

TVORIVÁ dramatika

Zápasy v improvizaci v práci se středoškolskými skupinami

Dana Svozilová: Tajný deník Adriana Molea

Básník Karel Šiktanc a jeho nové pohádky

Kniha, která vyvolává emoce - O fenoménu Harry Potter



3/2002

ISSN 1211-8001

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. XIII

číslo 3/2002 (36)

(Divadelní výchova, roč. XXIV)

Listopad 2002

Vydává IPOS-pracoviště ARTAMA
ve spolupráci se Sdružením pro
tvořivou dramaturgii a katedrou
výchovné dramaturgii 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, Irena 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. 261 215 683 nebo

221 111 052-3, fax: 221 111 052

E-mail: provaznj@d.amu.cz

a std@seznam.cz

Grafická úprava Dana Edrová

Tisk MATISK, Praha 10,

Nad Úžlabinou 98

Distributor předplatného

A.L.L. PRODUCTION s.r.o.,

P.O. BOX 732, 111 21 Praha 1,

tel. 234 092 851,

Renata Szeniawská,

mailto: renata@predplatne.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

Roman Manda: Trutnovská improvizace se Sandrou Tittoni 1

Jana Machalíková-Hana Šimonová: Zápasy v improvizaci v práci
se středoškolskými skupinami 3

INSPIRACE

Pavel Vacek: Průhledy do psychologie morálky 5 - Průhled pátý: O řízení auta
na cestě k vlastnímu svědomí, desatero božích přikázání a spolkutý tahák 8

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Dana Svozilová: Tajný deník Adriana Molea. Dramatickovýchovný projekt

Dany Svozilové 11

INTEGRÁL:

Jaroslav Provazník: Kurzy dramatické výchovy pro učitele z praxe 19

Přehled kurzů dramatické výchovy pro učitele z praxe pořádaných
nebo garantovaných Sdružením pro tvořivou dramaturgii 20

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Radek Marušák: Básník Karel Šiktanc a jeho nové pohádky 21

Vendula Kalušová: Nejčernější les. Zvukové motivy z hlediska kompoziční
výstavby v pohádce Karla Šiktance 23

David Kroča: Kniha, která vyvolává emoce. O fenoménu Harry Potter
v několika glosách 25

Ivana Uhlíková: Harry Potter a kouzelná pohádka 26

Jaroslav Provazník-Alena Fabová: Nahlédnutí do nových knih 28

NÁZORY-POLEMIKY-DOPISY ČTENÁŘŮ

Ad Dramatická výchova - podpůrný prostředek, nebo estetickovýchovný
přednět? - Dramatická výchova v RVP pro základní a gymnaziální
vzdělávání - Jan Karařfa: Vážení přátelé... 31

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Jana Machalíková-Hana Šimonová: Č.I.I.I. - občanské sdružení Česká

Improvizační Liga I - VIII

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

Textová příloha Tvořivé dramaturgii 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 automatickou součástí Tvořivé dramaturgii. Dětská scéna nadále vychází třikrát do roka vždy ve stejné chvíli jako Tvořivá dramaturgie. Je však třeba si ji samostatně objednat.

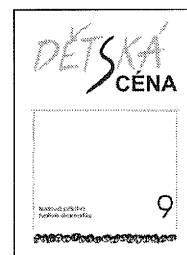
Obsah Dětské scény 9 (která vychází ve stejné chvíli jako toto číslo Tvořivé dramaturgii)

Krista a Jiří Bláhovi-Zdeněk Adla-Jiří Černý-Jiří Kalousek: Obrázky z českých pověstí

Václav Čtvrtek-Krista a Jiří Bláhovi: Kočičiny

Jacob a Wilhelm Grimmové-Jan Werich-Krista a Jiří Bláhovi: O rybáři a jeho ženě

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 dvě letošní čísla DS a některé další dosud vydané svazky této edice.



TRUTNOVSKÁ IMPROVIZACE SE SANDROU TITTONI

Běžci jsou připraveni na startovních blocích. Jejich pohled upřeně sleduje zahajovatele sportovního klání. Napětí dosahuje neúnosné míry. Písknutí. Ted! Běžci tryskem opisují svou dráhu. První překážka v cestě. Zdolána. Druhá, třetí... Pozor, něco se děje! Bystrým okem kamery zpomaleného záběru diváci sledují kolizi na dráze, při které několik sprinterů dresem ohoblovává antuku. Úsilí běžců je nezdolatelné - dopomoci si k vítězství i za ceny ztráty sportovní cti. Kamera snímá tu výraz podkopnutého běžce, tu lýtko s cizími zakusujícími se zuby, emoce hněvu, zoufalství i radosti...

Nelekejte se, nejde o skutečný závod se skutečnými sportovci. Jen jsme se na chvíli přenesli na seminář improvizace s podtitulem: *Seminář zaměřený na podstatu, formy a zákonitosti divadelní improvizace*, který proběhl v Trutnově ve dnech 15.-20. června v rámci Dětské scény 2002, a malinko jsme nakoukli pod pokličku "šéfkuchařky" dílny Sandry Tittoniové z Francie, drobné, ale díky svému temperamentu nepřehlédnutelné ženy, divadelnice, členky marseilleské ligy v improvizaci a autorky projektů improvizace divadelní práce s dětmi. Most mezi oběma jazykovými ostrůvky zprostředkovávala po celou dobu tlumočnice Andrea Hanzálková.

Program semináře tvořil soubor cvičení dechových, hlasových, rytmických, pohybových, relaxačních, cvičení pracujících s energií, cvičení se zaměřením na orientaci v prostoru, na spolupráci ve dvojici a ve skupině, na budování důvěry, na kontrolované vybití energie a jiných, vnímaných jako dovednostně průpravných a vesměs známých z metodiky dramatické výchovy. Jádrem však tvořily ukázky možností tvořivé práce s dětmi s uplatněním improvizčních principů, cvičení rozvíjející kvality improvizátorů a také ochutnávky z kuchyně improvizace ligy - seznamování se s pravidly a zákonitostmi vybraných typů improvizací v praxi. Zvláště poslední zmiňované stálo ve středu zájmu většiny zúčastněných.

Zamířme nyní do onoho středu semináře a namátkou vyberme některé z mnoha perliček. Pojdme se však nejprve rozhybat prostřednictvím cvičení TANČÍCÍ ŠÁTEK: Hráči si naleznou nejprve místo v prostoru. Každý bude jednat sám za

sebe, každý je šátkem, který vedoucí drží v ruce a s nímž manipuluje. Hudba hraje jako kulisa. Hudba dává vedoucí-Sandře podnět pro různé pohyby šátkem. My jako šátek reagujeme pohybem na pohyb šátku v rukách vedoucí, snažíme se ztvárnit pohyb onoho šátku na svém těle a svým tělem. "Hleďte více vyjádření pocitů, tělo vše nemůže udělat. Vy jste hmota a zároveň živá bytost: jak to cítíte, když se na šátku udělá uzel?" Např. bolest. Pocity vyjádřete i v obličeji.

Cvičení k rozhýbání a aktivizování měla Sandra v zásobě mnoho. Ještě jedno za všechny - HORSKÁ DRÁHA: Dvojice stojí v zástupu jako na horské dráze. První dvojice udává tempo akce (odehrávající se na místě), ostatní se řídí podle nich (když dráha prudce klesá, ostatní dvojice vlnovitě klesají také, dráha pozvolna stoupá, naklání se...). Každý na dráze má z jízdy jiný pocit, ačkoli pohyby těla jsou obdobné (individuální prožitek). Důležité je, aby se hýbalo *celé tělo*. Hráči si zachovávají pocit a jednají v roli i při vystupování z horské dráhy (je mi špatně, bylo to skvělé...). Taktéž lze začít nástupem do vozu, připisáním se atd. Jde o souhrn celé skupiny; výraz, gesta, pohyby musejí být koordinované. Nezapomenout na zvuky.

Opusťme jakoukoli poslušnost v dění semináře a ochutnávejme dál, kupříkladu pantomimické improvizční cvičení KLAUNIÁDA: Jde o setkání dvou osob s klaunským nosem. V průběhu cvičení je třeba být výrazný svým jednáním, protože nos slouží jako maska. Nos klaunský je jako skutečný nos. Když jej nemám, nejsem ve hře. Cvičení probíhá ve třech etapách:

1. Dva lidé (klauni) vycházejí z opačných stran místnosti, setkají se (poprvé) a jejich cesta se kříží, ale jdou dál bez povšimnutí. Je to fáze, kdy se dostáváme do chůze. (Volba vlastního typu chůze, pohybu a jeho ozkoušení, zažití. Této fázi by mělo předcházet cvičení na zkoumání různých typů chůzí a výběr některé z nich pro sebe.)

2. Klauni znovu vycházejí, setkají se, jeden jako druhý si začíná všimnout, že tu není sám (Co je to zač? Je to přítel, nebo nepřítel?), podívají se na sebe (Je tu někdo, kdo vypadá jako já...), a každý jde nakonec dál svou cestou.

3. Opět se setkají, zastaví se (Jsem překvapen, zase ho vidím...), kontaktují se, poznávají se, pozorují se (Já mám vlasy, on má vlasy...), zajímají se o sebe, jednájí.

