hry na ZŠ pro sluchovo postižené

Monika KURINCOVÁ: Využití některých metod výtvarné a dramatické výchovy v matematice na 1.s tupni ZŠ pro sluchovo postižené

Beáta PIROŽKOVÁ: Základná rytmicko-pohybová průprava na 2. stupni ZŠ pro sluchovo postižené

Josef RIGO: Nepočující na javisku

Lenka ŠLACHTOVÁ: Dramatická výchova v MŠ pro sluchově postižené

2000

Michal HEFTY: Je možné přátelstvo mezi počujícími a nepočujícími?

Petra VAŇUROVÁ: Možnosti uplatnění metod výchovné dramatiky v oblasti vzájemných vztahů mezi sluchově postiženými dětmi

Ivica TICHÁ: Pohybová výchova so zemarením na náčinie na 1. stupni ZŠ pre sluchovo postihnutých

František PŮLPÁN: Uplatnění výchovné dramatiky v Centru volného času pro neslyšící

Anna JURÁŠOVÁ: Rytmika sluchově postižených dětí v předškolním věku

2002

Denisa ČINGÉROVÁ: Akrobatické cvičenie na 1. stupni ZŠ pre sluchovo postihnutých

Zuzana DAUBNEROVÁ: Ako priblížiť poéziu sluchovo postihnutej mládeži?

Jana POPKOVÁ: Složky hudební výchovy v hudebně dramatické výchově pro sluchově postižené

Barbora ŠTEFÁNKOVÁ: Vplyv rozprávky na nepočujúce deti v predškolskom veku a na 1. stupni ZŠ

Peter VRTO: Využitie práce s fotoaparátom v dramatickej výchove sluchovo postihnutých detí



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

STUDIUM DRAMATICKÉ VÝCHOVY OČIMA ABSOLVENTŮ

Zuzana Jirsová:

Na katedře výchovné dramatiky jsem studovala formou distančního studia velice brzy po jejím založení, přesněji řečeno nastoupila jsem do prvního ročníku, který

byl teprve druhým v pořadí. Měla jsem tedy příležitost sledovat proměny, krystalizování a snahu vedení fakulty o optimalizaci skladby předmětů, volby pedagogů. Ne všechno se zdařilo napoprvé, snaha však byla velká. Učitelé vzájemně hospitovali, studovali, překládali a do svého pojetí výuky vkomponovávali poznatky ze seminářů zahraničních lektorů. Konstruktivní připomínky studentů byly brány v potaz. Tolik telegrafická charakteristika fungování katedry v čase mého studia.

Má profesní historie

Studium jsem absolvovala v době, kdy jsem měla za sebou již pěknou řádku let odpracovaných v mateřské škole a toho času jsem pracovala na České školní inspekci a na malinký úvazek jako externí učitelka ZUŠ. V posledním roce studia jsem inspekci opustila a od té doby učím literárně dramatický obor ZUŠ v Jindřichově Hradci a dramatickou výchovu na gymnáziu v Třeboni.

Poznatky a dovednosti získané studiem a jejich uplatnění v praxi

Vím, že je nemožné, aby každý z inspektorů současně s vykonáváním své profese

znovu studoval na vysoké škole a systematicky vstřebával nové poznatky z psychologie a pedagogiky, na vlastní kůži poznával klima skupinového vyučování, konstruktivního způsobu výuky, sociálního výcviku, učil se porozumět komunikačním kódům, hodnocení popisem, nikoliv vyneseným soudem. Mně osobně studium, ač finálně zacílené k výuce dramatické výchovy, dalo pro práci inspektorky hodně. A co platí v tomto smyslu pro inspektora, platí pro učitele obecně, ať učí dramatickou výchovu, nebo třeba zeměpis, ať působí na děti v mateřské škole, nebo na gymnáziu.

Technika řeči a výrazu - předmět, který nás provázel po tři roky a kterému přikládám nesmírnou důležitost. Studium získané poznatky a dovednosti mají své uplatnění ve všech typech škol i mimo rámec DV. Domnívám se, že výcvik v této oblasti by měl absolvovat každý, kdo chce předstoupit před děti. Nedělám si iluze, že zánícení matematici budou mezi výpočty diagnostikovat a opravovat chybné držení těla žáků. Dovednosti tohoto typu by si učitelé měli osvojit aspoň v zájmu svého zdraví, v zájmu uplatnění své autority či proto, aby byli dětem

dobrym vzorem v držení těla a tvorbě hlasu. Odhlédnu-li od obecné potřeby pěstování těchto návyků pro bytí v běžném životě, musím zmínit jejich důležitost při práci s dětmi v ZUŠ, kdy tělo a hlas se stávají prostředkem sdělení. V hodinách hlasové výchovy nám byly položeny i dobré základy pro interpretaci textu.

Samostatný předmět Přednes a dětský přednes jsme si v jednom ročníku měli, ale myslím si, že by v rámci studia zasluhoval více prostoru. Na základní umělecké škole je jedním z volitelných předmětů a já si připadám stále jako samouk, přestože mě tato práce velice těší a zajímá.

Blížím-li se od předmětů se širším uplatněním v učitelské praxi k jádru výuky dramatické výchovy, musím poděkovat za vedení pohybové výchovy, které schopným studentům dalo mnoho, ať už v oblasti jejich osobní kultivace, anebo směrem k dětem. Pro mě bylo názorným příkladem, že vlídným vedením lze něčemu naučit i člověka jako jsem já, tedy nemehlo. Díky těmto hodinám mám hluboce vštípené povědomí o nezbytnosti kultivace pohybu a rytmického citění a ve výuce na ZUŠ (a částečně i na gymnáziu) se snažím poskytnout dětem v tomto ohledu co nejvíce příležitostí. Důležité pro mě "zabydlování se v roli toho, kdo vede skupinu k vědomému užívání těla, bylo učitelské partnerství s Radkem Marušákem, který studoval na KVD o ročník níže. Není nemehlo, a tak mnohé mi docházelo jeho prostřednictvím.

Tato poznámka se nakonec týká i herectví, které v našem ročníku nemělo vždy tu ideální podobu. (Poznámka redakce: Za dva roky se vystřídali tři pedagogové a někteří přístup k herecké výchově učitelů hledali či dokonce bloudili.) Radek měl příležitost naučit se více a některé způsoby práce jsem od něho ráda přejala. Shrnu-li, pak pěstování pohybových a hereckých dovedností pro učitele dramatu považuji za velmi důležité a zaslouží si v rámci studia dostatek prostoru, přičemž nejde o to vychovat z absolventů další herce, ale učitele zacházející s prostředky divadla. O to je to komplikovanější, neboť studující (i jeho vysokoškolský učitel) by měl mít na mysli finální použití naučeného. Spolu s praktickými dovednostmi vstřebávat metodiku, v ideálním případě učit se aplikaci poznatého v praxi. Dovednosti z této oblasti nejsou podstatné jen pro vedoucího dětského divadelního souboru nebo učitele ZUŠ. Z praxe na gymnáziu vím, jak důležité jsou pro zdárné fungování výchovných a vzdělávacích programů, a to už pro vytvoření podmínek k přijetí fikce, vstupů do rolí (učitele i žáků) a jednání v navozených podmínkách. Jakási důstoj-

nost, opravdovost, koncentrace, jednoduchost bez přehrávání a falše jsou podstatné pro prožitek v roli a situaci - tudíž pro následnou reflexi jednání osob, jejich motivů a důsledků jejich činů.

Postupy a techniky strukturovaného dramatu, s nimiž jsem se seznámila na DAMU i na seminářích organizovaných ARTAMOU a Sdružením pro tvořivou dramaturgii, mi pomáhají nejenom při komponování výchovných dramat, ale umožňují mi také zprostředkovávat dětem cestu k literatuře, ke čtenářství a velice úspěšně slouží při odhalování témat, charakterů postav, vícehledovosti při zkoumání postav a rolí i na cestě k divadelnímu tvaru. Nemohu tedy jednoznačně říci: Toto je využitelné pro školu běžného typu, toto pro školu uměleckou, neboť vše se tak hezky prolíná a doplňuje.

Když jsem se ucházela o studium výchovné dramatiky na DAMU a možná ještě v prvních letech studia, byla jsem přesvědčena, že směřování k produktu, tedy k dětskému divadlu, přenechám jiným. Výchovné programy, kultivace osobnosti, socializace, to ano, ale divadlo? Nebylo to z neúcty, spíš naopak. Byla jsem přesvědčena, že se to nemohu nikdy naučit. Neříkám, že už všechno umím, ale divadlo s dětmi dělám - děláme (s Radkem a v současné době i s mladým kolegou Milošem Maxou). A mohu směle říci, že za to v mém případě může jen a jen škola. Nebýt velmi dobře vedených předmětů, jako je například autorsko-dramatizátorský seminář, režie a režie dětského divadla, scénografie, nebýt tvrdosti učitelů, s níž nás vedli k poctivosti při odhalování kvalit předlohy, určování témat a hledání prostředků umožňujících téma sdělit atd. atd., zůstala by pro mě tato oblast nedostupnou.

S mým osobním založením naopak od počátku velmi dobře korespondovaly předměty související s literaturou a také předměty metodického charakteru - snad proto, že ve své podstatě se stále více cítím učitelem než divadelníkem, ale i proto, že studia na zkušenosti navazovala a šla ruku v ruce s praxí, takže otázky, podněty a teze pedagogů mohly být konfrontovány buď přímo na přednášce, nebo čas a "terén" ukázal jejich opodstatněnost. A to někdy i v případech, kdy jsem zapochybovala nebo zásadně nesouhlasila. Stručně řečeno: praxe mi pomáhala pochopit teorii a teorie mi umožňovala lépe rozpoznat důvody úspěchů a neúspěchů při práci s dětmi. Tento moment pokládám za velice důležitý.

Praxe "na plný úvazek"

Přestože mi studium výchovné dramatiky na DAMU dalo opravdu moc, musela jsem

se v čase, kdy jsem nastoupila na zmíněné typy škol naplno, hodně učit. Na ZUŠ to bylo snazší, byli jsme na to dva, učili jsme se s postupně přibývajícím skupinami a rostoucím věkem dětí. Hůře mi bylo v prvním roce na gymnáziu. Donekonečna jsem vymýšlela náplň hodin, hledala optimální míru a způsob jednání s dospívajícími dětmi. Chyb jsem nasekala dost a dost. Ale přežila jsem a mnohdy právě díky opětnému nahlédnutí do skript a přednášek. Děti přežily také - ze třiceti "sedmáků" vydrželo dvanáct až do maturity jít klikatými pěšinami strukturovaného dramatu, pracovat s literaturou, bavit se hrami a cvičeními z oblasti osobnostního a sociálního rozvoje a v posledních dvou letech nastoupit poctivou cestu za divadelním tvarem.

Je pravda, že se cítím často před vstupem před děti unavená, bez nápadů. Ale pak to kamsi vyprchá a nakonec zůstává pocit vlastního obohacování a radost, že člověk může dětem zprostředkovat růst v oblasti fantazie, tvořivosti, citu, myšlení, uměleckého rozvoje, sociálního rozvoje a tak dále a tak dále... O smyslnosti dramatické výchovy i jejího studia na vysoké škole uměleckého typu jsem tedy hluboce přesvědčena.

Eva Svobodová:

Na návrh, abych napsala odpověď na otázku, co mi dala DAMU pro práci v mateřské škole, jsem kývla, protože mi to přišlo jednoduché. Ale když jsem si začala rovnat myšlenky, došlo mi, že moje odpověď nebude jednoznačná a možná bude velmi málo k věci - a tak ji přijměte spíše jako volné zamyšlení k nadhozenému tématu.

Myslím, že absolvování naší školy převysoké mě poznamenalo celkově. Nemohu říci, co mi dalo pro práci v mateřské škole, co pro práci s vysokoškoláky a co pro práci s dospělými, ale mohu říci, v čem mě studium poznamenalo jako člověka a v čem změnilo můj vztah k práci v pedagogickém procesu. Začnu tedy člověkem.

Pro mne velmi významným postojem, který jsem si ze školy odnesla, je kladný vztah k pohybu. Víím, že je to zdánlivá maličkost, ale pro mě fyzicky nesmírně důležitá. Měla jsem celoživotní komplex, že jsem neobratná, a tudíž bych měla sedět a vystříhat se pohybových činností, abych si neudělala ostudu. Myslím, že dnes nejsem o nic obratnější, ale ve škole jsem zjistila, že mi pohyb dělá dobře a přestala jsem se stydět hýbat. A také mi nějak došlo, že pohyb není dokonalost, ale život, změna, uvolnění.

Druhou významnou charakteristikou, kterou jsem si z DAMU odnesla, je jistá ostrost vnímání. Začala jsem si více všimnout detailů v obrazech, zvuku, řeči, v myšlence, v okamžiku. Nejsem si zcela jistá, je-li to pouze zásluhou předmětů, ve kterých se s detailem pracovalo, možná je to i záležitost věku a zrání osobnosti. Ale faktem je, že maličkosti se pro mne stávají čím dál tím víc inspirací, výchozím bodem a startem k čemukoliv většímu.

Jako třetí musím jmenovat dovednost pracovat s hlasem a vstupovat do role. I když učitelé v roli by byl mohl být věnován širší prostor, ale i tak - vyextrahováno z různých činností - je tu jistý základ, který mi pomáhá nejen v pedagogické praxi, ale především jako ředitelce při jednání s institucemi a jejich zástupci, při jednání s rodiči atd.

Za čtvrté (to to přibývá) je pro mne velmi důležitá schopnost spolupracovat. Bylo to tak přirozené, že jsme si vzájemně pomáhali, konzultovali a připomínkovali své práce, až z toho vyplynulo, že ve dvou se to lépe táhne, a já jsem zjistila, že práce ve dvojici je pro mne přitažlivější a zajímavější než sólová. Už proto, že se při ní permanentně a s chutí učím tak, jako je tomu při naší současné spolupráci s Hankou Švejdrovou, spolužačkou z DAMU. Kdoví jestli bychom se takto scházely, nebýt společných studií.

Ale je tu další důležitá věc, a tou je orientace v poznacích a vědomostech. Záměrně říkám orientace, a ne vědomosti a poznatky, protože systém si vytvářím teprve teď a asi hned tak hotový nebude,

a jestli bude, tak bude můj. Teď mám na mysli pedagogiku, psychologii i dramatickou výchovu na teoretické bázi. To, co nám bylo nabídnuto, to je vzhled a základní orientační body. Snad trochu směr, ale velice široce a demokraticky. V době studia a při přípravě na státnice mi občas vadilo, že poznatky jsou trochu roztržité, dnes jsem za to vděčná, protože mě nesvazují, ale provokují k doplnění scházející mozaiky. Určitě jsem se posunula i v metodické oblasti, ale v té jsem měla pocit, že jsem spíše než systém měla zpočátku zmatek. Teprve v souvislosti s praxí jsem si začala některé věci ujasňovat a zařazovat.

Celkově mohu shrnout: Bez poklon a s čistým svědomím mohu říci, že jsem ráda, že jsem "šla zkusit přijímačky". Byla to dobrá škola, protože nás učila myslet a poradit si. Nesoustředila se pouze na předávání vědomostí a dovedností, jak to bohužel stále praktikuje většina našich vysokých škol. A já jsem ráda, že jsem své pedagogické vzdělání získala na jiné škole než pedagogické. Díky tomu, že vyrůstalo z uměleckého podhoubí, je svobodnější, kreativnější a nezávislejší. Byla to vynikající škola, protože jsme se na ní potkali s osobnostmi, které uměly diskutovat, a přitom nevnučovat své názory. A které samy soustředily svou snahu k tomu, aby se v našem školství pohylo ledu a dítě se stalo cílem, a ne prostředkem pedagogování. Naučila jsem se nepřijmout první nápad, ale nechat ho uležet a nejasat. A dotahovat věci do konce, nebo se o to alespoň pokusit.

V průběhu psaní jsem měla několikrát velkou chuť jmenovat jednotlivé pedagogiky. Několikrát jsem jejich jména mazala, protože se necítím kompetentní hodnotit jejich práci. V podstatě jsem je všechny vnímala velmi intenzívně a mohu říci, že každý ve mně zanechal aspoň ministopu.

Byla to dobrá škola, protože nás učila (možná trochu nezáměrně) toleranci, spolupráci a občas i překonávat sama sebe, svou pohodlnost a předsudky o svých schopnostech a možnostech. Ale nebyla to škola dokonalá. A tím byla lidská.

(Pozn.: Zuzana Jirsová i Eva Svobodová absolvovaly distanční studium na katedře výchovné dramatiky v letech 1992 - 1997)

POZNÁMKA REDAKCE: Zuzanu Jirsovou jsme o vyjádření požádali my, ona pak vyzvala Evu Svobodovou. Můžeme ve výzvách pokračovat (jednu odpověď ještě máme slíbenou), ale nejlepší by bylo, kdyby se protrhlo mlčení čtenářů, a kdybyste se konečně ozvali vy sami, se svým úhlem pohledu, se svými problémy, názory a zkušenostmi. Zvláště rádi bychom otiskli příspěvky pedagogů i absolventů a studentů ateliéru dramatické výchovy DiFa JAMU v Brně. Spontánní odpovědi mohou mít ještě jeden pozitivní přínos - budou obsahovat témata, na která nás nenapadne se ptát.

Příspěvky do rubriky INTEGRÁL, týkající se otázek přípravy učitelů dramatické výchovy posílejte na adresu: Eva Machková, V Hůrkách 2145, 158 00 Praha 5, tel. 02/35517292.

DIPLOMOVÉ PRÁCE Z DRAMATICKÉ VÝCHOVY

obhájené na katedře
primární pedagogiky
PedF UK v Praze

1998

Jarmila KALOUSKOVÁ:

Použití literárního uměleckého
textu v dramatické výchově na
1. stupni ZŠ

Renata STEHLÍKOVÁ: Vliv dramatické
výchovy na rozvoj sociálních vztahů
v 1. ročníku ZŠ

Lucie VALÁŠKOVÁ: Možnosti využití lite-
rární a výtvarné výchovy v dramatické
výchově na 1. stupni ZŠ

1999

Tereza ERBENOVÁ: Dramatická výchova
v primární škole

Simona FLACHSOVÁ: Využití příběhu
v primární škole

Markéta KALISTOVÁ: Projektem
a metodami dramatické
výchovy k porozumění sobě
i druhým

2000

Michaela RAKOVÁ: Metody a techniky
dramatické výchovy a jejich využití
v primární škole

2001

Naděžda ERETOVÁ: Dramatická výchova
jako prostředek osobnostně sociální-
ho rozvoje žáka

Jitka HAVRÁNKOVÁ-JUNOVÁ:
Konkretizace učiva dramatické výcho-
vy ve 3. ročníku ZŠ

Michaela NOTZLOVÁ: Učitel dramatické
výchovy a dramatická výchova v praxi

Michaela WILHELMOVÁ: Verbální
a nonverbální projev učitele ve třídě
na 1. stupni ZŠ

2002

Petra BRABCOVÁ: Techniky strukturova-
ného dramatu a možnosti využití v pri-
mární škole

Miroslava ČERNÁ: Některé možnosti
využití metod a technik dramatické
výchovy v jiných vyučovacích před-
mětech na 1. stupni ZŠ

Marie KUBÍKOVÁ: Zpracování dějepis-
ných témat v osnovách 1. stupně ZŠ

Jitka POSPÍŠILOVÁ: Hlasová hygiena
učitele na 1. stupni ZŠ

Rubriku rediguje Eva Machková, katedra
výchovné dramatiky DAMU

DIPLOMOVÉ PRÁCE

obhájené v ateliéru
dramatické výchovy
na DiFA JAMU v Brně
v roce 2001

Eva BRHELOVÁ: Moje hledání specifických rysů autorské tvorby s neherci
Jaroslava BUREŠOVÁ: K problematice komunikační výchovy na školách

Martina DRMOLOVÁ: Prvky tvořivé dramatiky při práci s dětmi s příznaky lehké mozkové dysfunkce
Monika FORMANOVÁ: Využití humoru při práci pedagoga dramatické výchovy a vedoucího divadelní inscenace
Markéta HOUDKOVÁ: Hledání identity tělesně handicapovaných v období dospívání
Jana HRUBÁ: Sókratovský rozhovor v projektu dramatické výchovy

Kateřina KORČÁKOVÁ: Systém dovedností v oblasti dramatické výchovy absolventa SPgŠ
Markéta MALÉŘOVÁ: Využití metod dramatické výchovy k aktivaci seniorů
Milan ROŽTEK: Tvorba režijní-dramatického konceptu pohybového divadla hraného mládežou
Zuzana ŽÁKOVÁ: Divadlo pro děti rovná se pohádka?

RECENZE

Neberte do ruky kdejakou knihu

Když před pěti lety vyšla v nakladatelství Portál knížka Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole, jen jsem ji prolistovala a odložila jako nepodstatnou. Postupem doby jsem ale zjišťovala, že pro řadu praktiků - včetně našich posluchačů - tak nepodstatná není, zejména pro učitelky mateřských škol ne, neboť ty nejvíce strádají nedostatkem odborné literatury. Je tu pár sborníků a brožurek z doby vlastně už dávno minulé, z nedávné doby je tu knížka Iriny Ulrychové, Vlasty Gregorové a Hany Švejkové Hrajeme si s pohádkami, která obsahuje i kvalitní, ale hodně stručné komentáře. Najdou se i nějaké ty časopisecké články či metodiky, diplomové práce s tematikou dramatiky v MŠ, ale ty byste na prstech jedné ruky spočítali.

Zkrátka a dobře - složitý problém dramatické výchovy v mateřské škole je polem téměř neoraným a žádal by si řešení v podobě základní učebnice či příručky, která by jej pojednala jako kvalitní, ale hodně stručné komentáře. Najdou se i nějaké ty časopisecké články či metodiky, diplomové práce s tematikou dramatiky v MŠ, ale ty byste na prstech jedné ruky spočítali.

uplatňování dramatiky. Knížka nejlépe doplněná výběrem her, cvičení, improvizací, námětů a předloh...

Kdyby, kdyby... ale zatím je to jen představa, přání. Realitou je pro mnohé ona výše zmíněná brožurka přeložená z francouzštiny - která však bohužel může do věci vnést spíše zmatek a četná pochybení. Lepší by bylo ji odložit, zapomenout na ni. Pokusím se vysvětlit proč.

První věc, která má člověka varovat: autorky citují, ale citace ani nekomentují,

Je zmatený původní text nebo překladatel? "Dítě, které si hraje, nepřehlíží úkony." Co tím, proboha, autorky chtějí říci?

Nejspíš je zmatený už původní francouzský text, protože hned na to se dočteme (rovněž citát bez odkazu), že se "ve hře rozvíjí 'předstírání', totiž činnost bez skutečného předmětu, jakožto obraz skutečné činnosti". Ta topomá formulace je jistě věcí překladatele, ale "předstírání" (odhlédneme-li od pejorativních konotací, které to slovo má v češtině) je "dělání jako", v angličtině často vyjadřované slovním spojením "make believe" (doslova "dělání k věření"), ale to přece není totožné s prací s imaginárním předmětem, v imaginárním prostoru a prostředí, což je asi míněno "činností bez skutečného předmětu". Ono "předstírání", tj. jinak řečeno hra "jako", "kdyby", je hra ve fiktivní situaci, v roli, modelové hraní, bez ohledu na to, jak je vybaven prostor, jaké máme rekvizity.

Další myšlenka: "Pozorovat s dětmi v mateřské škole znamená dívat se, říkat, co jsme zpozorovali, všimnout si detailů, symbolů a nakonec to všechno znovu říci jasným a srozumitelným jazykem (...). Dítě potřebuje slovní vyjádření ke zvnitřnění svých pozorování..." To je dost podivné tvrzení. Za prvé se tu zcela opomíjí představivost, za druhé je problematické tvrzení, že u dítěte slovo předchází činností, když naopak činnost, pohybová aktivita předchází slovu, slovo se odvozuje od ní.

Mimochodem: tohle všechno je na jediné stránce, a to dvanácté, která je ale potištěna jen z poloviny!

V knize je ovšem směs pravdivých výroků s mylnými závěry. Předškolní dítě se učí napodobováním (reality, lidí...), to je pravda, ale z toho nelze odvozovat metodu založenou na přímé, bezprostřední napodobě, imitaci. To je kardinální omyl, i předškolní dítě jde "zevnitř", od před-



ani neuvádějí, z čeho a od koho citují. To je první, nápadný a zřetelný projev nekompetentnosti, neodbornosti. Od takových spisů raději dále!

Další nápadný rys: podivné, těžko srozumitelné až nesrozumitelné věty, jako např. "Podstatou napodobování je indukce činnosti vnějším modelem..." Chce snad autor říct, že jde o vyvození, odvození činnosti z vnějšího modelu? To je přece nesmysl, navíc podivně vyjádřený.

stavy, zapojuje nejen vědomí, ale i podvědomí.

Přijímat zmíněný přístup k věci znamená nechápat, co je základním a vlastně už zcela samozřejmým principem herectví a dramatiky posledního století: vyjít od onoho tak často skloňovaného prožitku, který znamená "být vnitřně při věci", plně se jí účastnit, duchem i tělem. Z představy, že jsem tou nebo onou postavou, že jsem v té nebo oné situaci, vychází jednání. Vnější výraz (včetně toho, co se nám zračí v obličeji - tedy tzv. mimiky) vzniká zevnitř. Neboť mimojiné, nelze "dělat" herecký projev, nelze zobrazovat nějaký vnitřní stav, situaci člověka, jeho záměry, psychiku jen obličejem. Pokud výraz začíná od krku nahoru, je to zcela špatně. Neboť vnitřní stavy se projevují v celém těle člověka, v jeho postoji, držení, v jeho "miznasceně těla", v psychosomatickém výrazu. V publikaci cvičení mimiky najdete celou řadu - i kdybyste tu a tam nějakou hru či cvičení z knížky chtěli převzít, těmto se vyhněte obloukem.

Zalistujte v publikacích o herectví a najdete tam mnoho pojmů, jako "být", "výraz", "psychosomatika", "jednání", "akce", "magické kdyby", "veřejná samota", "pocit pravdy a víry", "jevištní pozorost", "dané okolnosti" - o mimice ani slovo! Dramatická výchova na celém světě vychází z principů moderního herectví právě proto, že zvláště u dětí (a čím jsou menší, tím více to platí) vede všechno vnějškové, každá zvenčí (například učitelem) nabídnutá či vnucená vnější forma projevu k mechanickému, nepravdivému, křečovitému výkonu, k falši, ke kolovrátkovému přednesu a topornému pitvoření. Principy dramatické výchovy u nás za posledních třicet, čtyřicet let našťastí vytlačily kamsi na periferii dětská představení nacvičená, jak zní příznačný výraz, nacvičená doslova a do písmene, podle modelu, který zadá učitel a děti výraz opravdu nacvičí, počínajíc tím, že se pohybují po značkách jak na spartakiádě, a končíc mimikou.

Zkrátka namísto této pochybené kuchařky je třeba číst Stanislavského, zejména první kapitoly o elementech herectví, ale také například Vostrého knihu *O hercích a herectví*. Učit děti figlu, jak se rozzívat, to je u dětí prostě hloupost, a to i pokud jde o děti školní. Není náhodou, že filmaři vynalézají nejrůznější způsoby, jak u dítěte navodit potřebný citový stav, kdy pláče nebo je smutné, a někdy k tomu užívají i dost drsných způsobů, ale nikdo "dětské herce" nevede k tomu, aby cvičili "smutný obličej".

Publikace je plná nesmyslných cvičení, autorky např. uvádějí na s. 13 aktivitu, při níž učitelka pomalu píše něco na tabu-

li, pak žádá dítě, aby to napodobilo - už ten slovník je podezřelý, v DV tuto instrukci prostě neužíváme. Copak někdy mluvíme o znázorňování? Nač mají děti (zejména v tomto věku) pozorně sledovat své pohyby, přece musejí chápat, co dělají a proč to dělají, což je obsaženo v klasickém "kdo, kdy, kde, co a proč"...

Vzápětí (stále jsme na s. 13) se dočítáme, že zdvižená paže může znamenat více různých věcí - policistu, který dává pokyn autu, nespokojeného učitele, maminku, která se hněvá. Ale tady je právě jádro pudla: musíme vyjít od situace, její představy, a z toho vyplyne gesto, neboť ve všech těch případech jde o různý výraz zdvižené paže, nemluví o tom, že u policisty je to pevně stanovený znak, kdežto v obou dalších případech jde o individuální projev, a zmíněné stavy nespokojenosti nebo rozhněvanosti jednotlivci vyjadřují nejrůznějšími způsoby, vůbec to nemusí být zdvižená paže. Jiná věc je, že lze vyjít ze zdvižené paže a hledat - ovšemže v pohybu, postoji, výrazu, ne v pouhém pojmenování - co to může "dělat", a tedy i vyjadřovat. Ale to je už vyšší škola herectví, která je reálně použitelná spíše se staršími dětmi, nejlépe s dospívajícími, kteří už elementárními aktivitami prošli.