V průběhu klauniády a v reflexi po ní zaznělo několik důležitých Sandřiných postřehů: "Dříve než začnete hrát, dlouho se dívejte na sebe, pozorujte se. Při práci klauna je třeba zůstat upřímný. Myslete spíše na to, abyste *cítili*, spíše než abyste hráli. Hraní přijde z vašeho pocitu. A proto říkáme: dost dlouho se pozorujte. Občas se chvíli pozorujte a ukažte nám své pocity. Nezapomínejte na publikum, občas se na nás podívejte, i když jen na jednu dvě vteřiny. Musím objevit toho druhého bez jediného slova a vědět, co můžu dělat se svým tělem a s jeho tělem a co on může dělat se svým tělem. Poznávám druhého, mohu se ho dotýkat. Může to skončit i hádkou, bitkou. Víím, že je to těžké, uvolněte se, nechte se vést." Důležitá je i práce se zvuky (klauni mohou vydávat neartikulované zvuky).

Pokročíme dál. V průběhu téměř celého týdne Sandra seminaristům poskytla řadu praktických ukázek jak rozmanitě lze pracovat s principem improvizace, a zdálo se, jako by možnosti jeho uchopování byly téměř nevyčerpatelné. Účastníci si vyzkoušeli improvizaci jako jednotlivci i ve skupině, pantomimickou improvizaci pro dvě skupiny na principu soutěže, improvizaci na základě zvuku, tělesné pozice, předem zvoleného tématu, literárního textu, improvizaci s předmětem (proměna předmětu v něco jiného, předmět jako součást našeho těla), s vypravěčem a jednajícím skupinou, improvizaci se zvukaři (tvůrci zvuků) a jednajícím hráči, improvizaci dabovanou, s rušičem, "kolotočovou" ad. Za všemi těmito improvizacími aktivitami stála snaha tvořit příběh (častá Sandřina věta: "Akce, akce, akce!").

Nyní několik ukázek:

Improvizční cvičení POHYB NA ZVUK: Dvojice si najdou v prostoru své místo, jeden z každého páru zavře oči, druhý poblíž něj začne vydávat jakékoli zvuky. Nevidoucí, jako by to byla nějaká řeč a působením vlastní představivosti, si pro sebe zvuky rozkóduje a začne se podle nich určitým způsobem pohybovat, zvuky začne pohybově ztvárňovat. Cvičení

s sebou může přinést vznik drobných volných pohybových frází anebo také náznak formování do krátkého příběhu. Při velkém počtu hráčů může cvičení ztratit účinnost, zvuky odlišných tvůrců mohou pro pohybující se splývat v jeden nesrozumitelný shluk.

IMPROVIZACE NA ZÁKLADĚ ZVUKŮ
ZVNĚJŠKU, poslouchaných se zavřenýma očima po dobu asi pěti minut. Snažíme se z nich v hlavě vytvářet příběh. Pak otvíráme oči, pomalu se zvedáme a jdeme si sednout coby diváci. Začíná improvizace jednotlivců na základě zvuků, které jsme slyšeli. Mohou se vydávat i zvuky, lze použít i slovo. Z reflexe mi utkvěla jedna věta: "Jaký zvuk ve vás vyvolala improvizace?" Tímto způsobem jsme si vybavovali zvuky, které jsme slyšeli.

IMPROVIZACE NA ZADANÉ TÉMA:
Cestou k improvizaci může být téma, např. "čekání": V přípravné fázi si každý v prostoru zkouší různé typy chůze (pohybu) a zároveň si uvědomuje, co přitom cítí (např. když mám těžký batoh, když jsem opilý, když bych byl pětiletým dítětem, když...). Je dobré je volit kontrastně. Po čase (na pokyn vedoucí) z repertoáru všech možných vyzkoušených chůzí si zvolí jeden typ sobě v daný okamžik příjemný. Následuje vlastní improvizace. V prostoru je pět židlí pro improvizaci. Vstupují jednotlivci se svou zvolenou chůzí (= pět různých postav). Z jednání hráčů mohou, ale nemusí vznikat příběhy. Nač kdo čeká, není nikomu dopředu určeno, každý si to volí sám. Improvizaci zastaví v některém momentu vedoucí. Součástí reflexe po improvizaci jsou dvě otázky: "Nač jsme jako hráči čekali a kým jsme byli?" Důležitá je role jak hráče, tak i diváka (poskytnutí zpětné vazby k čitelnosti jednání v roli - kdo postava byla a na co asi čekala z úhlu pohledu diváka).

TVORBA PŘÍBĚHU JEDNÁNÍM BEZE SLOV: V kruhu jeden rozehraje drobnou miniakci, jakoukoli činnost (např. kouření cigarety). Ta slouží jako počátek pro tvorbu příběhu. Na prvního naváže druhý s tím, že přehraje celou akci a posléze přidá svůj drobný podnět, kterým příběh rozvíjí, totéž třetí atd. (Např. osoba X si zapálila cigaretu, pak se rozkašlala, pak jí cigareta spadla na zem, na zemi objevila několik nedopalků, zvedla je, očistila, všechny si rozložila mezi prsty ruky, aby mohla ze všech potahovat..., dostala záchvat kašle, padla k zemi...) Je třeba pamatovat na to, že příběh musí mít tečku.

Z improvizací ligy se seminaristé měli možnost seznámit s několika způsoby improvizace:

- a) improvizace, kdy se vše děje v rovnováze vypravěč - herec/ herci,
- b) improvizace s předměty.

TVORBA PŘÍBĚHU VYPRAVĚČEM A SKUPINOVÝM JEDNÁNÍM (ad a):

Verze 1: Ve skupině je jeden vypravěč. Členové skupiny stojí blízko sebe, ale nedotýkají se vzájemně, jsou obráceni k publiku. Jako celek budou během vyprávění představovat vždy jen jednu osobu. Vypravěč otevírá pomyslnou knihu a začíná zaujatě vyprávět příběh. Skupina na něj reaguje a s ohledem na vyprávění představuje osobu, zvíře nebo živel (oheň, vítr atd.). Postavy se průběžně mohou měnit a střídát. Lze také užít zvuků, ale opět je vydává celá skupina jako jedna postava.

Podstatné byly Sandřiny instrukce a poznámky: "Musíte být pořád touž postavou. Je třeba, aby tam byla nějaká akce, musí se to hýbat. Vypravěč musí mluvit dost nahlas, divákům musí nechat prožít ten příběh. Akce, akce, akce. Dobrodružství, souboj, střídání prostředí, facky, akce."

Verze 2: Vypravěč začíná vyprávět příběh: "Jednoho dne si vzal Martin ruksak a vydal se na cestu..." Na jeviště vstoupí jedna postava - Martin. "A Martin potkal Alberta..." Vstoupí Albert a mezi nimi může dojít i ke slovnímu kontaktu. Když vypravěč nemá nápad, může dát slovo hráči. "Pozor, nesmíte mluvit přes sebe (vypravěč a hráči)," upozornila při improvizaci vedoucí. "A byl vítr..." Někdo vstoupí jako vítr. Když pro někoho skončí akce, už na scéně nemá co dělat, jde stranou. Je zapotřebí, aby se vše hýbalo (pes se hýbe, ne jen leží).

V rozpravě po pokusu o improvizaci zaznívají doporučení: "Je potřeba začít jednoduše, jednoduchým příběhem. Pak přidáme akci, vstupy, výstupy. Není vhodné mít v improvizaci příliš mnoho postav. Musíme být jasné, kdo je kdo. Je pouze jeden vypravěč, ne dva, protože od toho jsou hráči, aby mu pomohli. Nečekejme jen na ilustraci slova. Vy jako herci můžete mluvit. Vypravěč nahodí myšlenku, a když vidíte, že přemýšlí, neví, co dál, jeho myšlenku rozvinete. Jakmile vypravěč ví, dáte mu prostor. Ale na začátku se vypravěčem nezabýváte, nedíváte se na něj. Poslouchejme se, nemluvíme najednou, ani přes vypravěče. Vypravěč má přednost. Musíme si dát čas na akci. Je těžké neutíkat od příběhu. Vypravěč a herec se doplňují, ne likvidují! Vypravěč dopředu nemá vymyšlený příběh s pointou. Když má ale spoustu nápadů (je silný), nemusí nechávat hodně prostoru pro herce. Je lépe, aby probíhal pouze jeden děj než děje paralelní (záleží na zkušenostech). Všimějme si (poslouchejme), která postava je ve vyprávění stěžejní, důležitá. Vypravěč nemá akci popisovat, my ji vidíme. Je to i věc zkušenosti vypravěče.

Improvizace vzniká tak, že přináší nové věci, není to jen ilustrace vypravěčových slov. - Když jste vypravěči, představte si detektivní zápletku: 'James vycházel z domu každý den ve stejnou hodinu, ale dnes...'

TVORBA PŘÍBĚHU ZVUKAŘI A SKUPINOVÝM JEDNÁNÍM (ad a): Na scéně jsou tři zvukaři a dva hráči. Hráči improvizují na zvuky, které vydávají tvůrci zvuků, sedící před nimi na kraji hrací plochy. Téma může, ale nemusí být dopředu zadáno. Nejprve se naladíme do situace - improvizaci rozehrávají hráči, pak se zvenčí přidávají zvukaři a posouvají děj.

A opět zaznívají důležité připomínky: "Kdo hraje, opravdu hrajte. Nemluvte, jednejte. Zvukaři nechají akci rozjet a pak pomocí zvuků změní prostředí." Sandra pomáhá, jak může: "Jste dva šéfkuchaři a musíte připravit jídlo pro významnou osobu, jste přátelé, jste v kuchyni." Zároveň pomáhá zvukařům. Dává jim signál, kdy začít a co do improvizace vnést (např. do kuchyně přichází pes, cosi se vaří, hodiny hlásí poledne, zvoní telefon, objeví se tam kočka, ozve se klepání na dveře atd. To jsou také možnosti, jak přivést do hry další postavu[y]). V určitém okamžiku vedoucí pronáší: "Musíte najít nějaký konec."