Na straně 14 se dočteme, že "učitelka pomáhá při tomto postupu přesným, ale laskavým výkladem". To je v příkrém rozporu s tím, že nikdy neříkáme, "jak" se to má provést, a to už není jen věc DV, ale přímo tvořivosti - přečtete-li si cokoli o psychologii tvořivosti, zjistíte, že "ukazovat jak, říkat jak" patří mezi výrazné antikreativní postupy.

Na s. 15 autorky charakterizují dramatickou hru - je to ovšem jejich vlastní výklad, zcela odlišný od všech (už tak dost četných) způsobů, jak se tento pojem používá. Přitom u nich zcela chybí to podstatné, tj. dramatickost, která vůbec nevěží v napodobení nebo zpodobení něčeho, ale v řešení problému, konfliktu, překonávání překážky... Vůbec ovšem není jasně, proč autorky soudí, že dramatická hra může probíhat jen za účasti dospělého!

"(...) kdo zapomněl pravidla, je rychle vyřazen" - to snad ani nepotřebuje komentář.

S. 16 je celá o tom, že bez publika nelze... no comment.

S. 19 "Roli můžeme rovněž definovat jako soubor schopností představovaných dítětem" - co to má znamenat? Nebo: "Vyvarujme se výkladu způsobu hry jeho rolí." Nevím, co si představit.

V části II. "Jak vést činnosti pro rozvoj vyjadřování a komunikace", která nás uvádí "do světa mimiky a dramatického

vyjadřování", je zvlášť pozoruhodné, že se tu uvádí u každé hry a cvičení "příkaz" tam, kde bychom užili "zadání", "popis hry", "motivace činnosti" a tak podobně!

Takto by bylo možné publikaci probírat kousek po kousku, stránku po stránce, cvičení po cvičení, ale asi by to bylo pořád totéž dokola. Samozřejmě, jsou tam pasáže, které jsou pravdivé nebo opodstatněné, a někdy dobře, ale většinou dost podivně formulované, jakoby kapku zmatené nebo s posunutým užitvím termínů a pojmů.

Ale jako celek ta kniha je dobrá jen na vyhození, člověk se jen ptá, proč renomované a zkušené nakladatelství vydává takový šmejd, když ve světě vychází spousta kvalitní a potřebné literatury, která se do knihkupectví nedostane, a pokud vůbec je vydána, pak jen vlastně poloveřejně v ARTAMA nebo ve Sdružení pro tvořivou dramaturgii, takže se o ní dozví jen nevelký okruh odběratelů Tvořivé dramaturgie a Kormidla.

Škoda papíru, škoda peněz, které podvedení čtenáři za knížku zaplatí.

EVA MACHKOVÁ

Anny Baudisová-Yvette Junger-Dufayetová: *Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole. Z francouzského originálu Jeux d'expression et de communication přeložil Pavel Štíčka. Odp. red. Jaroslava Fejková. Portál, Praha 1997. 88 str. Dop. cena 89 Kč*

Další recenze této knihy: Jaroslav Provazník: *Karikatura dramatické výchovy s hořkou příchutí, Tvořivá dramaturgie X, 1999, č. 2*

Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech

Výskyt agresivity, šikany a jiných sociálně patologických jevů mezi našimi dětmi a mládeží neustále stoupá, její řešení či prevence je však naprosto nedostačující. Hodně se také mluví o špatné morálce nejen mladé generace, ale i celé společnosti v období návratu ke kapitalismu, kdy tržní ekonomika předbíhá právo a pragmatická řešení mají přednost před

mravností. Kdo ale opravdu zkoumá, jak se utváří charakter člověka, které faktory ovlivňují morální vývoj jedince? Kdo zná metody rozvíjení morálního usuzování a jednání? Kdo a jak těchto metod využít a při výchově dětí ve škole či v rodině?

Pro českého čtenáře je z poslední doby k dispozici pouze útlá monografie Horsta Heidbrinka *Psychologie morálního vývoje* (Portál, Praha 1997). Je proto velice záslužné, že u nás existují učitelé, výzkumníci, kteří zasvěcují své výzkumné a publikační aktivity otázkám morálky. Jedním z nich je Pavel Vacek. Položil si otázku, zda můžeme na počátku 21. století přispět ke zlepšení mravnosti? A pokud ano, pak tedy jak?

Na celé práci je zřejmé, že se stala vyústěním dlouhodobého odborného zájmu P. Vacka o problematiku morálního vývoje a morální výchovy, neboť autor je skutečně schopen na základě hlubokých teoretických poznatků nastínit určité cesty vedoucí k mravnímu zdokonalení dětí a mládeže.

V úvodních kapitolách se autor věnuje psychologickým teoriím morálního vývoje. Krátce uvádí názory psychoanalytické teorie a Bandurovy teorie sociálního učení, kriticky se zamýšlí nad možnostmi jejich praktické aplikace. Stručně poukázal také na názory Pecka a Havighursta (u nás již publikované dříve) a novější práce Bulla a Muszynského zabývající se problematikou vývoje morálního charakteru (dosud patrně nepublikovaných).

Mnohem podrobněji autor čerpá z děl "klasiků psychologie morálky" Jeana Piageta a jeho žáka Lawrence Kohlberga. Jejich teorie popisuje přehledně a srozumitelně, také díky vhodně voleným příkladům z empirických výzkumů. Podle J. Piageta vymezuje dvě široce pojaté fáze morálního vývoje dítěte: vývojově nižší, tzv. heteronomní morálku ("závislou") na morálním nátlaku dospělých) a vývojově vyšší, tzv. autonomní ("nezávislou") morálku. Další kapitola je věnována - v rozsahu zatím u nás nepublikovaném - stadiální teorii L. Kohlberga, který na základě empirických longitudinálních výzkumů v USA rozlišuje v morálním vývoji úrovně: prekonvenční, konvenční a postkonvenční.

V několika dalších kapitolách autor fundovaně analyzuje proces morálního vývoje z hlediska podmiňujících faktorů, jako je inteligence, pohlaví, náboženství, věk. Zamýšlí se nad vztahem emocionální a kognitivní stránky v morálním vývoji, popisuje vztah morálního usuzování a morálního jednání. Správně upozorňuje na význam pozitivního sociálního chování, rozvoj tzv. prosociálnosti a altruismu. Autor v těchto kapitolách prokázal velmi

dobrý přehled v bohaté odborné tuzemské i světové literatuře.

Závěrečná kapitola shrnuje několikaleťtý výzkumné aktivity autora a jeho spolupracovníků v oblasti mravní výchovy. Toto prakticky zaměřené pojednání ocení učitelé našich základních i středních škol, neboť zde najdou vedle popisu role učitele, obsahu a metod mravní výchovy také velice cenné inspirace v podobě mikropříběhů a následné skupinové diskuse s morálním obsahem. To jsou ony cesty, které - pokud by byly hojně využívány - by postupně mohly přispět k zlepšení morálky našich dětí a mládeže.

VÁCLAV HOLEČEK

katedra psychologie Pedagogické fakulty
Západočeské univerzity, Plzeň

Pavel Vacek: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, Gaudeamus, Hradec Králové 2000

Užitečná publikácia

Slovensko sa nemôže chváliť prehnaným záujmom o dramatickú výchovu. Preto každý pokus vyjadriť sa k tejto problematike treba pokladať za prínos a prejav životaschopnosti. A aj preto dielko Metodické námety na tvorivú dramatik v škole (2001) z pera známej a nadšenej vyznavačky tvorivej dramatiky Lubice Bekényiovej prijali odborníci nielen s vďakou, ale aj s obdivom. Treba vedieť, že autorka dlhší čas pobudla v Anglicku, Fínsku a Holandsku, kde sa oboznámila so najnovšími trendmi a metodikami vo vyučovaní. Sama ich aktívne využíva a aplikuje vo svojej vlastnej práci. Ide nielen o "praktičku", ale aj o odborníčku, ktorá vo viacerých článkoch a publikáciách pertraktovala svoje skúsenosti s tvorivou dramatikou.

A teraz niekoľko poznámok na margo avizovanej príručky. Je sympatická už na prvý pohľad, pretože úprava obálky avizuje podstatu činnosti autorky - otvorené srdce znamená lásku k tomu, čo robí a červená farba zanietenosť, zapálenosť za vec. Nastolený tón, zaodetý do vzácnej vecnosti a konkrétnosti, sprevádza čitateľa až po poslednú stranu. Možno sa stožniť aj s pomenovaním predmetu záujmu, pretože tvorivá dramatika na rozdiel od dramatickej výchovy, nemýli príjemcu a neženie ho do divadelnej sféry. L.

Bekényiová sa netvári, že vymyslela novú vec. Statočne a profesionálne zachytáva bohatú názorovú škálu autorov, z ktorých vychádza, o ktorých sa opiera, resp. ich odporúča. Poskytuje čitateľovi šancu vybrať si z bohatej ponuky metód a technik tvorivej dramatiky, pričom čerpá priamo zo zdroja, ktorý kvôli jazykovej bariére je pre mnohých slovenských čitateľov neprístupný. Napriek tomu ide o tvorivý prístup k pertraktovanej téme, pretože L. Bekényiová množstvo získaných informácií, faktov a vedomostí zoraďuje do istého systému, kde dominuje zásada učenie zážitkom. Gro knihy tvorí ponuka jednotlivých dramatických metód, z ktorých sa mnohé objavujú v systéme prvýkrát a značne tým obohacujú metodický repertoár. Mnohé techniky sa podvedome už vyskytli v praxi, ale až teraz boli pomenované, definované a uložené do systému. Autorka teoretické odporúčania podopiera bohatou empiriou z tohto odboru, preto teóriu sprevádza množstvo príkladov i osobných zážitkov. Osobitne upozorňuje na úskalia istých metód, ktoré by mohli byť zle pochopené, reinterpretované a v konečnom dôsledku by viac škodili ako pomáhali. Bohatá odborná literatúra z anglických zdrojov prináša na Slovensko nové poznatky a ponúka nové možnosti využitia v praxi.

Škoda že tvorivá dramatika naďalej žije iba v istých epicentrách, ako je Prešov, Banská Bystrica, čiastočne Nitra či Bratislava, prípadne niektoré osamelé pokusy na vidieku. Naďalej tu panuje trend Šipkovej Ruženky, ktorá čaká na princa.

L. Bekényiová urobila prvý rázny krok a zreteľne dala najavo, že moderná škola musí rešpektovať odskúšané trendy v zahraničí, inak ostane spiacou krásavicou.

MARTA ŽILKOVÁ

Lubica Bekényiová: Metodické námety na tvorivú dramatik v škole, 2001

O motivačných hrách ve výtvarné výchově

V produkci nakladatelství Portál dostávají pravidelně prostor metodické příručky s motivačními hrami pro děti předškolního a mladšího školního věku. Nebývá však zvykem, aby tyto knihy obsahovaly tak

specifické mezioborové přesahy, jako je propojení literární výchovy, dramatické výchovy a výtvarné výchovy. Především na tvořivé využití literárních textů ve výtvarné výchově se zaměřuje Petra Vondrová ve své knize *Výtvarné techniky pro děti*. Autorka v ní soustředila téměř osmdesát samostatných lekcí, v nichž uvádí hry a méně obvyklé činnosti, které pomáhají rozvíjet u dětí estetický cit a motivují je k vlastní tvůrčí práci.

Jednotlivé lekce vycházejí z autorčiných pedagogických zkušeností, obsahují proto nejen popis motivační fáze výuky, návrh přípravy hodin a soupisy pomůcek, ale i obměny lekcí pro výuku v přírodě či

v zahradním areálu školy. Velký prostor proto Vondrová věnuje tzv. land-artu, tedy výtvarným činnostem, při nichž žáci zasahují přímo do terénu a pracují s přírodními materiály. Právě aktivity v exteriérech často motivuje dramatickými hrami, v nichž ožívají postavy dětských knížek. Kupříkladu v lekci Pařezový zámek, v níž si děti mají osvojit výtvarnou techniku empaketáže (ozvlášťňování předmětů nebo přírodních výtvorů obaly), využívá motivy z knížky Václava Čtvrťky *Pohádky z pařezové chaloupky*. Dlouhodobý výtvarný projekt Hrajeme si s námořníky autorka zahrnovala příběhem kluka Pepíka z knížky Jiřího Žáčka *Velryba a pruhované tričko*, námět

z Ladových Bubáků a hastrmanů zpracovala v lekci *Strašidlo*, jejímž cílem je seznámit děti s atypickými materiály a postupy tzv. pop-artu apod.

Knihu Petry Vondrové mohou využít učitelé mateřských škol a prvních ročníků základních škol stejně jako rodiče či vedoucí výtvarných kroužků. Všichni pak jistě ocení autorčin bohatý ilustrační doprovod i závěrečný slovníček méně známých pojmů.

DAVID KROČA

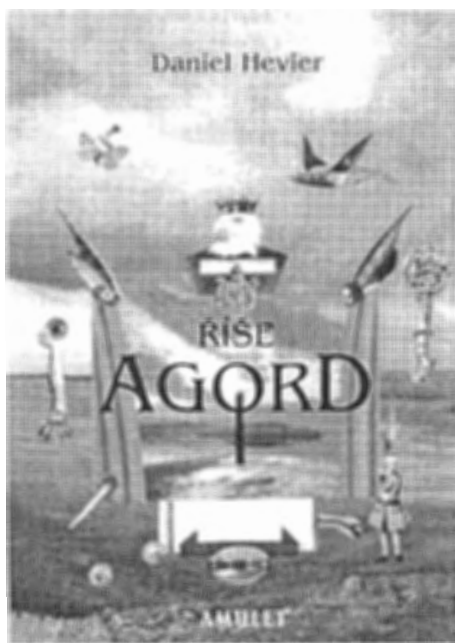
Petra Vondrová: Výtvarné techniky pro děti. Portál, Praha 2001

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

ŘÍŠE AGORD

Slovenský básník Daniel Hevier se minulého roku v Čechách opět výrazně připomněl, a to hned dvakrát. První připomenutí bylo halasné: šestý ročník festivalu Slovenské divadlo v Praze skončil v divadle ABC jeho muzikálem *Beatles*, který posléze s českým názvem *Brouci* zakotvil i na pražském Výstavišti. To druhé prošlo bez fanfár a potlesku: Hevierův pohádkový příběh *Říše Agord*, který byl zapsán na čestnou listinu IBBY jako nejlepší slovenská kniha za léta 2000 a 2001, vydalo ve výtečném překladu Josefa Bruknera nakladatelství Amulet.

Knížka upoutá na první pohled. Hevier ji vydal ve velkém formátu, ve vlastní, neobyčejně sličné grafické úpravě, s vlastními celostránkovými kolážemi a samozřejmě - ve vlastním nakladatelství HEVI, které od roku 1992 věnuje soustavnou pozornost literatuře pro děti a mládež. Vznikl tak téměř umělecký artefakt, v němž spolupůsobí slovo a obraz - každá dvoustrana obsahuje jednu kapitolu příběhu a jednu koláž, které spolu korespondují. Tím překvapivější může být zjištění, že tématem Hevierovy pohádky (nakladatelstvím doporučené už pro děti od sedmi let) je nebezpečí drogové závislosti, varování před drogou. Hevier odvážně volí u nás dosud nevyzkoušenou cestu náznakové persuaše, založenou na básnické i vizuální metafoře; jeho výstrahu je nutno přijímat a dešifrovat víceméně emotivně,



a přesto (nebo právě proto) neztrácí na své naléhavosti.

Příběh malé Lucie, která krutě poučená unikne z podivné a nebezpečné říše, postavil autor na tradičním a vyzkoušeném toposu cesty a dá se obsáhnout v několika málo větách: Děvčátko, které doma prožívá to, čemu *"někdo říká nespokojenost, jiný zase nuda"*, se v noci dostává do podivného světa. Pod dojmem očekávaných dalších zážitků se

nechá zlákat ke vstupu do jedné z jeho tajemných říší; tam dostane nové jméno Halucinka, okusí vůni omamného květu a začne po něm toužit. Při své cestě potkává podivné postavy, které ji buď vábí, či odrazují od jejího záměru, s jejich argumenty si však musí poradit sama. Nakonec vnikne do hradu samotného stvořitele květu a vládce říše a demaskuje ho, aby, silná a nebojácna, přece jen našla cestu zpět. Syžet příběhu je tedy více než jednoduchý a poněkud prvoplánově symbolický. Co však rozkrývá jeho další přesahy, je způsob, jakým autor zalidňuje prostor obou říší bizarními postavami, "rádci" malé holčičky.

Zlo se maskuje promluvy o odvaze, o neobyčejných zážitcích, o výlučnosti, skrývá se za jmény, která mají znít krásně a vznešeně. Čtena pozpátku však mají jednoznačný a konkrétní význam: říše AGORD, její pitoreskní nahaněč Letišukop, strážce vstupu Abolz, omámený chlapec Celafuoz, "obchodník se štěstím" Relid, květ Oldimám i vládce NATAS. S hranou bezstarostností a veselostí nebezpečných pokrytců vždy kontrastují kladné postavy, vyznačující se téměř gnómičnými výroky a promluvy, jakýmijsi stabilními a věčnými pravdami, z jejichž mozaiky až v závěru vylupne pro Lucinku jednoznačné poučení. Ostatně i jejich jména často odkazují k starobylosti a trvání: filozof Fosil, kůň s božským jménem Wotan i donkichot-

ský bojovník se zlem, rytíř Qantiko a moudrý želví stařec Galapágos, který holčičce v klíčovém okamžiku připomíná: "....držíš v ruce svou svobodu, můžeš se svobodně rozhodnout, jestli se nadýcháš toho květu nebo ne. Nikdo ti to nemůže zakázat, a nikdo ti nemůže přikázat. Ani tvá maminka, která je teď" strašně daleko od tebe." A princip mateřství, obětavosti a soucitu v tísnivém prostředí AGORDU připomínají houslová žena, mluvící očima, protože "...lidé zabili ticho. Zacpali si uši, aby neslyšeli, co jim říká vlastní srdce," dáma z hradu, jež Lucince znovu připomene motivační význam jejího příkladu i to, že "tu a tam někdo najde východ z říše AGORD" a krásosmutná (či smutnokrásná) paní, matka odmítající opustit ztraceného Cefaluze a trpící, že "květ si utrhł další dítě".

Právě soucit s omámeným chlapcem, odložení sobectví a odmítnutí manipulujícího "poučení" Astrologa, že "jednoduše je zapotřebí smířit se s tím, že jsou na větě smolaři, kteří nemají tolik štěstí jako ty", pomůže holčičce posílit vůli, odhodit strach před strážci východu a dostat se znovu do prozářené krajiny, kde přirozená fantazie nevádí, kde si pohádkář klidně venčí svou zlatou rybičku, a pak dojít až domů, daleko od uschlých křídel mrtvých otrávených motýlů, kteří pod nohama šustí jako spadané listy.

Českého čtenáře, který Daniela Heviera zná hlavně jako autora hravé sbírky *Nevyplazuj jazyk na lva* a ví o jeho zdařilých překladech Žáčkovy *Aprílové školy*, u *Říše AGORD* možná překvapí zdánlivě nová, nečekaná poetika. Spojení reality a fantazie, přirozeného snění a vymyšlení, které v podobě "dobré" krajiny rámuje celý příběh, i spojení slova a obrazu si však autor v knížce pro děti vyzkoušel už v osmdesátých letech. Po přelomové sbírce básní *Nonstop* (1981) se začal zabývat i snem a přesah k podvědomému

(a nově viděnému) uplatnil také v dětské sbírce *Krajina zázračno* (1983). Díky celostránkovým fotografiím Luby Lauffové na nich běžné předměty instalované v krajině dostávaly snové dimenze tak jako žebřík bez opory směřující k oblakům. Je příznačné, že Hevier knížku dedikoval památce Lewise Carrollova, "autora Alice v krajině zázraků a výborného fotografa dětí" a jednou z aluzí na carrollovské téma jako by předjímal i téma své *Říše Agord*: "Keby niekto vstúpiť chcel/ do Krajiny zrkadiel,/ von by nikdy nevyšiel." A když v roce 1984 vyšla na Slovensku antologie *Pod jablonkou pávy pásla*, sestavená z poetických textů různých dob, v nichž rezonovaly sny a záznamy snění, stál za tímto nápaditým sborníkem "slovenskej poezie o sne," jak zněl podtitul knížky, rovněž Daniel Hevier. V doslovu *Dosnov* tu mimo jiné připomněl: "*Sen však nie je sladká idyla, je to obrovská hrôza, ponorenie do hlbín seba, strach o seba, strach zo seba.*"

Přestože Hevier ve svém pohádkovém příběhu považoval za nutné dětem zdůraznit, že Lucinka nesnila, aby neoslabil nálehavost a závažnost problému ani její statečné gesto, výtkám, že svým pohádkovým příběhem děti k drogám naopak vábí, v českém bulvárním tisku nešel. Zjistila to studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Radka Pomačková, která se zajímá o drogovou prevenci u dětí, a autorku napsala. Jeho dopis jen potvrdil, jak dlouho toto závažné téma záro, i konzultace s dětskými psychology a pedagogy před vydáním textu. O zájmu německých psychologů a pedagogů o překlad knihy do němčiny informuje ve své upoutávce ostatně i samo nakladatelství - škoda jen, že v českém překladu knihy vynechalo dopis dětem a dopis rodičům od slovenské psychologičky Jany Štúrové. Veřejnost, nezvyklou setkávat se s uměním

tohoto typu v literatuře pro děti, může v Hevierově pohádce totiž zaskočit jak (byť už nezavalovské) uchopování a uplývání nesourodých motivů ve vyprávění, tak surrealisticky laděné koláže, v jejichž přízračných krajinách létají ryby, vzduchem se potácejí motýli s lidskými hlavami a ve strnulých pózách stojí pitoreskní postavy, ať už loutky z předminulého století, téměř evokující atmosféru Švankmajerových filmů, či důstojné tváře z obrazů raně novověkých mistrů. Uvědomme si však, že grafická úprava knížky přímo volá po tom, aby ji s mladším dítětem četl dospělý; od citového prožitku, který kniha navozuje, je pak jen krok k rozkrývání i konkretizaci jednotlivých obrazů i jejich přesahů do reality tohoto světa. Dětské vnímání pohádkového textu a jeho výtvarného doprovodu by jistě stálo za průzkum.

Nepochybuji, že tak výjimečný titul osloví i starší a umělecky už poučené čtenáře, možná právě rodiče, kteří dnes opět v rámci všeobecných nostalgizujících retronávratů začínají poslouchat Pavola Hammela a tím i některé Hevierovy písňové texty a znají i jejich soubor *Hrdzovláska*. Autor jako by myslel i na ně: za motto knížky zvolil text ze své sbírky *Nonstop*, báseň plnou aluzí, odkazující jak ke Carrollově *Alence*, Saroyanovým (či snad Brautighanovým?) tygrům i k Lennonově *Lucy in the sky*. "*Stála tam taková samotinka / s dokořán otevřeným očíma / s tlíkem tykadýlkem. / Věděl jsem, že přišla / z druhé strany zrcadla. / Byla tak nevinná, / že si mohla hrát i s hady. / Když jsem se jí chtěl zeptat, / co tady dělá v té / zelené noci plné tygrů, / řekla: "Pst, / vždyť se mi jen zdáš." / A potom: "Podívej, kolik diamantů jsem naplakala."*

VĚRA BROŽOVÁ

katedra české literatury PdF UK Praha

NEPŘEHLÉDNĚTE!

Norah Morganová-Julia Saxtonová: Vyučování dramatu

V těchto dnech vychází překlad anglické knihy o dramatické výchově, která patří k nejoblíbenějším příručkám mezi učiteli dramatu ve Velké Británii. Kniha *Vyučování dramatu* podává ucelený obraz o dramatické výchově a zabývá se všemi oblastmi, s nimiž se učitelé dramatické výchovy i vedoucí dětských dramatických kolektivů setkávají denně ve své praxi. Po úvodních kapitolách, pojednávajících o vztahu mezi divadlem a dramatickou výchovou, se autorky věnují mj. problematice učitele v roli, jeho různým variantám, možnostem a rizikům, dále strategiím a technikám uplatňovaným při výuce dramatické výchovy, formulování otázek a práci s nimi při vyučování, plánování dramatické lekce i přípravě dlouhodobých plánů a také hodnocení a posuzování dramatickových prací. Český překlad je doplněn podrobným strukturovaným rejstříkem (včetně porovnání české a anglické terminologie) a přehledem doporučené literatury. Kniha je určena učitelům dramatické výchovy na všech typech a stupních škol, studentům dramatické výchovy, vedoucím dětských a středoškolských divadelních souborů i všem ostatním, kteří mají zájem o využívání divadelních a dramatickových prvků a postupů při práci s dětmi a mládeží. Cena 50 Kč.

Knihu si lze objednat na adrese: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Křesomyslova 7, P. O. BOX 2, 140 16 Praha 4 nebo e-mailem na adrese: std@seznam.cz.

Ad V bludišti dramatické výchovy

(Tvořivá dramatika XIII, 2002, č. 1, str. 2)

O psychoterapii a výchově

Diskuse

Náš příspěvek Ještě jednou k psychoterapii v expresivní výchově (J. Slavík, M. Vybíral 2001), zaměřený na případné souvislosti mezi výchovou uměním a psychoterapií, vzbudil kritické ohlasy, naposled z pera doc. Evy Machkové (Tvořivá dramatika 1/2002). Vzhledem k tomu, že naším záměrem bylo vyvolat diskusi, vítáme kritické podněty a považujeme za správné na některé z nich alespoň stručně reagovat.

Obsahovým jádrem našeho příspěvku byl soubor kazuistik klasifikovaný - zhruba řečeno - na základě toho, do jaké míry se aktérům v příslušné situaci dařilo "zůstat ve hře". Tímto slovním spojením bylo míněno totéž jako *zachovat estetickou distanci* (v bulloughovském smyslu) vůči příslušné aktivitě. Zachování estetické distance chápeme mimo jiné jako projev relativně svobodného vztahu člověka k doprovodným emocím. Tato relativní emoční svoboda patří k jednomu z uznávaných měřítek, které pomáhají odlišit umělecké aktivity od jiných citově nasycených zážitků: "V uměleckém díle zoufalství zůstává zoufalstvím, ovšem překonaným uměleckým působením formy - tvůrčí akt spočívá v *překonání* živého citu, v osvobození od něho, ve vítězství nad ním. A teprve tehdy, dojde-li k *tomuto* aktu, může vzniknout umění." (Vygotskij 1981, s. 237 - 249)

Na konkrétních příkladech kazuistik jsme se snažili ukázat, že *míra estetické distance* (tj. *dovednosti setrvat ve hře a v roli "jako"*) se ve výchovných situacích *případ od případu mění*. A nabídli jsme tuto základní tezi: čím menší je míra estetické distance vůči náplni hry, tedy čím více aktér vnímá hru jako obtížně zvladatelný zážitek podobný náročným zážitkům jeho všedního života anebo na ni takto reaguje, tím víc se výchovná situace svým charakterem přibližuje těm situacím, které jsou typické pro psychoterapii jako východisko k léčbě. Přehlédneme-li pro jednoduchost rozdíly mezi různými psychoterapeutickými školami, můžeme pro ilustraci této myšlenky použít psychoanalytickou charakteristiku terapeutické situace: "Příznivé podmínky k vyřešení konfliktů v terapeutické situaci jsou ty, jež pacientovi umožňují přeměnit pasivní zakoušení původních patogenních traumatizací do aktivního jednání. (...) Já, kte-

ré zažilo trauma pasivně, opakuje nyní aktivně zeslabenou reprodukci téhož v naději, že jeho průběh bude moci řídit a zvládat samostatně." (Thöma, Kächele 1996, s.7)

Estetická distance má své typické rysy, které ji odlišují od jiných typů vztahů člověka ke světu. V reálném zážitku je aktér pociťuje jako zaměřený na určité specifické stránky prožívané situace - zejména na ty, které souvisejí s výrazovou formou ("jak" je to vytvořené) v návaznosti na širší souvislosti jejího působení ("co mi to říká", "o čem forma vypráví"). Nejde tedy o samotnou intenzitu prožívané emoce, ale o specifický tvůrčí čin a o kulturní poznávání, které s emocí souvisí. Jak přílehavě píše filozof R. Ruyer (1994, s. 205), "ve skutečnosti je (...) tato emoce především smutec nad nějakým *objevem*. *Tento objev, a ne emoce, která ho provázela, tvoří látku expresivního vyjádření*. Ten, kdo se vyjadřuje, (...) vyjadřuje to, co viděl, co ho uchvátilo a pohnulo. Jeho expresivní jazyk je 'artikulovaný' právě proto, že chce druhým sdělit ne své pohnutí, nýbrž *to, co ho vyvolalo*. Trpí, když dokáže jen vykřiknout, a nedovede se vyjádřit, to jest podat 'polapenou krásu' a 'zajatou pravdu'."