A zaznívají další a další dobře míněné připomínky: "Mluvte nahlas, jste před publikem, takže musíte mluvit hlasitěji." Ke zvukařům: "Nechte je aspoň minutu akci rozehrát (až se nastolí situace) a pak vnásejte nečekané zvuky. Zvuky musí přinést věci neočekávané (viz pes v kuchyni restaurace, který tam nemá co dělat). - Když odcházíte ze scény, musíte mít nějaký důvod, proč odejít."

Jsou dva způsoby tvoření zvuků: 1. zvuk (zvukař) dělá to, co chce postava (otvírá dveře - vrzání, zvoní - zvonění atd.), 2. my přicházíme se zvuky, které *posunují situaci*. To nás více dostává do imaginárního světa.

IMPROVIZACE S PŘEDMĚTY (ad b): Užití předmětů pro tvorbu příběhu v jiném než tradičním významu, ne v jejich přirozené podobě. Na scéně jsou dvě osoby. Vedoucí může zadat téma, nebo se do situace musejí hráči uvést sami. Do děje může někdo vstoupit, ale na scéně nejsou více než čtyři lidé kvůli přehlednosti. Předmět ve své funkci stále proměňuje. Zachováme si obraz předešlého okamžiku, ale předmět použijeme zase jinak, takže se více hýbáme a měníme, avšak obraz publiku zůstává. Hráči musí myslet na akci. mohou mluvit.

Metodicky lze tento způsob improvizace uchopit dvojím způsobem: 1. začít od příběhu a hledat uplatnění předmětu v něm ("Myslete na příběh a předmět si

najde způsob, jak se proměnit podle potřeby v daném okamžiku.”), anebo 2. začít tím, na co všechno se dá použít předmět, čím může být. I to je cesta k tvorbě příběhu.

Stručně k některým dalším podobám improvizace:

DABOVANÁ IMPROVIZACE: Dva (tři) hrají a dva (tři) hráče dabují. Hráč má svého dabéra, dabér svého hráče. Hráči nevydávají žádné zvuky, pusa se hýbe naprázdno. Dabuje se jen formou přímé řeči. Významná je spolupráce hráčů a dabérů, kteří na sebe musejí reagovat. “Když mluvím, nepřestávám žít.” Myšleno tak, aby hráči ve hře jen neotvírali pusu a tělo nechávali mimo jednání, akci.

IMPROVIZACE S RUŠIČEM: Určí se dva hráči a jeden rušič (narušovatel). Probíhá normální improvizace (akce, může se mluvit), avšak situaci kromě hráčů posouvá rušič. Ten v libovolném okamžiku vstoupí do rozehrané improvizace, dá někoho z hráčů do určité pozice a odejde. Hráči si s tím musejí poradit, chvíli v pozici setrvávají a pak pokračují, ale změ-

nu musejí respektovat. Např. hráč je přinucen mít ruce rozpažené, jako by mával, musí hned zareagovat a pozměnit své jednání v situaci, a tak třeba mává, ale změnu zapojuje smyslně. Rušič může během jedné improvizace přijít i vícekrát.

IMPROVIZACE “KOLOTOČOVÁ”: Jeden improvizátor je v hracím prostoru, všelijak se hýbe, někdo z diváků v určitý moment tleskne, čímž dá prvnímu štronzo. Připojí se k němu a, vycházeje ze vzniklé sochy, spolu s ním rozehraje improvizaci. V průběhu akce opět někdo z diváků tleskne a původní hráč odstoupí stranou, ten, kdo tleskl, jej vystřídá - začíná nová situace atd. (princíp kolotoče). Podstatná je aktivita publika, které nesmí nechat hráče příliš dlouho hrát. “Nečekejte s tlesknutím až na pohyb, který vás bude inspirovat, občas jen tleskněte.” - “Velice dobré je měnit energii.” (Rozumím tomu tak, že já jako nově vstupující hráč mám volit odlišnou vnitřní dynamiku mnou ztvárňované postavy, než má můj partner v roli; možná by se tomuto požadavku dalo rozumět i tak, že

každý nový vstup by měl být kontrastní vzhledem k předchozí situaci. Máme tendenci jít do pozice druhého člověka, někdy to jde, ale je lépe volit něco jiného (energie). “Nejste zrcadlem, snažte se nezůstat ve stejném schématu.”

Jak začít s improvizací? objevila se otázka mezi seminaristy. A odpověď na ni: “Nejprve začít cvičeními založenými na improvizčních principech. To je základ.” Je třeba přemýšlet, které cvičení kdy dát, aby to mělo strukturu, směřování. Improvizace je možno natáčet na video a pak se na chybách učit.

Uchopit ve zkratce náplň celého semináře, programově velmi nabitého, se mi zdá skoro nemožné. Vědomě jsem některým věcem věnoval více prostoru a jiným téměř žádný (jako např. Sandřin způsob práce s dětmi, avšak i v něm se promítaly obdobné přístupy). Ale snad se mi podařilo zachytit alespoň podstatu letošního improvizčního dílny v Trutnově.

ROMAN MANDA

LDO ZUŠ V. Petrželky, Ostrava-Hrabůvka

ZÁPASY V IMPROVIZACI

V PRÁCI SE STŘEDOŠKOLSKÝMI SKUPINAMI

ÚVOD

Na následujících řádcích bychom chtěly shrnout roční práci se dvěma skupinami středoškoláků věnujících se divadelní improvizaci podle pravidel České improvizční ligy (viz přílohu Průvodce dramatickou výchovou v TD 2002, č. 2 a č. 3).

O vzniku středoškolských improvizčních skupin jsme začaly uvažovat po ročním působení v lize dospělých. Připadalo nám velice podnětné přenést tuto aktivitu mezi středoškolskou mládež. Obě jsme studentky dramatické výchovy a některé cíle, jež si liga klade, a přípravné postupy nám nepřipadaly od dramatické výchovy příliš vzdálené.

Obě působíme jako lektorky dramatické výchovy, a přestože neučíme spolu (DDM Přemyslská a ZŠ Lyčkovo nám., Karlínské spektrum), náš způsob práce je

velice podobný. Dohodly jsme se tedy, že založíme každá jednu improvizční skupinu, která bude trénovat v podobném duchu, aby se na závěr roku mohl uskutěčnit přátelský “zápas” obou týmů. Způsob práce jsme spolu neustále konzultovaly, abychom se v pojetí tréninku příliš neodchýlily. Docházely jsme k podobným postřehům a zjištěním.

Protože máme tedy podobné zkušenosti, pokusíme se je shrnout společně. Rády bychom se podělily o některé možnosti při práci s tímto druhem improvizace. Rozhodně bychom nechtěly, aby tento článek působil jako návod, “jak na to”. Spíše bychom byly rády, kdyby jen okrajově inspiroval. Proto také připojujeme pouze stručný seznam her a cvičení, neboť předpokládáme již jistou základní orientaci v oboru, která je nezbytná.

STAVBA HODINY - TRÉNINKU

Po krátké době jsme zjistily, že je nutné, aby hodina měla naprosto přesnou výstavbu. Vidina zápasu vedla studenty k touze po rychlém úspěchu - chtěli improvizovat. Zkoušeli jsme rovnou krátké improvizace bez předchozích přípravných cvičení. Hráči se tím velice bavili a strach z pohybu na jevišti se pomalu vytrácel. Bohužel se spolu s ním vytrácel i pocit odpovědnosti. Soustředění i přesnost dodržování pravidel se zmenšovaly. Ve skupině se sice vytvářela přátelská atmosféra, ale hráči usilovali stále častěji o přestávky, aby si mohli “poklábosit”. To je přesně ta cesta, která vede k improvizaci jako laciné zábavě u táboráku. Bylo náročné postupně převádět systém tréninků na cestu soustředění, dřiny, ale zato posunu ke kvalitní spolupráci.

Základním bodem se pro nás stalo úvodní cvičení na uvolnění těla, emocí a s prvky hlasové výchovy. Následovala cvičení na maximální soustředění a rozvoj hbitých reakcí. Další část byla zaměřena na skupinové citění a rozvoj kolektivního vnímání. Tyto části se prolínaly. Sledovaly jsme, aby při cvičeních nikdo nebyl v pasivní pozici, aby docházelo k maximální aktivitě celého těla. Cvičení, zvláště ta na soustředění, bylo někdy nutné opakovat delší dobu, protože po našich předchozích trénincích se studenti často smáli, šaškovali a hry pak nebylo možné realizovat.

Chtěly jsme, aby i tréninky byly vedeny v duchu určitých pravidel. Jako inspirace k jednotlivým hrám nám sloužila *Metodika dramatické výchovy* Evy Machkové, *Metodika mluvní výchovy dětí* Šárky Štembergové-Kratochvílové a jiné upravené hry osobnostně sociálního rozvoje, ale např. i Kimovy hry na postřeh.

Je však důležité hry řadit promyšleně, abychom při každé hře byly schopny zdůvodnit, k čemu vede a co od ní očekáváme. Také bylo velice důležité zajistit, aby studenti respektovali trenéra, protože mnozí z nich byli již zkušenými "dramatáky", a tak podléhali svodům do vedení tréninku mluvit a tím ho "spoluvést", což narušovalo promyšlenou stavbu hodiny. Některé hry se dají upravovat z hlediska sledovaných cílů a ty jsou zvenčí jen obtížně identifikovatelné.