Domníváme se, že právě míra a kvalita takto pojaté estetické distance je jedním z klíčových rysů, o něž lze opírat diskuse o identitu dramatické výchovy (a obecně výchovy uměním) zejména vzhledem k těm oborům, s nimiž máme společný zájem o psychické a sociální stránky lidského bytí. Že nejde o zanedbatelnou otázku, to ostatně dokazuje nejenom tematické zaměření některých příspěvků ve sborníku, v němž vyšel náš příspěvek, ale i samotná recenze doc. Machkové, na niž zde reagujeme. Problém identity oboru je v jistém smyslu problémem kompetencí - v našem případě by tedy otázka zněla: co je v kompetenci učitele, co psychoterapeuta a kde případně dochází k průniku obou kompetenčních oblastí? Ale diskutovat o kompetencích, to zároveň znamená vést rozhovor o profesionálních kvalitách oboru. I proto je zřejmě toto téma vnímáno jako poměrně žhavé.

Poznávat obor, který staví na interakcích mezi lidmi, lze nejpřílehavěji tehdy, budeme-li vycházet z popisu konkrétních situací, s nimiž se ve výuce setkáváme. Proto jsme nabídli k posouzení své vlastní kazuistiky. V žádném případě jsme však nechtěli tvrdit, a také to v našem příspěvku nikde nebylo řečeno, že kazuistiky, které popisujeme, mají být bezprostředně zahrnuty pod psychoterapii, jak se patrně domnívali naši kritici včetně doc. Machkové. Chtěli jsme pouze poukázat

na to, že aktivity, s nimiž v našem výchovném oboru zacházíme, a zážitky, které jsou těmito aktivitami vyvolávány, mají některými svými aspekty k psychoterapii blízko. A chtěli jsme nabídnout jedno z možných měřítek, jak posuzovat míru této blízkosti.

V zájmu lepšího dorozumění považujeme za potřebné zdůraznit, že jakákoliv konkrétní situace, a neméně i její kazuistický popis, nabývá svůj úplný význam a smysl až tehdy (a pouze tehdy), je-li zasazena do celého systému, jehož je součástí. Jak psychoterapie, tak výchova dosahují svých specifických cílů v dlouhodobé perspektivě - ani v jednom případě tedy nejde o aktivity "na jedno posezení". Z toho vyplývá, že sice jednotlivé situace v tom či onom oboru si mohou svou povahou být v lecčems blízké, to však zdaleka ještě nemusí znamenat nějakou záměnu oborů, protože skutečné zaměření dané situace vyplývá až na základě jejího zasazení do příslušného kontextu. Proto z izolované situace zpravidla nelze zodpovědně soudit, zda a do jaké míry se může jednat o celkovou záměnu kompetencí mezi různými obory.

Máme však za to, že onu výše míněnou blízkost mezi některými stránkami psychoterapie a obdobnými stránkami expresivních (uměleckých) oborů výchovy není účelné uměle zastírat nebo se jí dokonce obávat. A není správné odmítat veškeré srovnávání s odůvodněním, že hranici mezi výchovou a psychoterapií tvoří pouze duševní "patologie". Takto definované rozhraničení je snad přijatelné ve sféře klinické psychiatrie, ale v širších kontextech ztrácí smysl. Zejména ve vztahu k humanistickým směrům v psychoterapii je považujeme za málo produktivní. Podle našeho mínění je příliš omezující, a kdybychom je měli přijmout doslovně, prakticky by znemožnilo dostatečně bohatou komunikaci mezi oblastmi, které se z principu potřebují vzájemně inspirovat a obohacovat, ale právě tak se vůči sobě citlivě vymezovat. Bezděčně o tom vypovídá např. i tato příznačná věta z polemického příspěvku doc. Machkové (cit. dílo s. 3): "*Je to výborný pedagogický postup jak naložit s rušivým chováním exhibujícího egocentrika*." Termínem "exhibující egocentrik" zde autorka komentuje popsané chování jedné z postav našich kazuistik. Nuže - je tento termín zcela výlučný pouze pro oblast pedagogiky a výchovy, jestliže opravdu nechceme vnímat její dotýkání nebo přehledu s psycho- nebo socio-terapeutickou oblastí? Anebo má být zahrnut pouze do sféry "psychopatologie" a v daném případě jej autorka vlastně neměla (nebo

dokonce nesměla) použít? Věříme srozumitelnosti toho, že jsme doc. Machkovou nechťeli chytat za slovo - jde nám pouze o ilustrativnost zmíněného příkladu.

V uvedených souvislostech nelze zapomínat, že i psychoterapie, právě tak jako výchova, má svou preventivní stránku, kde nemůže jít o rozvinutou, a tím méně diferencovaně diagnostikovanou patologii. Nadto bychom měli brát v úvahu, že i psychoterapie, stejně jako výchova, orientuje své úsilí na "duchovní a myšlenkový vývoj lidské bytosti" (Vymětal 1991, s. 15 aj.) nebo na "pomáhání harmonickému rozvoji osobnosti" (Kratochvíl 1997, s. 14). Z pohledu výchovy v rámci tzv. *vyučování orientovaného na dítě* (viz. Lukavská, Rogers ad.) se jako jeden z důležitých inspiračních a teoretických zdrojů objevuje především oblast humanistické psychoterapie, konkrétně rogersovské terapie, koncepce A. Adlera či Gestalt terapie. Odtud se do výchovy přenáší i mnohé aspekty a pojmy, kterými se artikuluje vztah terapeuta a klienta. Ani při podrobnějším pohledu zde nenacházíme žádné zásadní rozdíly při srovnávání se vztahem učitele a žáka. Koncepty, jako vedení dítěte k odpovědnosti za sebe sama, rozvoj jeho uvědomování a sebeaktualizace, autenticity (kongruence) ad. se stávají klíčovými východiskem i zcela konkrétních vzdělávacích pojetí a programů (např. program Step by step, ve kterém působil jeden ze spoluautorů tohoto textu, M. Vybíral). Už to samo odkazuje k průniku teoretických i praktických východisek (humanistické) terapie a humanistického (resp. personalistického, Bertrand 1998) pojetí vzdělávání.

Na druhé straně nelze odhlížet od potřeby opatrovat identitu a svébytnost expresivní výchovy vůči psychoterapii, potažmo v jejích expresivních formách (dramatoterapie, arteterapie). Právě proto jsme se pokusili přistoupit k problému identity našeho oboru z toho směru, který umožňuje *nahlédnout jeho skutečný vnitřní obsah* - tj. opřít se o popis konkrétních situací, které ve výuce probíhají. Při takové konkretizaci samozřejmě vždy hrozí nebezpečí, že kazuistický popis nebude dostatečně přesně postihovat všechny důležité stránky příslušné reprezentativní situace a jeho autor může být v krajním případě kritizován i za to, co by ve skutečném kontextu kritiku nevyvolalo anebo by ji vedlo jiným směrem. *Přesto kazuistiky jsou jedním z mála opravdu účinných prostředků, jak dávat k dispozici své profesionální myšlení a jak se učit o něm diskutovat - podle našeho mínění to platí shodně pro všechny disciplíny, které stavějí na sociální interakci.*

Proto jsme svým příspěvkem založeným na kazuistikách (s vědomím rizik, kterým se vystavujeme) své kolegy chtěli vyzvat k tomu, aby si zapisovali a shromažďovali profesně zajímavé situace - zajímavé třeba "jenom" tím, že jsou pocítovány na hranici mezi dvěma nebo více obory, a tedy i na pomyslné hraně kompetencí. Měli bychom se s nimi navzájem seznamovat a učit se, jak o nich diskutovat s cílem prohloubit profesionální kvalitu vlastního oboru. Máme tím na mysli takovou diskusi, která bude zaměřena na *konstruktivní analýzu klíčových obsahových i metodických prvků popsanych situací a bude směřovat k vyjasňování sporných míst s oporou v terminologii našeho oboru*. Takový přístup by podle našeho mínění mimo jiné nabízel šanci prověřovat funkčnost našich odborných pojmů ve vztahu ke konkrétní praxi, tj. vůči jejich aplikační oblasti, kde by měly sloužit co nejlépe. Zároveň by se tímto způsobem mohlo postupně ukazovat i to, do jaké míry naše vlastní pojmosloví koresponduje s "jazykem" jiných oborů, do jaké míry jej snad přejímá nebo jej něčím obohacuje apod. Na tomto základě by diskuse měla příležitost povznést se nad pouhou "dojmologii", a tedy i účelněji postihovat podstatné stránky naší práce.

JAN SLAVÍK
MICHAL VYBÍRAL

LITERATURA

- BERTRAND, Yves
1998 *Soudobé teorie vzdělávání* (Praha: Portál)
- BULLOUGH, Edward
1995 *"Psychická distance" jako faktor v umění a estetický princip*, *Estetika* 32, č. 1, ss. 10-30
- KRATOCHVÍL, Stanislav
1997 *Základy psychoterapie* (Praha: Portál)
- LUKAVSKÁ, Eva
2001 *Možnosti a meze vyučování orientovaného na dítě* (Praha: PedF UK)
- MACHKOVÁ, Eva
2002 *"V bludišti dramatické výchovy", Tvořivá dramatika XIII, č. 1, ss. 2-5*
- ROGERS, C. R.
1998 *Způsob bytí* (Praha: Portál)
- BUYER, Raymond
1994 *Paradoxy vědomí. Expresivita* (Praha: PedF UK)

SLAVÍK, Jan, VYBÍRAL, Michal
2001 *"Ještě jednou k psychoterapii v dramatické výchově", Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa* (Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii)

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič
1981 *Psychologie umění* (Praha: Odeon)

THÖMA, H., KÄCHELE, H.
1996 *Psychoanalytická praxe* (Praha: Pallata)

VYMĚTAL, Jan
1991 *Úvod do psychoterapie* (Praha: Psychoanalytické nakladatelství)

Jak jsem se ocitl v "bludišti dramatické výchovy" aneb Odpověď jednoho "heretika" na jednu jistě dobře míněnou kritiku

Dovolte mi, abych se představil. Jsem speciální pedagog - dlouhá léta jsem měl co do činění s mládeží i dospělými různých handicapů - a jako takový jsem záhy pochopil, že musím své svěření na jedné straně vychovávat a vzdělávat a na straně druhé u nich napravovat to, co se matce přírodě či lidské společnosti jaksi nevydařilo - jinými slovy - aplikovat u nich jisté terapeuticko-formativní postupy (předběžná polemika: nevím, jestli je pojem "terapeuticko-" módní, ale ekvivalentem slůvka náprava je slůvko terapie). Coby speciální pedagog jsem v dobré víře, že nic nepokazím, vystoupil na konferenci "pedagogů, divadelníků, psychologů, neurologů a dalších odborníků", která se konala v Praze v roce 2000 pod slibným názvem "Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa". Moje "dobrá víra" vycházela z předpokladu, že tam, kde se scházejí tak rozličné "hraniční" profese, nebude na škodu, když přinesu něco "hraničního" také já. Vystoupil jsem tedy s příspěvkem *Poznámky ke stavu dramaterapie v českých zemích v pracovní sekci Dramatická výchova z pohledu psychologicko-neurologického*. Ostatně - když si to tak beru - právě zde by na tom nemělo být nic špatného... Bohužel jsem byl "pokárán" (viz článek v TD 1/2002) - a přímo paní doc. Machkovou (které jsem si mimochodem vždy vážil pro její novátorství v oboru dramatické výchovy - o jejích aktivitách ve speciální pedagogice,

psychologii či psychoterapii zprávy nemám).

"A je to venku," řekne si mnohý čtenář těchto řádků, "obyčejný ješita - zase se někdo dotknul jeho 'ega'." A možná má pravdu. Přesto. Domnívám se, že patřím mezi lidi tolerantní - nebráním se žádné kritice. Když jsem si však výše zmíněné "pokárání" přečetl tam i zpátky, s hrůzou jsem zjistil, že je napsáno oním důvěrně známým těžko uchopitelným způsobem, který bych pracovně nazval "jen tak si do něčeho nezávazně kopnout". Paní docentka ať mi mé přirovnání promine, ale nenapadá mě jiný způsob, jak pojmenovat její kritiku, která vyznívá fatálně, a přitom "vaří z vody" (autorka totiž ani nenavštívila naše pracoviště, ani se nezúčastnila naší práce s klienty, ani s námi nebyla na žádné zahraniční stáži, ani se mnou o věci osobně nemluvila - a přesto "ví" - anebo se jenom domnívá?). Abych tedy vyloučil riziko, že by potenciální nepoučení čtenáři mohli brát vážně slova, která se vážně tváří, dovolím si "polévkou paní docentky zahustit".

Nejdříve základ. Můj příspěvek se jmenoval "Poznámky ke stavu dramaterapie", a ne "Jak se snadno a rychle proměnit z učitele dramatické výchovy na terapeuta". Měl ryze informační ráz, který spočíval v tom, že se někde v této zemi něco děje - něco, co by mohlo lidi z hraničních profesí zajímat. Mimochodem to "něco" má zázemí na odborných pracovištích domácí i zahraniční provenience - v habilitovaných odborných pracovnících - v akreditovaných studijních programech.

Dále budu postupně "dochucovat". Hned první věta, jež začíná slovy: "(...) znepokojivé na tom je, že je čím dál víc odborníků, kteří cítí potřebu o terapiích mluvit", snad není tak myšlena, jak vyznívá (kromě toho předpokládám, že asi nepůjde o výsledek seriózního výzkumu -

tedy kolik a jakých odborníků apod.). Při prvním čtení totiž dýchá jazykem let, ve kterých ani "dramatákům" nebylo dobře. K ní nemám co dodat. Prostě se musíme smířit s tím, že vývoj pokračuje (a netvrdím, že vždy správným směrem a bez rizik - na to ale musíme mít konkrétní důkazy, neboť s dojmy věda nepočítá) a celá naše doba je poznamenána rozrůzněním věd, názorů, činností.

Horší je to u dalších "pokárání". Paní docentka například cituje tu část mého příspěvku, která hovoří o terapeutických mechanismech u mentálně retardovaných (opět připomínám ryze informativní, a ne vědecký ráz mého snažení - jinými slovy - šlo o "ilustrující" příklad) a hořce vyvozuje, že se nejedná o terapii, ale o oblast výchovy, učení ("I tady jsme - nemohu se zbavit toho přesvědčení - v oblasti výchovy, učení..."). Zde máme na vybranou. Buď je za jejím tvrzením již zmíněné "jen tak si do něčeho nezávazně kopnout", nebo přímo nekompetentnost (zlý úmysl samozřejmě nepředpokládám). Proč? U mentálně retardovaných se "a priori" používají behaviorální terapeutické programy (u jiných klientů se pochopitelně používají zase jiné - ale o to opravdu v příspěvku nešlo), které na učení v širším i užším slova smyslu staví. Specifické podmínky, za nichž se tak děje, zde rozebírat nebudu - ale pokud bychom postupovali podle demonstrované logiky, tak navrhuji: zapomeňme na to, co pro nás vymysleli všichni průkopníci z rozličných oborů (a samozřejmě i na specifika dramatické výchovy) - vždyť většina toho, jak se člověk vyrovnává se svým prostředím, je jenom učení.

Do výše zmíněného "ranku" pak spadá i postesknutí: ".v humanitních vědách pokrok často spočívá v tom, že starým jevům dají nová jména." No to snad nemohu kolegům psychoterapeutům (od podstaty jejich počínání se totiž odvíjí

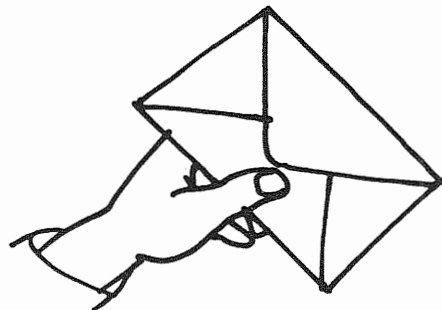
samotná dramaterapie) ani říct. Vlastně velká část neverbálních psychoterapeutických škol by se měla zastydět. Celou dobu se pyšní módním slovem terapie a v podstatě "jenom" učí.

Další "pokárání" je přímo modelovým příkladem nezávazné rétoriky. Cituji: "Méně zodpovědní jedinci mohou být terminologií povzbuzeni k zásahům, jež by měli přenechat odborníkům." Jak si vysvětlit toto tvrzení? Kdo je myšlen tím odborníkem? (Samozřejmě že tuším, koho má paní docentka na mysli - ale jeho pojmenování je otázkou diskuse na jiných fórech v našich poněkud "zakonzervovaných" zemích - a sice otázkou diskuse odborníků - terapeutů, ne učitelů dramatické výchovy). A opravdu je problém v terminologii? A neexistuje náhodou riziko, že někdo podobně zneužije dramatickou výchovu? No - já nevím, jestli má paní docentka "zacíleno" správným směrem.

A ještě jedna věc mě napadá. Kdo porozumí logice výtky jako celku, ať zvedne ruku (tímto odkazuji na TD 1/2002, str. 4 - celý odstavec začínající slovy "Jako by pro mnohé - a asi to není problém zmíněných jedinců, spíše prostředí, v němž se pohybují - slovo "terapie" bylo přijatelnější."). Já musím mít bohužel připaženo.

Tolik moje "zahuštění". Možná nedopadne na úrodnou půdu - možná ano. Každopádně mi připadá škoda vést diskusi takovýmto způsobem. Připadá mi, že slovní cvičení tohoto druhu vytvářejí bludiště, na které původci názvu pražské konference nemysleli - bludiště, jež nemají vyústění. Každý, kdo jimi chtěl v dobré víře projít, tak učiní raději jen jednou.

OLDŘICH MÜLLER, PhD.
katedra speciální pedagogiky PdF UP Olomouc



CHILDREN-DRAMA-THEATRE

Jaroslav Provazník: What Was the Children's Stage Festival 2002 (Dětská scéna 2002) About? - Theoretical and critical reflection on problems and issues generated by the 31st national festival of children's theatre, puppet and reciting groups held in June 2002 in the east-Bohemian town of Trutnov. Analysing thirteen of the most interesting performances by children's companies from all over the Czech Republic, the author deals with the following general concerns: What is the difference between theatre and reciting (poetry reading), and which means and procedures do both genres offer to children's groups? / The narrator in a dramatic text and his role on stage. / Is the co-existence of improvisation and a fixed dramatic shape possible? / How can puppet theatre elements enrich children's drama and theatre? / Ethical aspects of drama work. As for this year's Children's Stage, the author points out the following three performances as the most inspiring: a stage montage based on a nonsense poem by Edward Lear Yangy Bangy Bou, the Guy who Wanted to Get Married (children's theatre company from Hradec Králové led by Ema Zámečnicková); three modern fairy-tales on Christmas theme called Listen (children's company from Ostrov nad Ohří led by Irena Konývková); and the puppet performance The Greedy Barbara to the motives of the famous fairy-tale by the Czech author Jan Werich (performed by two girls - members of a group from Chlumec nad Cidlinou led by Romana Hlubučková).

Josef Brůček: Children's Puppet Groups at the Puppeteer's Chrudim (Loutkářská Chrudim) Festival - Information on children's puppet performances presented at the national festival of amateur puppeteers in Chrudim.

Petra Svozilová: People Think about the Same Things, Yet They Are So Different: Several Reflections from Zagreb - An article informing about a conference on drama and a related workshop held in Croatia's capital in the spring of 2002.

INSPIRATION

Pavel Vacek: Insights into the Psychology of Moral - Heinz, Sam and Joe? - The psychologist and drama teacher from the Teachers' Training Institute in Hradec Králové presents a cycle of articles on drama in education viewed from the perspective of the psychology of moral. In the third part, the author introduces the phase theory of moral development worked out by the American psychologist Lawrence Kohlberg (known from the work *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order*). In this (the fourth) volume he offers an insight into practical applications of this concept in the everyday pedagogical practice of teachers and other educational staff.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Drama in the Curriculum Framework for Primary and Secondary Education - *Tvořivá dramatika* publishes here two fundamental documents on drama, which are to become part of the curriculum framework for all primary as well as secondary grammar schools in the Czech Republic. The documents specify the educational contents of the subject of drama as well as competencies to be achieved in the instruction of drama. Both documents, which characterise drama as a school subject, include the following chapters: I. The basic prerequisites of dramatic action: Psychosomatic skills, Play skills, Social and communication skills. II. The process of drama creation and staging: The process of drama creation. The process of staging. Presenting the final shape. III.

Reception and reflection of drama and theatrical arts. The documents were prepared by the two university departments of drama-in-education in the Czech Republic - the Dpt. of Drama of the Theatre Academy of Performing Arts (DAMU) in Prague and the Dpt. of Drama of the Janáček's Academy of Performing Arts (JAMU) in Brno.

Zoja Mikotová: Drama-in-Education for the Hearing-Impaired at the Theatre Faculty of the Janáček Academy of Performing Arts (JAMU) in Brno - Information on the Bachelor's Degree programme in educational drama for the hearing-impaired established at the Theatre Faculty of the JAMU in Brno, accompanied by a list of bachelors' theses.

INTEGRAL, a section for a discussion of teachers of teachers and workshop leaders, combines three views of drama-in-education at secondary teacher training schools for teachers of kindergartens and school clubs. It contains two articles concerning the university studies of drama at the Prague Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts (DAMU) as seen by its graduates. The section is concluded by lists of masters' theses on drama defended in the past few years at the Dpt. of Drama at the DAMU in Prague, and at the Dpt. Of Primary Education of the Pedagogical Faculty of the Charles University in Prague.

REVIEWS

Eva Machková: Do not Read Just Any Book You Come Across- In her review of the Czech translation of the text *Jeux d'expression et de communication* by the French authors Anne Baudis and Yvette Junger-Dufayet, Eva Machková points out a number of serious errors found in this brochure.

Václav Holeček: Moral Development in Psychological and Educational Context - The author assesses Pavel Vacek's book of the above name as very enriching and inspiring for the teachers of drama and other subjects.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Věra Brožová: The Gurd Empire - Věra Brožová acquaints readers with an interesting attempt of the contemporary Slovakian poet and novelist (and in this case also an illustrator) Daniel Hevier, who has written a fairy-tale partly inspired by Lewis Carroll, which touches on the danger of drugs.

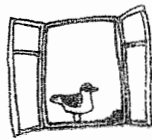
GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

Jana Machalíková a Hana Šimonová: Contests in Improvisation as an Inspiration for Work with Secondary School Groups - The appendix found on the middle pages of *Tvořivá dramatika* introduces Czech readers to the theatre sports with their history, rules and the possibilities they offer in working with young people.

DĚTSKÁ SCÉNA - Just as in previous issues, the regular supplement of *Tvořivá dramatika* brings several drama texts for children's theatre and poetry reading groups. The dramatisations were made by Jana Vobrubová, one of the founding personalities of Czech educational drama who taught at the Basic School of Arts in Jablonec nad Nisou from 1960s to 1980s. The supplement contains the following texts: **All Cats do not Scribble**, a dramatisation of stories written by the Slovakian author Nataša Tanská, a dramatisation of several episodes from the popular American book by Joel Chandler Harris *Nights with Uncle Remus* called **Long Live the Rabbit**, and a montage of Leonardo da Vinci's fables called **Ideas**.

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

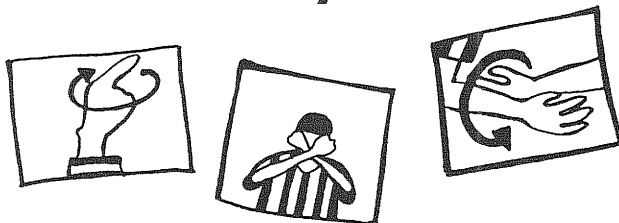


**SDRUŽENÍ
PRO TVORIVOU
DRAMATIKU**
Blanická 4, P.O.BOX 12
120 21 Praha 2

NOVINOVÁ ZÁSILKA
Podávání novinových zásilek povoleno
Českou poštou s. p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21. 1. 1998, zn. P-334/98

ZÁPASY V IMPROVIZACI

jako nabídka pro práci se středoškolským souborem



Rády bychom tímto článkem představily zápasy v improvizaci, které by mohly být zajímavou odpovědí na otázku, co se souborem dospívajících "neděti".

Co si představit pod pojmem "improvizační turnaj"

Jako úvodní část článku budeme citovat důležité informace tak, jak je prezentuje Č.I.L.I - Česká Improvizační Liga:

"Historie turnajů v improvizaci spadá do konce sedmdesátých let, kdy se ve francouzském Quebecu konaly první improvizační turnaje. Jejich zakladatelé Yvon Leduc a Robert Gravel se nechali inspirovat ledním hokejem a převzali některá jeho specifika: dva týmy herců, hlavního rozhodčího a jeho dva pomocníky, píšťalku a přesná pravidla.

Turnaje v improvizaci se rychle dostaly přes Atlantik a dnes se hrají ve všech frankofonních zemích. Nejprve se utkávaly týmy z různých částí měst na národní úrovni. Později se nejzkušenější družstvo vydává na mezinárodní ligový zápas, který jednotlivé země pravidelně pořádají. Dnes existuje mnoho odnoží a různých variací, jejich cíl však zůstává stejný: nejde o vzájemné vyřazování ze hry, ale o *společné vytvoření* improvizovaného příběhu. Herci se musí vzájemně respektovat."

Jak je z citovaného patrné, improvizační zápasy jsou v cizině profesionální záležitostí. U nás zatím postupně začínají klíčit amatérské větvičky ligového stromu.

Francouzský model bylo třeba pro naše potřeby malinko přizpůsobit. Zatímco ve Francii probíhají zápasy jako velkolepá akční show ve skutečných hokejových dresech z umělých materiálů, s ručníky

na lavičce pro zpocené náhradníky, s nepřetržitými pokřiky, hecujícími diváky i hráče, naše úprava je o něco poetičtější. Hraje se na jevišti, neboť francouzské hokejové mantinely jsou finančně a prostorově náročné. Jeviště pak podporuje ideu takzvaného *divadelního sportu*.

Jak samotný zápas probíhá

1. Hra spočívá v tom, že se na jevišti společně utkají dva týmy složené ze čtyř improvizátorů (dva muži a dvě ženy). Hlavní rozhodčí a jeho pomocníci dbají na to, aby vše probíhalo v rámci stanovených pravidel.

2. Zápas je rozdělen do dvou poločasů nebo tří třetin. Poločas trvá 35 - 45 minut, třetina 25 - 30 minut. Přestávka mezi nimi 10 minut.

Na začátku proběhne veřejná rozcvička, kterou vede trenér (trenérem v případě středoškolských týmů je vedoucí týmu). Všichni hráči mají neutrální černý úbor. Trenér zve hráče na scénu za doprovodu hudby a zadává krátká improvizační cvičení, která jsou divácky zajímavá. Př.: Hráči se pohybují v rytmu hudby, trenér je zastaví v živém obraze a určí prostředí, ve kterém se nacházejí. Hráči se stávají věcmi, zvířaty či lidmi a na trenérovu výzvu řkají, co nebo kdo jsou. Trenér může nechat živý obraz rozpohybovat nebo nechat opět hráče pohybovat se v rytmu hudby. Může následovat sestavení "stroje" (s pohybem a zvukem) nebo jiná cvičení.

Před první improvizací týmy zpívají své vlastní hymny nebo motivační pokřiky, které si připravily.

Rozhodčí představí týmy a pomocné rozhodčí a zahájí první improvizaci.

3. Improvizace mohou být dvojího druhu:

- SMÍŠENÁ: Jeden a více hráčů z každého týmu improvizují na dané téma *společně*.

- POROVNÁVACÍ: Každý tým musí na dané téma v daném čase improvizovat *zvlášť*. Zde rozhodčí hází dvoubarevným pukem - tým v barvě, která padne, se rozhodne, jestli improvizaci začne, nebo nastoupí až jako druhý. Během improvizace se druhý tým nesmí nijak domlouvat ani si dávat znamení.

Rozhodčí také může zadat omezení počtu hráčů v jakékoli kategorii (počet hráčů omezen, např. 2 hráči z každého týmu, nebo počet hráčů neomezen).

4. Průběh jednotlivých improvizací: Hlavní rozhodčí vytáhne z ošatky náhodně kartičku s tématem (téma píše diváci před začátkem zápasu nebo je připravuje rozhodčí) a nahlas přečte:

- a) povahu improvizace,
- b) název improvizace,
- c) kategorii,
- d) dobu trvání improvizace.

Hráči mají 20 vteřin na to, aby se zkoncentrovali, "nahodili" si co nejvíce možných asociací na dané téma a po písknutí zahajujícím improvizaci vstoupili na jeviště - pouze jeden z každého týmu. Rozhodčí zahajuje improvizaci písknutím na píšťalku.

Během improvizace dává rozhodčí hráčům znamení o uplynulém a zbývajícím čase:

- počet uplynulých minut ukazuje na prstech jedné ruky,
- polovinu určeného času zkříženými ukazováčky nad hlavou,
- deset vteřin do konce oznamuje třepáním dlaně,
- posledních pět vteřin odpočítává na prstech.

Po skončení improvizace jsou diváci hlavním rozhodčím vyzváni, aby určili, kterému týmu chtějí dát svůj hlas.