Trénink má tři části:

1. rozcvičku,
2. improvizací hry,
3. reflexe - shrnutí a závěrečný rituál.

Rozcvička

Pro příklad uvedeme jednu z možných rozcviček, ale zdůrazňujeme, že rozcvička je pokaždé jiná, vychází ze situace ve skupině a obvykle se do ní promítá cíl hodiny.

- Chůze po prostoru, studenti se snaží zaplnit prostor jeviště rovnoměrně a pohybují se tak, aby připomínali neexistujícího amorfního živočicha, na tlesknutí se zastavují, trenér je vyzve, aby řekli větu v náladě, ve které se nacházejí.
- Různé rychlosti chůze jsou očíslovány (1 – velmi pomalá chůze, 2 – rychlejší chůze, 3 – velmi rychlá chůze, 4 – běh), hráči mění rychlost podle zadání trenéra. Nikdo se nesmí nikoho dotknout. Zároveň hráči zaplňují celý prostor.
- Trenér určuje pocity a nálady, v nichž se studenti zdraví.
- Všichni zakřičí v určité emoci.
- Všichni hráči se zavřenými očima "rozhoupají zvon" – znějí jako zvon, trenér se jednoho dotkne, ten přestane znít, ostatní hádají, kdo to byl.

Může následovat klidové uvolnění v lehu, v němž hráči společně rozezní tón

nebo hráči počítají nahlas, hlasy znějí dohromady. Hráči se snaží vnímat všechny zvuky z okolí anebo jiné cvičení na klidové uvolnění a zároveň uvědomění si příslušnosti k prostředí a skupině.

V těchto cvičeních jde o to, aby se tělo uvolnilo, aby v něm nebylo napětí zabráňující vžít se do jiné role. Při uvolnění a rozhybání se uvolňuje i hlas. Délka jednotlivých cvičení i jejich variace jsou tak dlouhé, jak to vyžaduje situace ve skupině.

- Hra, která se nám osvědčila je *Hija, hot-daun, hají*, kdy si hráči po kruhu posílají výrazný pohyb, do kterého je zapojené celé tělo s dynamickým pokřikem. Jiným pohybem se mění směr a další určuje, že následující hráč se vynechává, pokračuje další v daném směru. Hráči musí zároveň vnímat rytmus a rychle reagovat. Zároveň lze použít toto cvičení jako trénink změn tělesného napětí v předávané emoci (pohyb s pokřikem se doplní ještě o emoci) a tím i k emocionálnímu uvolnění. Podobných her na rychlost, soustředění a pohyb je více.
- Hráči chodí opět po prostoru a na tlesknutí společně vyskočí, zakřičí, udělají živý obraz.
- Chůze po prostoru, hráči se navzájem sledují, dívají se do očí. Štronzo, hráči zavrou oči, trenér se ptá: "Kde je Vanda, Helena...", hráči ukazují udaným směrem.
- Hráči mají za úkol pohybovat se tak, aby tvořili polévku. Na štronzo se zastavují, Trenér se ptá, čím v polévce jsou.
- Pohyb po prostoru – štronzo – hráči jsou výloha, koupelna, mořské dno...
- Hráči postupně vytvoří stroj na výrobu lízátka, kanoí, houslí... Každý hráč je jedna součástka. Zvolí si jednoduchý pohyb, doprovázený zvukem, který mohou opakovat a postupně se staví do "stroje". Trenér se ptá každé součástky, co ve stroji dělá (součástky by měly vždy na sebe navazovat). Stroj lze zrychlit, zpomalit, jedna součástka se může porouchat...

Trenér řídí cvičení bočním vedením. Neustále sleduje, jestli jsou hráči aktivní, jestli jsou soustředění a spolupracují. V těchto cvičeních rychle měníme pokyny, někdy záměrně neupřesňujeme instrukci (u pokročilejší skupiny), aby skupina musela reagovat na danou situaci jako celek. Nejde tolik o originalitu nápadu, ale aby na něj ostatní mohli navázat, a tak se stal zajímavým celek.

Tato část hodiny by měla zabírat přibližně třetinu vyučovací doby, ze začátku i polovinu. Z našich zkušeností vyplynulo, že nejlepší improvizace byly po dvouhodinovém tréninku. Přičemž ošidit rozcvičkovou část hodiny se opravdu v dlouhodobé koncepci výuky nevyplatí.

Jádro tréninku

V další části hodiny jsme ze začátku zařazovaly jednoduché improvizací hry a krátké etudy s pointou, nejprve bez píšťalky a pravidel. Např.:

- Jeden hráč sedí na židli nebo stojí v neutrálním postoji a je pan Nikdo, ostatní hráči k němu přicházejí, jednají s ním. Pan Nikdo se chová a reaguje podle tohoto jednání.
- Dva hráči mají zadané pohyby, které musí v improvizaci dělat.
- Hráči mají zadané prostředí, náladu, rekvizitu, můžou mluvit ve verších, podle abecedy...

Improvizačních cvičení, která by studenti pomalu připravila na akci v improvizaci, se dá vymyslet velké množství. My jsme vycházely z her a cvičení používaných v dramatické výchově.

Postupně jsme se snažily zařazovat prvky z jednotlivých kategorií. Když jsme se rozhodly, že věnujeme celý trénink jedné kategorii, snažily jsme se i rozcvičku motivovat k dané kategorii a v tomto duchu upravovat zvolená cvičení.

Problémem bylo rozebrat každou improvizaci nebo cvičení se studenty. Uvědomovaly jsme si důležitost reflexe, ale bylo velice obtížné reflexi řídit a učinit tak připomínky smysluplnými. V počáteční fázi jsme této dovednosti věnovaly málo času. Myslíme si, že je vhodné některá cvičení zaměřit i na rozvoj této schopnosti a zároveň studenty učit, že je nutné reflektovat improvizaci povedenou i tu méně povedenou. Často se nám stávalo, že někteří studenti během improvizace druhých "vypnuli", nedávali pozor. Je třeba, aby byli improvizaci přítomni, i když v ní nehrají. Je dobré, když si nehrající hráči dělají poznámky jako rozhodčí a potom se je snaží ostatním ozřejmit.

Ve fázi, kdy jsme zařadily i časový limit, píšťalku a kazoo, jsme se snažily pískat chyby i během některých rozcvíčekových cvičení. Například nepozornost, vypnutí z role, šaškování... Chtěly jsme, aby si hráči uvědomovali, že kazoo upozorňuje na chybu, hráči to berou v úvahu, snaží se v chybě nepokračovat, ale dál plynule pokračují v improvizaci. Aby to bylo možné, musí si na zvuk kazoo zvyknout a také musí znát gesta rozhodčího. Zařazovaly jsme i různá cvičení na vnímání času a odhad hrací doby.

Ukončení tréninku

Na závěr hodiny jsme vždy zařazovaly společný rituál a krátkou reflexi. Například: Všichni stojí v kruhu a společně se vyskočí a zakřičí předem určené slovo (slovo lze doprovodit jiným výrazným gestem nebo pohybem), aniž by se domlouvalo, kdo vyskočí první a kdy.

Tyto závěry hodiny vedly k ucelenosti práce a zároveň k jakémusi kolektivnímu očekávání, které se promítalo do dalšího tréninku.

To je v hrubých rysech přehled struktury tréninku, který v našem případě trval dvě hodiny. V příštím roce počítáme s rozšířením na tři hodiny, protože nejzajímavější práce nastává až kolem druhé hodiny tréninku. Během roku jsme zařazovaly i víkendové semináře - zhruba šestihodinové. Čím intenzivnější práce, tím větší přínos má pro studenty.

Při našich trénincích jsme neměly dobrou zkušenost s přestávkami. Po pěti minutové přestávce se opět musela zařazovat aktivizační cvičení, práci to zbrzdilo, studenti byli pasivnější. V průběhu tréninku jsme tedy zrušily přestávky. Každý student má pít vždy po ruce a nemusí daleko odcházet. Tréninky tak nabývají určité důležitosti a náročnosti a středoškolaři mohou latku svých schopností zvyšovat.

HRY A CVIČENÍ K JEDNOTLIVÝM KATEGORIÍM

Během roční práce na jednotlivých kategoriích jsme sesbíraly některá cvičení a hry a podle jejich charakteru je použily pro konkrétní kategorie. Předkládáme tedy pro inspiraci to, co se nám osvědčilo. Nejsme autory těchto cvičení, pouze jsme některá z nich upravily. Jsou to variace již existujících cvičení. S těmito cvičeními lze nakládat dle potřeby skupiny a doufáme, že povedou k dalšímu rozvíjení a inspiraci v práci.

Kategorie volná

Tato kategorie je jednou z nejtěžších. Jde o maximální spolupráci více lidí na jevišti. Jako přípravu k této kategorii jsme volily hry a cvičení na skupinovou spolupráci, např.:

- Taiči: Všichni v kruhu cvičí podle jednoho, ale nesmí být poznat, kdo předcvičuje. Nebo se vedení po kruhu předává tak, aby nikdo z vnějšku nepoznal, kdo cvičení zrovna vede. Pro toto cvičení se doporučují pomalé pohyby, z počátku ne příliš náročné. Je možné začít ve dvojicích "zrcadly" (jeden zrcadlí pohyb druhého) s průběžným předáváním vedení. Další variantou může být vedení hřbetem ruky, kdy vedený má zavřené oči.
- Cvičení na hudbu, kdy jeden je uprostřed kruhu a ostatní přejímají jeho pohyby i emoci, s ním cvičení provádí, a podobná cvičení na skupinovou vnímavost.