5. Hlavní rozhodčí je autoritou zápasu. Musí být přísný a nekompromisní, musí být také schopen publiku vysvětlit důvody svých rozhodnutí. Udává rytmus hry. Rozhodčí může hráči nebo týmu kdykoliv udělit trestný bod za narušování průběhu improvizace či porušení pravidel. K napomínání slouží stanovená gesta (viz obrázky), která jsou doprovázena zvukem speciální píšťalky gazou. Improvizace se tím však nezastavuje a probíhá dál. Udělení trestného bodu rozhodčí zdůvodňuje těsně po skončení improvizace nastoupeným kapitánům obou týmů. Za tři trestné body je automaticky jeden bod připsán soupeři.

6. Konferenciér provází celý zápas ve velmi slavnostním duchu a umocňuje tak nadsázku celého zápasu. Je oblečen večerně v kontrastu k hráčům a dodává zápasu ráz slavnosti.

7. Zápas je doprovázen hudbou, nejčastěji klavírem (může to být ale také kytara nebo celá kapela). Hudba vyplňuje čas, který mají hráči na přípravu, a čas hlasování, kdy pomocní rozhodčí počítají hlasy diváků. Během improvizací nabízí hudba další podněty nebo naopak dokresluje vznikající situaci. I hudebník musí být schopen improvizace a vcítění se.

Tolik úvodní vysvětlení pravidel. Podrobnější informace můžete najít na <www.praliny.cz>.

Je nejspíš velice obtížné představit si zápas na základě těchto informací, ale jsou důležité pro pochopení následujících úvah o přínosu zápasu pro rozvoj osobnosti.

Od úvodu ke zkušenostem

V následující úvaze se budeme opírat o dvouleté zkušenosti v dospělém týmu PRA.L.I.NY. A zvláště pak o roční zkušenost se skupinami STŘE.L.I. (STŘEdoškolská Liga Improvizace) a H.M.I.S. (Hodně Mladá Improvizační Skupina).

Když jsem se poprvé setkala s ideou zápasu, trochu mě to vyděsilo. Jasně jsem si uvědomovala, jak může improvizace skvěle rozvíjet tvůrčí schopnosti, pohotovost myšlení či hloubku prožitku, ale... improvizace *pískaná*?

Do souboru dospělých přicházely velice výrazné osobnosti, které za sebou většinou již měly zkušenosti s divadlem i improvizací. Byli to lidé tvořiví a talentovaní. Po krátkém čase se začala projevovat specifika zápasu a my jsme se již necítili tak jistí, přesná pravidla nás omezovala! Někteří odešli, neboť měli dojem, že je potlačována jejich tvořivost, a my ostatní jsme pomalu začali chápat, že naše tvořivé síly se spolu střetávají, na všechny naše úžasné nápady tu není prostor, že se zkrátka musíme přizpůsobovat ve prospěch společné improvizace. Navíc píšťalka ukončila improvizaci přesně ve chvíli, kdy se něco začínalo odehrávat, měli jsme pocit, že je to škoda, že se ruší cosi posvátného...

Ve chvíli, kdy jsme k tomuto druhu hry přestali přistupovat jako ke klasické volné improvizaci v malém počtu herců a s dostatkem času, začali jsme zjišťovat, že pravidla naopak prostor nabízejí, ale je to prostor jiný.

Umožňuje vytvořit společnou improvizaci ve více lidech na jevišti za předpokladu, že se hra pojímá jako jakési domino. Reaguje se vždy na nově přichozího a jeho podnět, který se pak dále rozvíjí v řádu tématu a kategorie. Je tedy třeba *opouštět* své geniální nápady, přestat si plánovat, co bude další minutu, a *přizpůsobit se*! Přiznávám, že tento proces zpočátku *bolí*, ale přesto se tak děje dobrovolně, neboť záhy zjistíte, že pokud ostatní *válcujete*, a to je pískáno jako faul!, ostatní s vámi nechtějí hrát. Pravidla, časový limit a píšťalka zde tedy odkazují ničivou exhibici do sportovních mantinelů.

Někdo možná namítne, že podobné improvizace lze zažít i bez pravidel. To je sice možné, ale je třeba si uvědomit, že takto se spolu mohou utkat i dva odlišné týmy, trénující v duchu stejných pravidel. Navíc *rámec à la hokej* je velice akční a jakoby úsměvně se vznáší nad dlouhými improvizacemi, které logicky mají ve své délce silná i slabá místa. Zvláště mladí lidé ve věku kolem 17 let často v "dramatácích" postrádají akčnost. Především chlapci odmítají delší reflexe a vnitřní aktivity zavánějící přílišným hloubáním. Tato pravidla umožňují osvojit si komunikační dovednosti v akci. Mohu si okamžitě ověřit: toto je výhodné, toto méně. Nadsázka, s níž se zde hraje, je dospívajícím také velice blízká (ovšem pozor na mladší děti, které se nedokáží oprostit od slova zápas a těžce se tu dosahuje k operaci).

Časový limit, jevící se jako krutý, naopak nutí hráče k akcím, k vědomému vystavení situace a k hledání pointy. Pro dospívající je velice důležité naučit se vyplnit nabízený čas tak, aby dokázali společně sdělit obsah tématu. *Téma* je zde pak určitým vodítkem. Mohu říci, že *dospívající daleko raději volí improvizaci s tématem a kategorií než improvizaci volnou*. Stejně tak časový limit daný bývá pro ně výhodnější než improvizace, kterou si mají ukončit sami. Téma, kategorie i určený čas vytvářejí koridor, v němž se mohou bezpečně pohybovat. Velký přínos vidím i v tom, že hráči se učí zvládat více úkolů najednou: je to kategorie, čas, počet povolených hráčů, téma a spolupráce.

Zvládnout takovéto úkoly, to opravdu vyžaduje zapojení větší části mozku, ale protože jde o hru, kte-

rá je dospívajícím vlastní a jsou při ní chráněni rozhodčím, jenž je autoritou, hráči zapojují mozek v touze po kvalitním výkonu týmu spontánně. *Spravedlnost, po které dospívající často volají, zde funguje a chrání je, protože, jak známo z hokeje, ROZHODČÍ JE BŮH, a to uznávají i chlapci, kteří mívají s autoritami problémy.*

Rozhodčí musí s naprostou přesností ovládat veškeré znaky určující jak chyby hrubé, tak malé chyby. Tato přesnost je pro hráče signálem, že hra má jasná pravidla, která nelze porušovat. Rozhodčí hraje roli přísné nekompromisní postavy, může hráče vyloučit ze hry nebo předčasně ukončit zápas. Jistá důslednost je nutná i v oblečení. Hráči mají černé kalhoty a tričko svého týmu, které je také jedinou povolenou rekvizitou. Je to proto, aby žádný hráč na sebe zbytečně neupozorňoval. Totéž platí i o obuvi, buď se družstvo dohodne, že budou mít všichni tmavé boty, anebo půjdou všichni bosí. Za hráče mluví společná improvizace, nikoli individuální znaky, protože vše je na jevišti zvláště ostře sledováno.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že tento fakt bývá také často problémem. Mladí lidé se ohání potlačováním osobnosti, ale i zde platí již výše zmíněné - jde nám o společný výsledek, a tak je kostýmování jasně určené druhem hry! Přizpůsobení se, aniž by člověk ztratil sám sebe, je tady cílem.

Vrátím se teď ve své úvaze zpět k osobní dospělé zkušenosti. Vše, co jsem výše uvedla, platí i na nás dospělé - s tím rozdílem, že my velice dlouho vzdorujeme pravidlům, hájíme se pošlapanou divadelní improvizací, plačící múzou atd. Dnes už jsou si Praliny vědomy, že se zápas nesnaží vymýtit umění a nahradit ho mělkostí, ale že nabízí jiný způsob, jak také lze improvizovat, jak něco dokázat v daných mantinelech a jak vytvářet hlubokou souhru vedenou pravidly, jak být disciplinovaný a zároveň svobodný. Improvizace zasahuje hluboko do struktury osobnosti už tím, že se snažím přistupovat na podnět druhého a opouštět svůj vlastní nápad.

Za rok práce v týmu jsme se opravdu malinko osobnostně změnili. Pozměnil se postoj vůči skupině a názorům ostatních, vůči svému talentu a nakládání s ním a také vůči skupině, kterou vedu a jak s ní pracuji. Nejsou to jen silná slova, měli jsme možnost více pochopit, jaký kdo z nás je, jak reaguje a kde je třeba ubrat nebo přidat. Myslím si, že pro všechno to, co jsem výše jmenovala, stojí za to zakládat nové

týmy. Středoškolské soubory tak mají možnost zapojit se do aktivity, která je nejen zábavnou, ale i osobnostně rozvíjející.

Trénink

První zápas je možné při intenzivním každotýdenním tréninku odehrát již za tři čtvrtě roku. Je ale opravdu nutné trénovat pravidelně, neboť osvojit si pravidla tak, aby je hráči přijali i vnitřně, trvá delší dobu. Zápas není možné uspěchat, neboť úspěch u diváků, a ten se u diváků-kamarádů dostaví takřka vždy, vede k falešnému pocitu, že jsme dobří, a není již třeba dále trénovat. Platí zde pravidlo: improvizátor "neimprovizuje", tedy dobrý improvizátor si nedovolí improvizovat, aniž by měl "natrénováno". Jde o získané dovednosti v komunikaci, stavbě příběhu, rozehrávání situace, vnímání času a jiné.

Trénovat je nutné ve volném tričku, které je jedinou povolenou rekvizitou hráče při zápasu (neplatí pro kategorii s předmětem).

Rozhodčí při zápase, který je příliš uspěchaný, by měl být velice přísný a pískat každou chybu. Hráči mají silnější motivaci dále trénovat. Ovšem i po zdařilém zápase je třeba v trénování pokračovat. Z vlastní zkušenosti víme, že několikátýdenní vypadnutí z tréninku takřka znemožňuje kvalitně odehrát zápas. Je to zřejmě dáno tím, že naše schopnost hrát kvalitně nějakou hru spočívá v tom, že budu pravidelně zkoušet, jaké všechny své schopnosti mohu použít a jak.

Trénink by měl být také přesně vystavěn, jako jsou vystavěny dobré hodiny DV, aby měli hráči pocit určitého řádu a smyslu. Tyto hodiny mají za cíl improvizáčnickými technikami a cvičeními (používají se některé z metod a technik dramatické výchovy) rozvinout v hráčích schopnost pohotově reagovat, pracovat s prostorem, se spoluhráčem, poznat sám sebe.

Před každým zápasem je třeba uspořádat čtyřhodinový společný trénink, aby se hráči naladili na společnou vlnu a měli chuť si spolu zaimprovizovat před diváky.

Výhodou je, když má tým od počátku motivaci v podobě utkání s jiným týmem, v našem případě středoškolským souborem. Zatím proběhly "pracovní" zápasy obou týmů, kdy se jeden tým rozdělil na dvě části, a ty pak hrály "proti sobě".

Improvizační zápas je společným představením obou týmů a dresy jsou zde kostýmováním, které dotváří celkový dojem. Proto by oba týmy měly mít

dresy ve stejném stylu odlišené barvou a logem. Na konci školního roku se uskuteční společný zápas obou týmů.

Zároveň bychom nedoporučovaly, aby v případě středoškolských týmů byla na závěr zápasu udělována ocenění nejlepšímu improvizátorovi (mělo by jít vždy spíše o největší přínos v improvizaci). Doporučujeme ocenit nejlepší improvizaci večera. Ocenění jednotlivců by mohlo vést k rivalitě v týmu a soutěžení, které zde není na místě. U dospělých hráčů je nutné, aby ocenění předával nezávislý, předem vybraný divák, který je schopen ocenit spolupráci, a ne prosazování se. Toho by si měli být vědomi i sami hráči.

Pokud bychom tedy měly shrnout celoroční práci se středoškoláky, jeví se nám, že tento sport sleduje některé společné cíle s DV. Zvláště osobnostní rozvoj, sociální citění, schopnost přizpůsobit se, dovednost kooperovat, a především respektovat dobrovolně přesná pravidla, protože to je i důležitá deviza pro svobodný život lidí ve skupině.

Práce v týmu jako příprava na divadelní představení

Pokusíme se nyní zamyslet nad tím, jakým způsobem lze řešit touhu nových členů dramatické skupiny po představení. Známe z praxe dramatické výchovy, že než je soubor schopen společné práce se zvládnutím všech divadelních dovedností, trvá to většinou rok. Pokud se soubor nerozpadne, může se v dalším roce pokračovat v přípravě představení a stavět již na osvojených dovednostech. Ale v tomto prvním roce ztrácí někteří členové souboru motivaci do souboru chodit, protože obzvláště ve věku 15 - 19 let potřebují studenti vidět konkrétní výsledek své práce. Dvouletá příprava na veřejnou prezentaci odporuje jejich touze po rychlém úspěšném výsledku. Často nám naši studenti argumentují, že už jsou příliš velcí na to, aby si hráli (cvičení dramatické výchovy, dramatické hry, které dříve hráli s nadšením). Postrádají smysl této činnosti.

Improvizační zápasy a příprava na ně dávají možnost získat požadované dovednosti, protože zde mohou nabýt jak divadelní dovednosti - pohyb v prostoru, technika řeči, komunikace s partnerem na jevišti, vstupování do rolí, nonverbální komunikace, pantomima, výraz, temporytmus a další, tak disciplínu, která je nutná při přípravě jakéhokoli představení.

Osvědčilo se nám, že když studenti přesně vědí, kam které cvičení směřuje a jde mírně nad jejich možnosti, zajímá je a posouvá je dopředu. Termín zápasu potom sami studenti mohou odkládat, protože si sami ještě nejsou jistí např. v některých kategoriích, cítí, že ještě nejsou dostatečně připraveni. Vědí, že představení se dá odehrát, ačkoliv skupina není úplně sebraná (což se samozřejmě podepíše i na úrovni představení). V zápasu je situace trochu jiná: pokud hráči nejsou sebraní, některé improvizace vůbec nemůžou fungovat (např. kategorie Dabovaná). Jde především o schopnost přijímat a rozvíjet podněty, které přináší partner.

Jsme přesvědčeny o tom, že skupina, která je schopná odehrát kvalitní zápas (třeba jen s menším počtem kategorií), je připravena pro práci na divadelním tvaru.

Doporučení aneb nepsaná pravidla

Budeme se nyní věnovat některým postupům, které se nám osvědčily. Jsou výhodnější pro hráče i diváky zajímavější.

- V době určené na přípravu improvizace si hráči "nahazují" asociace, např. téma pramen: pramen vody, pramen vlasů, pramen poznání, informací; co se dá s tématem dál dělat: napít se z pramene, zacuchat pramen, hledat prameny... Hráči si ujasní, kdo půjde jako první na scénu (při Dabované - kdo půjde dabovat, kdo hrát, při Vyprávěné, Diapozitivech - kdo bude vyprávět). Nemá smysl vymýšlet příběh, protože to vede v improvizaci ke snaze prosadit nápad, bránění ve hře.