Jako průpravná cvičení této kategorie jsme volily cvičení, ve kterých by se budo-

vala alespoň minimální dramatická situace. Šlo nám o to, aby se improvizace odehrávala jako konverzační cvičení. Volily jsme tedy cvičení, ve kterých je nutné aktivně jednat a zároveň sledovat ještě jinou instrukci. Například:

- Na jeviště přichází postupně tři hráči s jiným tělesným napětím a beze slov na sebe musí reagovat a postupně si najít důvod k odchodu a odejít. Popřípadě na to mohou mít časový limit.
- Tři hráči, z nichž jeden leží, druhý sedí, třetí stojí, řeší společně nějakou situaci. Polohy si mění, ale v každém okamžiku musí vždy jeden stát, druhý ležet a třetí sedět.
- Hráči dostanou na lístečku napsanou postavu, kterou se ostatní hráči v průběhu společné improvizace snaží identifikovat a podle toho s ní jednat. Papírek s konkrétní rolí mohou dostat všichni hráči a zároveň se určí prostředí, kde se sejdou (kupé, čekárna u lékaře...).
- Dále se v podobných cvičeních může zadat věta, která musí zaznít. Nebo si dvojice (trojice, čtveřice...) rozdělí jednoduché dialogy, které musí zaznít v improvizaci. Přičemž ostatní mluvený projev se ponechá na improvizátorech. Např.:
A - Už aby to bylo.
B - Kolik to je?
C - Ona je Bohyně.
D - Tak já ti tak budu říkat:
Tyto repliky se buď mohou nechat v přesném pořadí, anebo ponechat na hráčích, kdy se která použije. Počet zadaných vět i hráčů je libovolný.
- Taktéž je možné zadat gesta, která se musí v improvizaci objevit.
- Hráči, kteří momentálně sledují improvizaci, mohou do rozehrané improvizace vstupovat tím, že řeknou činnost nebo změnu, která se má stát, např.: "Přeji si, aby byla tma." Nebo: "Teď tě něco kousne." Hráči do několika vteřin musí na tuto vzniklou situaci reagovat a vzít ji do hry. Hráči-diváci by neměli improvizaci přerušovat stále, je dobré určit, kolikrát se smí vnést změna. Zkušenější hráči-diváci sami cítí, kdy by změna vnesla do improvizace chaos a kdy se dá zvládnout.

V průpravě této kategorie, a platí to i pro ostatní, je dobré vést hráče k tomu, aby chodili na jeviště už s určitým výrazem nebo deformací, aby se potom měli od čeho odrazit. Zároveň se snažíme o to, aby si co nejrychleji určili prostředí, ve kterém se improvizace odehrává, a mohli se pak lépe věnovat zápletce. Na určování prostředí slouží cvičení, při němž jeden přichází k druhému, a my musíme během čtyř replik poznat, kde jsou.

Důležitá cvičení jsou také ta, která učí práci s imaginární rekvizitou. Například:

- Hráč vejde do prostoru a určí svou akci jednu imaginární věc (stůl), druhý hráč přijde do stejného prostoru, použije stůl (utře ho, posune, vyzkouší pevnost apod.) a určí další věc (použije telefon). Další hráč musí použít dvě předchozí věci, nějak je použít a přidat další.. A tak se prostor postupně zaplňuje. U tohoto cvičení můžeme určit prostředí, které "zařizujeme" (lékařskou ordinaci, koupelnu, dílnu...).

Cvičení můžeme variovat jako improvizaci, ve které jsou určené imaginární rekvizity, které se musí použít.

Důležité je i použití ostatních hráčů jako funkčních rekvizit. Hráči chodí po prostoru a na štronzu se zastaví. Jeden určený hráč musí určit prostředí ve kterém se nachází tím, jak použije ostatní zkamenělé hráče jako věci (nábytek, sochy, umyvadlo, osvětlení...). Tuto situaci můžeme použít i jako začátek improvizace. Živé rekvizity mohou podle potřeby přicházet i odcházet.

Volnou improvizaci jsme začínaly nejprve s omezeným počtem hráčů, aby nezkušení improvizátoři zbytečně "nepřelidnili" jeviště.

Hry a cvičení na volnou improvizaci lze volně variovat, ale je dobré klást důraz na pohybovou akčnost dramatickosti a spolupráci.

Duet

V této kategorii hrají "proti sobě" dva hráči. Jako průpravu lze použít již některá výše zmíněná cvičení. Zde je třeba klást důraz na pohybovou výraznost obou hráčů, kteří v krátké improvizaci musí zaujmout. Také je třeba trénovat zbystřenou vnímavost, protože improvizace se v každém okamžiku může ukončit společným pohledem do diváků.

- Cvičení "autobus" rozvíjí pohybové vnímání okolní situace. Čtyři hráči stojí vedle sebe, hledí před sebe, nehýbají se, jeden z hráčů začne dělat drobný pohyb, který opakuje. Ostatní se snaží tento pohyb přejmout, aniž by se přímo podívali, až celá čtveřice dělá totéž. Po chvíli se dva odpojí a zbývající dva použijí tento pohyb jako začátek pro krátkou improvizaci zakončenou pohledem do diváků. Je dobré začínat beze slov, aby hráči skutečně vycházeli z pohybu a nenechali se unášet jen mluveným projevem. Doporučujeme u většiny kategorií začínat pohybem.

- Zajímavé cvičení na pohybovou spolupráci je i toto: Hráči stojí v kruhu, jeden dělá uvnitř výrazné pohyby, další v kruhu tleskne. Hráč uvnitř kruhu zkamení a ten, jenž tleskl, jde do kruhu k první-

mu hráči, doplní jeho pohyb svým a vytvoří tak krátkou pohybovou improvizaci. Na další tlesknutí zůstává v kruhu poslední přichodí atd. Toto cvičení lze hrát i se slovy, ale pro rozvoj pohybové kreativity je dobré je ponechat pouze v pohybu.

- Nejčastějším cvičením je "brankář": Jeden hráč stojí v neutrálním postoji, druhý hráč k němu přichází, osloví jej v jakékoli postavě či emoci, brankář přijímá roli, reaguje. Rozehrávka může být jen "nahrávka-odpověď", může být delší, ale neměla by přesáhnout půl minuty.

Duet lze trénovat i na základě jakéhokoli skupinového štronzu, kdy se určí dva hráči, kteří spolu ze své zkamenělé pozice rozehrají situaci.

- Na rozvoj slovní pohotovosti a paměti ve dvojici hrajeme hru "Chci ti něco říct": Jeden hráč říká druhému: "Chci ti něco říct," a druhý odpovídá: "Já vím, ale..." a vymyslí si nějakou událost, např. "Já vím, ale dneska to prasklo." První opět naléhá "Chci ti něco říct," a druhý odpovídá: "Ano, ale... Jára nebyl doma." První neustále naléhá: "Chci ti něco říct," a druhý odpoví do třetice: "Já vím, ale když... dopis byl nečitelný." První hráč se snaží poskládat z vět druhého hráče logickou situaci a odpovídá např.: "No právě, Jára ti v tom dopise psal, ať na to topení bez něj nesaháš, jinak za ten ventil neručí."

Cvičení, v nichž si hráči vedle schopnosti rychle a logicky reagovat zároveň procvičují paměť, jsou velice potřebná, protože v improvizaci je potom třeba myslet zároveň na téma, čas, počet hráčů, kategorii a znaky rozhodčího.

Duet se nám jevil vedle prskavky jako jedna z nejjednodušších kategorií, protože jde jen o spolupráci dvou hráčů, u duetu si určují sami i délku improvizace. Proto doporučujeme trénink kategorií zahájit těmito dvěma.

Prskavka

Je nejindividuálnější kategorií, i když hráč patří samozřejmě ke svému týmu. Průpravná cvičení k této kategorii se nejvíce objevují v rozcvičce. Jsou to cvičení, v nichž hráči ve štronzu reagují na boční vedení trenéra typu "Jsi uprostřed zahrady, co jsi?", "Co si myslíš?" atp. Trenér vyžaduje, aby se hráč dokázal vžít do jednotlivých věcí a bytostí a dokázal za ně přemýšlet a tak i jednat. Hráči se mohou proměňovat také jednotlivě v barvu, v náladu (nebo jiné abstraktní věci), zkoušejí je pohybově rozehrát, aby ostatní pochopili, jakou barvou, náladou zrovna jsou. Hráči se pokoušejí tělem, emocí, způsobem chování vystihnout určité téma.

Důležité cvičení je i "asociační střelba", kdy hráči říkají asociaci (slovo, které je bezprostředně napadne) na dané slovo. Učí se tak zbavit myšlení od vědomé konstrukce, která často blokuje přirozený projev. Zároveň se jim tato dovednost hodí při přípravě na jednotlivé improvizace, kdy si ve dvacetivteřinovém čase družstvo musí rychle "naházet" asociace na dané téma a prostřednictvím krátkého brainstormingu načrtnout možnosti, kudy by se mohla improvizace ubírat. Cvičení, které v hráčích uvolňuje tvůrčí myšlení, způsobuje, že se hráči nenechají strhnout klišovitou situací a nebojí se být invenční. Např. když je v prskavce téma kapesník, nevytáhnou kapesník z kapsy a nevysmrkají se, ale snaží se situaci vidět z různých pohledů a ukázat tak divákům téma v objevných možnostech, např. monolog kapesníku v kapse při chůzi. Při tréninku prskavky jsme nejprve hráčům ponechávaly delší čas, aby si jeviště vyzkoušeli a objevili si tak, co všechno je možné, a teprve postupně ubírali čas až na daných 30 vteřin.