- Hráči na jeviště vstupují již s nějakým výrazem nebo tělovou změnou (např. vztek, kulhání, hledání, přinášejí imaginární předmět...).

- Hráči po vstupu na jeviště nezačínají hned mluvit, ale snaží se vnímat podněty, které přináší partner. Situace se začíná rozehrávat jinými než verbálními prostředky.

- Další hráč vstupuje na scénu až po rozehrání situace ve dvou nebo pokud se situace vyčerpala nebo si první dva hráči někoho zavolají (pokud se situace zdárně rozvíjí, je možné celou improvizaci odehrát ve dvou, není nutná další postava).

- Příchod a odchod hráčů, kteří situaci doplňují vytvářením předmětů, je rychlý, hráči na sebe neupozorňují. Předmět, který již není potřeba, odchází ze scény. Pozor na zahlcení předměty a také na to, aby se situace nerozhrávala pouze kolem předmětů.

- Ve třetí větě by mělo být jasné, v jakém prostředí se situace odehrává, aby se hráči nepohybovali v neurčitěm prostředí, kde nemají na co navázat.

- Hráč by neměl zůstat na scéně dlouho sám, aby improvizace nevázla.

- Hráči se snaží vyhnout popisností při ztvárnění tématu. Téma se "vznáší" nad celou improvizací. (V kategorii Vyprávěná hráči neilustrují vyprávění, v kategorii Diapozitivy "promítající" nepopisují to, co se na první pohled na živém obraze nabízí, ale snaží se diváka překvapovat.)

- Hráči, kteří momentálně nehrají na scéně, mohou situace dotvářet zvuky - ozvučovat prostředí (např. šumění větru, bouře, zvonění telefonu, rušná ulice...).

Závěr

V naší roční práci se středoškoláky jsme měly možnosti si uvědomit, jak přísná pravidla improvizací ligy velmi úzce souvisejí s cíli dramatické výchovy. Zdánlivá nesvoboda umožňuje obrovskou vnitřní svobodu a možnost rozvoje.

Hry a cvičení, které používáme v "dramatáku", jsou inspirací pro trénink improvizace (literatura: Eva Machková: Metodika dramatické výchovy, Šárka Štembergová-Kratochvílová: Metodika mluvní výchovy dětí, Brian Way: Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací a další). Je však třeba vždy vědět, jaké cíle zařazením konkrétní hry sledují.

Pokládáme za důležité zmínit se i o tom, že tento druh hry je vhodný až pro starší děti, které jsou již schopny zahrát si proti sobě, aniž by spolu soutěžily. Jak jsme naznačily, hra postrádá smysl, pokud hráči nepožívají zápas jako hru, jako nadsázku, ale soutěží spolu. Musí jít o společnou radost ze zápasu. Je třeba zvážit, od kterého věku jsou vaše děti již této nadsázky schopny.

Byli bychom rády, kdyby vznikaly další týmy, a mladí lidé by se tak mohli setkávat na úrovni společných improvizčních utkání.

KATEGORIE ZÁPASŮ V IMPROVIZACI

VOLNÁ - S/P (smíšená/porovnávací)

Hráči nemají jiná omezení kromě tématu a času, případně omezeného počtu hráčů.

STÍHAČKA - P

Začíná jeden z týmů, po uplynutí poloviny času se improvizace zastaví a druhý tým střídá a pokračuje, přičemž zachovává postavy, které vytvořil tým první.

DOUBLE STÍHAČKA - P

Stejně jako u Stíhačky, ale týmy se vystřídají dvakrát.

ONLY vs. ONI - S/P

Na jedno téma improvizují zvlášť muži a ženy.

S REKVIZITOU - S/P - 1 hráč z každého týmu

Rozhodčí má připraven předmět, se kterým budou hráči improvizovat. Předmět se během improvizace stává zástupnou rekvizitou, která se během improvizace proměňuje, hráči by neměli předměty zbytečně pojmenovávat, improvizace může být na téma a tvořit příběh.

ZPÍVANÁ - S/P

Ve spolupráci s klavírem vznikají voice-bandy doprovázející hlavní příběh, v této kategorii je na scéně velký počet hráčů.

DABOVANÁ - S - 2 hráči z každého týmu

Každý hráč vstupující na scénu má svého dabéra, který za něj mluví, hráč, který hraje, je otočen většinu času obličejem přímo do publika, v této kategorii se používají výrazná teatrální gesta a výrazná mimika.

PRSKAVKA - P - 2 hráči z každého týmu

Obvykle 2 hráči z každého týmu se postaví zády k divákům, rozhodčí je vyvolává po jednom - improvizuje se 30 sekund na jedno slovo z publika.

DUET - S/P - 2 hráči z každého týmu

Dva hráči se postaví proti sobě zády, námětem je jedno slovo z publika, otáčejí se a hrají spolu, improvizaci si hráči ukončují sami pohledem do publika.

EN FACE - S/P - 2 hráči z každého týmu

Obdoba rozhlasové hry - obvykle omezený počet hráčů (2 z každého týmu) stojí vedle sebe s pohledy upřenými dopředu, je zakázáno hrát gesty, jen s minimální mimikou.

DOPIS - S - 1h z k. t. 30s / pak všichni

Jeden hráč z každého týmu čte dopis, následují 2 minuty improvizace inspirované přečteným dopisem.

REKLAMA - S/P

Krátká improvizace podle modelu reklamy, může vzniknout krátký příběh.

UPOUTÁVKA NA FILM - P

Obvykle porovnávací, střídají se krátké akce se závěrečnou pozvánkou do kina.

VYPRÁVĚNÁ - S/P

Jeden z hráčů se stává vypravěčem, který se postaví vzadu doprostřed scény a zpravidla improvizaci uvádí popisem situace, ve které se postava nachází, vyprávění se střídá s hraným dějem, vypravěč může děj výrazně posunovat.

VYPRÁVĚNÁ/zády - S

Vypravěč stojí zády k hráčům, takže nevidí, co se na scéně děje.

KOMIX - S - 2 hráči z každého týmu

Část hráčů vytváří "obrázky" - staví se do živých obrazů a část čte - hlasem bez výrazu přednáší repliky postav, obrazy se rychle mění.

DIAPOZITIVY - S

Dva hráči jsou vypravěči, nejprve uvítají obecenstvo a poté začínají "promítat diapozitivy" - změna obrázku se slovem "cvak", na tento signál se ostatní hráči rychle staví do živých obrazů, které vypravěči popisují a vysvětlují.

ROZHLASOVÁ HRA - S

Improvizace se hraje potmě, hráči sedí v půlkruhu.

KDO KDE CO - S/P

Téma improvizace se nelosuje, ale rozhodčí se přímo ptá diváků, kdo (jaká postava) bude v improvizaci vystupovat, kde (v jakém prostředí) a co tam dělá.

ČERVENÁ KNIHOVNA - S/P

Inspirace filmy pro pamětníky - propletené vztahy, velká gesta, prostředí aristokracie.

HORROR - S/P

DETEKTIVKA - S/P

SCI-FI - S/P

WESTERN - S/P

VEČERNÍČEK - S/P

ČB FILM (němý) - S/P

Předválečná léta - velká gesta, zpěv vytvářející atmosféru (zpívají herci, kteří nehrají na scéně, v improvizaci se nemluví, pouze se čtou titulky), typické pro tuto kategorii jsou tragédie.

ŠUMLOVANÁ - S

S použitím zástupné řeči.

MIX: 1 TÉMA/2 KATEGORIE - P

ZÁDA - S/P

Hráči hrají zády k publiku. Obvykle krátká improvizace s omezeným počtem hráčů.

RUCE - S/P

Hráči používají svoje ruce jako loutky. Hrají za paravánem či jinou zástěnou. Je vidět pouze ruce hráčů.

KYVADLO - S

Příběh z publika - inspirace stylem Divadla Kyvadlo - divák řekne krátký příběh a rozdělí role; v této kategorii hrají i věci - mají svůj postoj a názor.

A LA KUNDERA - S/P

Každý hráč má navíc svůj vnitřní hlas, který zveřejňuje jeho myšlenky. Hlavním tématem jsou vztahy mezi muži a ženami. Pro tuto kategorii je nutná znalost díla Milana Kundery.

A LA BOŽENA NĚMCOVÁ - S/P

Specifické prostředí, jazyk, postavy. Pozor na klišé (splav, Viktorka, Sultán, kněžna...).

Č.I.LI

občanské sdružení

Česká Improvizační Liga

Vznik: květen 2002 Praha

Turnaj v improvizaci je malinko o sportu, ale především o divadle. Dva týmy se navzájem utkávají v improvizacích na divácká témata. Cílem NENÍ navzájem se vyřadit, ale SPOLEČNĚ vytvářet kvalitní improvizaci, mít radost ze hry, moci si kdykoliv zahrát/zaimprovizovat s různými týmy z různých měst.

Hráči hrají SPOLU, a ne PROTI SOBĚ. Nestranný hlavní rozhodčí a jeho dva pomocníci dohlížejí na dodržování etických a impro pravidel hry ustanovených Mezinárodní Ligou v Improvizační a Českou Improvizační ligou (Č.I.LI).

Ve hře existuje tajné trojspojenectví obou týmů mezi sebou a diváky, jež tvoří opozici proti přísnému a nesmlouvavému tandemu tří rozhodčích (hlavní a dva pomocní).

Jde o hru, chuť improvizovat, naslouchat kolegům z vlastního i opačného týmu a SPOLEČNĚ si zahrát.

I. HISTORIE TURNAJŮ V IMPROVIZACI

Historie turnajů v improvizaci spadá do konce sedmdesátých let, kdy se ve francouzském Quebecu konaly první improvizační turnaje.

Její zakladatelé, Yvon LEDUC a Robert GRAVEL se nechali inspirovat hokejem a převzali kluziště s mantinely (bez ledu!), pruhované dresy a čas rozložený do třetin. Improvizátoři, divadelní amatéři a diváci tak mohou zažít napětí, neopakovatelnou atmosféru a neočekávané zvraty v "přímém přenosu".

Turnaje v improvizaci rychle přešly přes Atlantik a dnes se hrají ve všech frankofonních zemích. Ve Francii, v Belgii, ve Švýcarsku, ale taky v Maroku, ve Španělsku, v Itálii a v Německu.

Česká Improvizační Liga (dále už jen Č.I.LI) převzala základní herní prvky zámořských impro turnajů. Řídí se výhradně pravidly a formou ustanovenou jejími kanadskými zakladateli, jež se dodržuje i u mezinárodních turnajů v improvizaci.

Výjimky Č.I.LI: Zatím se nehraje v mantinelech; týmy mají místo šesti pouze čtyři hráče; trenér se objevuje pouze při veřejné rozcvičce, kdežto oficiálně je každému týmu k dispozici po celou dobu turnaje; za největší improvizátorský přínos a nejlepší improvizaci se neuděluje jednotné hvězdičky, ale ocenění v různých formách - výběr záleží na pořadateli turnaje (pralinky, hvězdičky, vlaječky...), hudební doprovod: většinou klavír, ve světě kapela; čas některých turnajů je místo do třetin rozdělen do polovin).

II. PROTAGONISTÉ

Herci a "jejich lidé":

- DVA TÝMY, každý **po čtyřech hráčích** (2 ženy, 2 muži),
- DVA "TRENÉŘI" k dispozici každému týmu

Osoby, bez nichž by se žádný turnaj neuskutečnil:

HLAVNÍ ROZHODČÍ: Je hlavní osobností a nezbytnou autoritou turnaje. Musí být pevného charakteru, nekompromisní a schopen nesmlouvavému publiku vysvětlit, že jeho rozhodnutí je správné. Udává rytmus hry výběrem kategorií a témat napsaných diváky, jež losuje ze speciálního košíku. Je-li téma nevhodné či příliš vulgární, má plné a jediné právo je odmítnout. Hráče upozorňuje na chyby pomocí vytvořených signálů a píšťalky - gazou. Musí zachovat klid, i když ho zaplaví sprška molitanových pantoflí, seslaných nespokojeným publikem. Musí být za každé situace schopen ospravedlnit svá rozhodnutí, jež nesmí být v rozporu s divadelní a improvizátorskou ctí. Rozhodčí řídí průběh večera, podílí se na něm více než samotný konferenciér.

DVA POMOCNÍ ROZHODČÍ (každý je přidělen jednomu týmu): Pomáhají hlavnímu rozhodčímu v jeho nelehkém úkolu. Jsou mu vždy ochotně, až servilně k dispozici. Stejně jako on dbají, aby se hrálo podle pravidel, bez faulů apod. Příklad: když se hráči z týmu sedícího na lavičce během porovnávací improvizace baví, zainteresovaný pomocný rozhodčí o tom musí informovat hlavního rozhodčího a hodí do kluziště stužku v barvě zhrěšivšího týmu. Stejně jako hlavní rozhodčí, ani oni nesmí vypadnout ze hry/role během celého zápasu. Od začátku do konce si musí zachovat přísný a strohý výraz, nestrannost a neoblomnost.

KONFERENCIÉR: Komentuje průběh turnaje. Na začátku uvede a představí jednotlivé hráče a všechny, kdo se na turnaji budou podílet (trenéři, rozhodčí, muzikanti...). Ohlašuje stav skóre a trestné body, informuje hlavního rozhodčího o uplynulém a zbývajícím čase a podílí se na plynulém nástupu živé hudby. Na konci turnaje shrne hlavní události, komentuje předávání čokoládových pralinek, hvězdiček, vlaječek či jiných ocenění (volí pořadatel turnaje) za nejlepší ženský a mužský improvizátorský přínos a za nejlepší improvizaci, vyzývá kapitány týmu k závěrečné řeči, zve na další setkání a děkuje zúčastněným...

MUZIKANTI: Vytvářejí atmosféru, vítají publikum a hráče, rozproudí náladu. Hudbou vyplňují hluchá místa (například během dvacetisekundové přípravy na improvizaci, při počítání barevných hlasovacích kartiček...). Mohou být vyzváni ke hraní i při samotných improvizacích.

Účast na turnaji vyžaduje od každého herce i muzikanta zvláštní přípravu a pravidelný a důkladný trénink!

Úspěch každého turnaje závisí na připravenosti každého účastníka!

Improvizátor "neimprovizuje"!

Hráči se se svými trenéry účastní nezbytného společného tréninku (rozehrátí, sžívání se, vzájemné naladění), který se koná minimálně 4 hodiny před turnajem.