Dabovaná

Tuto kategorii považujeme za jednu z nejtěžších, protože zde jde o spolupráci "na druhou". Na jevišti spolu musí hráči spolupracovat vzájemně a zároveň se svým dabérem. Důležitým cvičením se nám jevily různé varianty známých "zrcadel", vzájemné vedení hřbetem ruky a jiné hry pro napojení se na vnímání druhého.

V tréninku této kategorie jsme prakticky používaly všechny hry a cvičení které se daly upravit na dabované. Například dabovaný Brankář. Nebo jeden hráč představuje výrobek, druhý hráč ho dabuje, aniž by věděl, co představuje. Hráči se navzájem dabovaně představují apod.

Ze začátku je jednodušší, když dabovaný nejprve činnost předvede i s otvíráním pusy a dabér se trefuje až při opakování. Není důležité, aby se slovy trefoval přesně do slov, která jsou vyslovována, ale je důležité, aby dabér mluvil, když dabovaný otvírá pusy, a naopak - když dabér mluví, musí dabovaný reagovat. Dabovaný se musí naučit hrát čelem k divákům, aby mu dabér i diváci viděli na ústa. Dabovaný se pak musí naučit nedívat se na dabéra.

- Osvědčeným cvičením je, když po improvizaci probíhá reflexe a trenér se nechá dabovat ostatními. Jeho ústy pak zní připomínky, které si hráči zaznamenali. Cvičení lze použít i na začátku tréninku této kategorie, aby hráči viděli, jak má dabovaný stát, hovořit, přehánět gesta...
- Cvičení, které se dá použít zároveň jako součást rozcvičky, je "cizí hlas": Každý

hráč má "cizí hlas" - hráče, který chodí za ním. Když se dva hráči potkají, můžou spolu promluvit prostřednictvím "cizích hlasů". Hlas mluví (dabuje) vždy toho, na koho vidí. Cizí hlasy mohou volně přebíhat, nikdo by však neměl zůstat bez hlasu.

Diapozitivy

Podle naší zkušenosti patří diapozitivy k jednodušším kategoriím. Spolupracují zde prakticky dva hráči v mluveném projevu. Nejdůležitější a nejnáročnější se nám zdálo zajistit, aby promítané diapozitivy nebyly komentovány příliš popisně. Např. téma dovolená: Když byla vidět v živém obraze dvojice objímajících se lidí, neměli by hráči komentovat diapozitiv slovy: "Toto je výjev z dovolené, na němž je vidět jak se máme rádi, vid'?" - "Ano to je pravda."

Cílem při přípravě na tuto kategorii bylo, aby hráči odhalili divákovi na diapozitivu něco, co by bez jejich komentáře neviděl. Příklad komentáře k objímajícím se lidem v tématu dovolená: "A zde vidíte larvu obrovského motýla, která nám visela za oknem..." - "...A znemožňovala tak výhled na moře."

Jak je z příkladu patrné, předávající slova by měla být plynulá. Oba hráči by se měli doplňovat. Osvědčilo se nám prosté cvičení, kdy hráči mají společně popsat místnost, kde se nacházejí, jeviště, trenéra... A při popisu se doplňovat.

- Dále popisovat vymyšlenou krajinu, vyprávět příběh a podobně... Jako diapozitiv nám sloužila skupinová štronzka např. při rozcvičce, kdy jsme nechávali dvojici komentovat, co je na "fotce".
- Jako porovnání různých možností, co může být na jednom diapozitivu, jsme seděli v kruhu a tři až čtyři udělali uprostřed libovolný živý obraz a každý z kruhu řekl, co v tomto obraze vidí; varianty se nesměly opakovat. Nejzajímavější foto jsme nechávali rozehrát a tím se cvičení prolínalo i s jinými kategoriemi.

Důležité také je, aby hráči, kteří vytvářejí diapozitiv, dokázali rychle měnit pozice. Promítající mohou používat různé promítací finty (zaostřování, detail, obrázek vzhůru nohama, dva obrázky přes sebe). Možnosti jsou různé, ale týmy je musí dobře znát a s každým novým trikem seznámit i soupeře.

Vyprávěná

V této kategorii hraje důležitou roli vyprávěč, který improvizaci začíná, a určuje do určité míry prostředí. Je důležité, aby vyprávěč vnášel do improvizace posuny (časové i do situace - nová postava, změna reakce). Vyprávěč dává prostor hráčům pro hereckou akci a posunutí impro-

vizace touto cestou – nejde o pouhou ilustraci vyprávění. Nesmějí však zapomenout na vypravěče, musejí mu dát prostor a “nepřeválcovat ho”.

- Jako přípravné cvičení pro tuto kategorii lze použít “dopis”, který bývá často součástí veřejné rozcvičky před zápasem, kdy se hráči musí pozorně poslouchat a soustředit se. Zadáváme, kdo komu píše. Hráči si plynule předávají slovo. Je výhodné projevit při “čtení dopisu” emoce, neboť potom se ostatním hráčům lépe navazuje. Hráči se snaží udělat dopis zajímavým, aby dopis posluchače-diváka překvapoval, měl by však v každém případě zůstat logickým. Dopis lze číst vsedě v kruhu (doporučujeme pro začátek) nebo v chůzi, kdy hráči zaplňují prostor.
- Podobně lze také vyprávět již známý příběh – pohádku, povídku, událost. Zde je třeba také myslet na to, že u posledního hráče (pokud se vypráví v kruhu) příběh musí skončit. Můžeme nechat hráče číst dopis nebo vyprávět příběh ve dvojicích nebo menších skupinkách.

U této kategorie je nutné, aby hráči rychle reagovali na změny, které vypravěč vnese.

- To lze trénovat již při rozcvičce: Necháme hráče rozžít živý obraz, znovu zastavíme a zadáme: o 5 minut později, o hodinu později, o 20 let později. Změna může nastat i v prostředí: ochladilo se o 15 stupňů, začalo hořet, blíží se hurikán, přišla babička... Hráči reagují výrazně na dané změny. Předpokládá se především změna fyzické pozice (někdo odejde, někdo se přemístí) a emoce.

Stíhačka

V této kategorii hráči musí pečlivě sledovat tým, který zrovna hraje, protože po zastavení hry krátkým písknutím hráči z druhého týmu přebírají role hráčů z prvního týmu. Hráči mají promlouvat charakter i emoce postav co nejpřesněji. Výměna musí proběhnout rychle.

- Hráči jsou ve dvojicích, chodí nebo se jinak pohybují po prostoru. Při štronzu si očima vyberou jinou dvojici a rychle zaujmou její místo. Mohou také za tuto dvojici promluvit, říct, co nebo kdo jsou, jaké mají pocity.
- Lze také zastavovat krátké improvizace a střídát v nich hráče.
- Ukážeme hráčům fotku, ti si ji rychle prohlédnou a vyberou si jednu postavu, na písknutí zaujmou její postoj.

Zpívaná

Tato kategorie se nám jeví zatím jako nejtěžší, protože výsledek bývá někdy uspo-

kojivý, ale někdy se stává, že se improvizace zcela rozpadne. Ačkoliv tato kategorie obvykle neoplyvá výrazným příběhem, určitý vývoj, i když ne příliš dramatický, se v improvizaci musí objevit, jinak se zpívaná stává útržkovitým pozpěvováním, které drží dohromady jen tím, že se slova nějak dotýkají tématu. Rytmus je základem této kategorie, doporučujeme proto různá rytmická cvičení. Je výhodné, aby první hráči vcházející na scénu přinášeli výrazný rytmus.

- Na počátku doporučujeme orchestraci jednoho slova v menších skupinkách, kdy hráči různě varíují jedno slovo, druhá skupina může na zvuky reagovat pohybem nebo se postupně přidávat.
- Vytváření prostředí zvukem – je zadáno prostředí, hráči stojí v kruhu, vyberou si věc, postavu ze zadaného prostředí a rytmicky začínají prostředí oživovat. Postupně mohou hráči také vstupovat do kruhu a na pozadí vytvářeného prostředí sólově představit svou postavu. Příklad: Je zadáno prostředí smetiště, hráči si postupně volí role (od vybitého monočlánku po bezdomovce a vítr...). Do kruhu vstupuje hráč a zpívá: “Já jsem papír od svačiny poškoláka Ládi, vlaju si tu ve větru...” Postupně se představují všichni hráči.
- Hráči se postaví do půlkruhu do jedné nebo do dvou řad jako sbor. Trenér se před ně postaví a představí se jako dirigent. Zadá hráčům píseň, kterou teď budou zpívat: chorál v latině, píseň z 24. století... Hráči se připraví a reagují na dirigenta. Ten vyzývá jednotlivce k sólu, určuje tempo i dynamiku.

Reklama

Improvizace v této kategorii jsou velmi krátké. Přesto je výhodné na začátku rozehrát kratinký příběh, např. ze života rodiny, setkání matek na pískovišti, báječné dovolené apod. po vzoru televizních reklam.

- Je dobré prohlédnout si s hráči reklamní fotky a společně hledat, co dělá reklamní fotku reklamní. Stejně tak vyzvat hráče, aby si pozorně prohlédli reklamy v televizi a poslechli v rozhlasu.
- Zastavíme hráče ve štronzu a proměníme je v reklamní plakát na konkrétní věc. Hráči říkají, co nebo kdo jsou na tomto plakátu. Necháme je přečíst slogan napsaný pod plakátem. Toto cvičení můžeme použít už při rozcvičce.

Western

Tato kategorie je inspirovaná romány, povídkami a filmy tohoto žánru.

- Hráči obdrží věty nebo dialogy vypsane např. z westernové povídky, které mají za úkol použít v krátké improvizaci.

- Hráči v kruhu si mění místa – první hráč přichází ke druhému v roli z oblasti westernu a v této roli jej oslovuje. Druhý hráč odchází ze svého místa také již v roli, jde ke třetímu atd.
- Hráči čtou v půlkruhu nebo za chůze dopis, který píše kovboj své matce, indián svému náčelníkovi. Hráči čtou úryvek z knihy.

Sci-fi

U této kategorie se dají použít stejná cvičení jako u kategorie western, pouze se změnou prostředí.

HODNOCENÍ ZÁPASU

Na konci školního roku po ročním tréninku se uskutečnily dva přátelské zápasy obou středoškolských týmů. Oběma zápasům předcházela dvouhodinová trénink, kdy se hráči měli možnost seznámit a “naladit se” pro společnou hru. Po proběhnutí těchto dvou představení můžeme říct, že oba soubory jsou velmi vyrovnané z hlediska pokročilosti. První zápas, který proběhl v Karlínském spektru, můžeme pokládat za vydařenější. Nesl stopy větší soustředěnosti, kdežto na druhém – v DDM Přemyslská – se odrazila méně častá účast na trénincích. Jenom se zde potvrdila zkušenost ze souboru dospělých – pokud někdo přestane trénovat třeba jen na kratší čas, okamžitě se to odrazí na schopnosti hrát s partnerem, reagovat pohotově na podněty atd.

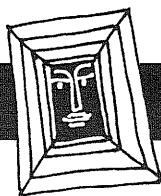
Hráči obou souborů se dopouštějí stejných chyb: především vypadnutí z role – hráči se baví vlastními nápady, jejich projev chvílemi nepřesáhne jeviště, hráči si hrají pro sebe; nepozornost – menší soustředění na fakta, která se už v improvizaci objevila (jména, imaginární rekvizity), na některé podněty není reagováno. Stálým problémem zůstává pohyb na jevišti, kdy hráči jako by se báli vyjít blíže k divákům a posunout se do přední části scény. Také hlasově by bylo bývalo potřeba přidat.

Představení středoškolských souborů byla typická některými situacemi, které se opakovaly: vztahy mezi rodiči a dětmi, konzumace alkoholu s následky, školní prostředí a problémy z něj plynoucí... Nepovažujeme to za chybu, protože látku k improvizaci čerpá každý přirozeně ze svých zkušeností, jen je třeba dbát na to, aby se některé situace, vztahy a postupy v nich nestaly klišé.

JANA MACHALÍKOVÁ

HANA ŠIMONOVÁ

posluchačky 5. ročníku KVD DAMU Praha



Průhled pátý:

O ŘÍZENÍ AUTA NA CESTĚ K VLASTNÍMU SVĚDOMÍ,
DESATERO BOŽÍCH PŘIKÁZÁNÍ A SPOLKNUTÝ TAHÁK

ZASTAVENÍ PRVÉ

“Okno za oko, zub za zub!” je tzv. železným pravidlem.

“Jednej s lidmi tak, jak si zaslouží,” je “bronzové” pravidlo.

“Nečiň ostatním to, co nemáš rád, aby oni činili tobě!” je “stříbrné” pravidlo.

“To, co si přeješ, aby ostatní dělali tobě, dělej ty jim!” je “zlaté” pravidlo.

ZASTAVENÍ DRUHÉ

“Dobře zpracovaný tahák je pro mě důkazem, že se žák látku učil.”

(Výrok učitele SŠ, 39 let)

“Po odevzdání písemné práce spolka tahák.”

(Autentická poznámka v žákovské knížce)

V předešlých dílech Průhledů jsme se opakovaně dotkli termínu *interiorizace norem* (nebo také *internalizace* čili *zvnitřňování*). Bez procesu zvnitřňování norem by nebyla možná “cesta” od heteronomní fáze morálky k autonomní (Piaget) a od předkonvenční úrovně morálky k postkonvenční (Kohlberg). Zvnitřňování norem je tedy jedním ze základních procesů, který se odehrává při morálním vývoji.

Proces interiorizace se stal ústředním i pro Normana Bulla ve studii s názvem *Morální výchova* (1973). Hledisko zvnitřňování uplatňuje přímo v názvech jednotlivých etap morálního vývoje. Rozlišuje premorální fázi (etapa tzv. anomie), období vnější (externí) morálky (tzv. heteronomie), období vnitřně-vnější (externě-vnitřní) morálky (tzv. socionomie) a období vnitřní (interní) morálky (tzv. autonomie).

Uvedené etapy přibližuje na příkladu způsobu řízení auta. Na nejnižší, premorální úrovni jedinec řídí auto zcela bezohledně vůči ostatním lidem. Bere ohled pouze na vlastní prospěch a má jedinou starost: nezpůsobit škodu sám sobě. Jeho jednání spočívá v navozování si požitku (příjemnosti) a vyhýbání se nepříjemnosti, event. vlastní škodě. Jde o fázi jednoznačně egoistickou. Ve druhé etapě vývoje jedinec může řídit opatrně, ale činí

tak pouze z obavy před zákony (pravidly silničního provozu) a důsledky jejich porušení. Zde jsou regulujícími mechanismy odměny a především tresty (kontrola zvenku). Jde tedy o tzv. externí (vnější) morálku. Na třetí, vyšší úrovni (externě-vnitřní etapa morálního vývoje) jedinec také řídí opatrně, ale jeho hlavní motivací je starost o druhé lidi a současně o vlastní reputaci v jejich očích. V této fázi je normou sociální ocenění nebo sociální odmítnutí (vina, ostuda, ztráta dobré pověsti). Na nejvyšší úrovni tzv. interní morálky jedinec řídí ohleduplně, neboť je veden k takovému jednání zvnitřněnými mravními principy. Regulačními mechanismy jsou v takovém případě vědomí vlastní hodnoty (sebeúcta) a sebekontrola (vnitřní kontrola) opírající se o svědomí. (Bull, 1973, s. 3, 4)

Bull uvedené etapy vymezuje jako široce pojaté periody vývoje, které se týkají celé osobnosti, vzájemně se přesahují, mohou probíhat paralelně v různých kontextech a situacích a přirozeně se liší od jednotlivce k jednotlivci v závislosti na faktorech, které ovlivňují jak jednotlivce, tak prostředí. (Bull, 1973, s. 4) Průřez morálním zráním jedince v Bullově pojetí vychází z úvah o původu svědomí v souvislosti s tzv. premorálním obdobím.

Odlišně od Piageta a Kohlberga pojímá Bull heteronomní etapu vývoje nikoliv v jejím vymezení, ale v její funkci v procesu morálního vývoje. Hovoří o paradoxu, který spočívá v tom, že je pro celkový morální růst dítěte životně důležité projít “dobře” heteronomní fází vnější morálky (tedy zvenku kontrolované poslušnosti), aby posléze tuto fázi “otrocké” morálky překonalo a dospělo do autonomní fáze. Bull si pomáhá příměrem, kdy heteronomní fázi přirovnává k učednickým létům, která jsou nezbytná a z hlediska závislosti odlišná od autonomního, “mistrovského” období. Tentýž autor v dané souvislosti upozorňuje na skutečnost, že heteronomie není nikdy zcela překonána. Všichni dospělí mají do určité míry potřebu heteronomní odezvy (resp. jsou závislí na odezvě) z vnějšího prostředí. Období tzv. socionomie odpovídá zhruba Kohlbergově třetímu stadiu. Morální zrání probíhá přes sociální konformitu, postupné zvnitřňování norem až k rozvoji svědomí jako základní instanci rozvinuté morálky. Vyjádřeno čtyřmi kroky: strach před trestem - “vnější” vina - vnitřní vina - svědomí. (Bull, 1973)

Z etap vymezených Bullem vychází Henryk Muszyński (1983) a přiřazuje k nim fáze, které věkově blíže specifikuje:

Etapy a fáze morálního vývoje (dle Muszyńského):

Etapy:	Fáze:
I. morální anomie	dětská amorálnost (0 - 2,5 let)
II. morální heteronomie	egocentrismus, vyhýbání se trestu, uspokojování osobních potřeb (do 5 let) morální konformismus (5 - 9 let)
III. morální socionomie	skupinová morálka a morální konvencionalismus (9 - 13 let)
IV. morální autonomie	morální principialismus (13 - 15 let) morální racionalismus (15 - 17 let) morální idealismus (17 - 21 let)

(Muszyński, 1983, s. 54-57)

Proces zvnitřňování morálních norem a jejich generalizace (idealizace) je pro Muszyńského zásadně důležitý. Pro výchovnou praxi je přínosná jeho kategorizace norem. Odlišuje ty, které něco doporučují (ve spojení s větším nátlakem přikazují), od těch, které jedince omezují (cosi zakazují). Oba typy je možno vztáhnout k podobné činnosti. Příkaz zní: "Važ si majetku druhých!" a klasický zákaz: "Nepokradeš!" Obě normy v logickém smyslu říkají totéž, i když se jejich funkce výrazně liší. Naplnit zákaz znamená zpravidla něco nedělat, tedy v zásadě být *pasivní*. Naopak plnění příkazů (pokynů) spíše vede jednotlivce k *aktivitě*. S trochou zjednodušení lze říci, že v prvním případě, kdo se nedopouští zlých činů, postupuje dobře (stačí nedělat "nic"), a v druhém, kdo nekoná dobré skutky, postupuje špatně (konání dobra je spojeno s úsilím). Dítě se většinou setkává se zákazy. Čili dříve se orientuje v oblasti toho, co není dovoleno, a teprve potom je povzbuzováno k vlastnímu jednání. (Muszyński, 1983, s. 25) Viz "domácí" úkol o Desateru a stříbrném a zlatém pravidlu!

Proces interiorizace normy je často chápán zjednodušeně. Jako by zvnitřnění dané normy bylo natrvalo, byl to jednou provždy vyřešený problém. Nicméně existují různé stupně interiorizace, vázané především na věk, úroveň poznání (porozumění normě i širším souvislostem). Vztít normu "za svou" v deseti nebo ve dvaceti letech je nepochybně zásadně kvalitativní rozdíl. Dále zde působí "vnitřně-vnější" rušivé a často protichůdné vlivy, které mohou již zvnitřněné pravidlo rozkolísat, v mysli dítěte (a nakonec i dospělého) zpochybnit. Zejména období puberty výrazně rozkolísá mnohé internalizované standardy (vliv rozvoje poznání, sílení tlaku vrstevnické skupiny, ostřejší hodnocení sociálních vzorů, reorganizace ideálů a hodnot atd.).

Například v jednom našem výzkumu jsme zjistili u žáků 6. tříd jednoznačné odmítnutí vyzkoušet drogy ze "zvědavosti". Jejich starší spolužáci z devátých tříd hlavně pod vlivem svých vrstevníků a dále tím, že s věkem stále méně "věří" dospělým autoritám (představovaným především rodiči a učiteli) jako by "zhloupli": jsou ochotni ve více než v 50% případů drogu "vyzkoušet".

O složitosti (nelineárnosti) morálního vývoje svědčí postupné propracovávání se k většímu výskytu podvádění ve škole. Výskyt napovídání a opisování je na prvním stupni jevem poměrně ojedinělým. "Nedat opsat" a odmítnout nápovědu nevede např. mezi žáky čtvrtého ročníku k sociálnímu odsudku třídou. Dokonce

děti jsou ochotny přijmout jako dostatečné "heteronomní" zdůvodnění větu: Opisovat se nemá! (... a hotovo). Překračování heteronomie je vlastně vždy v otázce: Proč? Žáci druhého stupně, kteří opakovaně nepomohou nápovědou spolužáku v nouzi, jsou kolektivem "odsouzení", až vyobcování. V jiném výzkumu jsme se poměrně velké skupiny vysokoškolských studentů ptali, kolik měli takovýchto spolužáků, kteří odmítali poskytnout "pomoc". V průměru na třídu šlo o dva až tři žáky. Dále jsme se dotazovali na možné motivy jejich jednání. Nijak úspěštilé: převažovaly jednoznačně sobeckost (snaha o vlastní vyniknutí) a zbabělost (bojím se pomoci druhému v nouzi, abych sám na to nedopltil trestem ze strany učitele). Morálně úspěštilé důvody pro odmítnutí napovídat a "dávat" opisovat – např. považování takového jednání za nefér – se vyskytly naprosto výjimečně.

Už ve čtvrtém průhledu jsme zmínili existenci souboje norem: na jedné straně v ontogenezi dříve se vyskytující "úřední" zákaz napovídat a opisovat a jeho heteronomní "přijetí" (celkem vzato bez přemýšlení), a na druhé straně postupně zvyšující se soudržnost mezi dětmi, vyúsťující ve výraznější tendence pomoci si také (anebo především) proti "společnému" nepříteli (nebo společnému ohrožení), představovanému hrozbou špatné známky. Tato hrozba stmeluje. "Pomoc bližnímu" se tak stává pro žáky postupně normou vyšší hodnoty. Nicméně nedělejme si iluze, že napovídání a opisování je motivováno pouze "nezištnou" pomocí spolužákovi. Je zde reciprocita (viz Kohlbergovo druhé stadium): "Já napovím tobě a ty mně na oplátku také nenecháš ve štýchu." Nebo třetí stadium socionomie: Aktivním napovídáním druhým sbírám body v žebříčku třídní popularity!

Vraťme se však ještě jednou ke zmíněnému výzkumu. Dotazovali jsme se studentů, jakým způsobem hodlají v budoucích rolích učitelů nejspíše reagovat na podvádění svých žáků. Drtivá většina nabízela nejrůznější technická opatření (povětšinou odpozorovaná od vlastních učitelů). Například: sebrat písemku a známkovat pětkou, trestat napomenutím nebo důtkou, ale také oznámkovat "tahák". Ale pouhá 3% budoucích učitelů by se snažila působit na morální stránku dětí tak, aby se u nich vybudovali vnitřní zábrany podvádět. Tedy přivést děti ke zvnitřnění normy a naučit je podle ní jednat. Nicméně zdá se, že to není v dané věci přeci jenom tak úplně beznadějně. Není zcela běžné, ale také není výjimkou, že studenti vzpomínají s respektem na některé učitele, u kterých neopisovali, i když mohli, protože "by jim to bylo ve

vztahu k ní (k němu) trapné...", "kdyby mě přistihl, musel bych se stydět", "klesl bych v jeho i ve svých očích" apod. Nedávno mi jedna studentka na toto téma popsala přístup středoškolského učitele, který se při písemce otočil k oknu se slovy "opisování je nečestné a nemravné". Zpočátku studenti opisovali, ale ve druhém a vyšších ročnících už nikoliv... Slovy studentky: "Prostě to nešlo (opisovat), toho učitele jsme si strašně vážili." Přejme si společně, aby takovýchto učitelů bylo co nejvíce! Samozřejmě že bude vždy záležet na "kvalitě" žáků, osobnostní konstelaci dané třídy atd. V tomto případě se nepochybně uplatnila zvnitřnělá norma, ale jak to, že nikoliv u ostatních učitelů? A šlo pak o skutečně zvnitřnělou normu? Jaký je rozdíl mezi situační a principiální podmíněností při respektování normy? Jak to vše vysvětlit pomocí našich poznatků o morálním vývoji?

Ani svět dospělých není imunní vůči rozkolísání zvnitřněných norem. Zvláště citlivým momentem, který může vést k degeneraci vnitřní kontroly, je vstup do politiky a získání často nemalé moci a vlivu. Obdobný efekt může mít "náhlé" zbohatnutí. Velmi často přemýšlím nad osobami, které získali vliv, moc a peníze, zda lze skutečně v jejich pozici negativním "svodům" odolat. Zda opravdu platí ono poněkud cynické, že každý je zkorumpovatelný, s jediným rozdílem, že někdo za víc peněz. Mám právo soudit a eventuálně odsuzovat, když nikdy jsem takovýmto svodem nebyl vystaven? Jak můžu vědět, jak bych se zachoval? Nicméně víra, že přeci jen existují muži a ženy pevných zásad a ryzího charakteru, je pro mnohé z nás jednou ze základních podmínek, které dávají životu smysl...

I zvnitřněné mravní normy musí být tedy opakovaně na kvalitativně vyšší úrovni v osobnosti vychovávaného "zakotvovány" (potvrzovány). První domácí úkol: Jak přesvědčivě zdůvodnit žákům druhého stupně a středoškolkům, že podvádění je nemravné?

S určitou mírou zjednodušení je mnohdy vysvětlováno jednání regulované na základě vnitřní kontroly jako zcela autonomní na vnějším prostředí. J. Kotásková upozorňuje na skutečnost, že exteriérní vodítka (podněty) řídí a ovlivňují interiorizovaný akt (např. při volbě formy projevu "zvnitřněné potřeby" navenek). Tedy i jednání vycházející z vnitřního přesvědčení mohou být ovlivněna "očekáváním toho, že budou zaznamenávána ostatními lidmi". (Kotásková, 1977, s. 109) Uvedené například souvisí s nositeli "dobrých skutků" a jejich opravdovou nezištností. Krátce vyjádřeno: lze je "páchat" okázale, s kalkulací, že budu povšimnut a alespoň

pochválen, anebo také nezištně, anonymně pouze pro osobní dobrý pocit, z důvodu hluboce zakořeněného mravního principu.

Před několika lety jsem vedl diplomovou práci zaměřenou na zkoumání úrovně morálního úsudku dospívajících. Současně jsme spolu s diplomantkou prověřovali diagnostickou a výchovnou funkci následujícího příběhu s mravním obsahem (jeho základem je skutečná událost):

Děvčata III. B gymnázia dostala novou učitelku na hodiny tělesné výchovy. Její hodiny jim spíše připomínaly ponižující drezúru než tělocvik. Příkazy, zákazy a povely se zdály být hlavní náplní vyučovací hodiny. Jednou po obvyklém nástupu uvedla učitelka hodinu větou: "Holky, koukejte pořádně cvičit! Uvědomte si, že vám je víc než šestnáct, stárnete. A protože se nechcete hýbat, ukládá se vám tím nicneděláním kyselina mléčná ve sva-lech." Po vyřčení této věty to mezi děvčaty zašumělo. Ve III. ročníku gymnázia se probírá biochemie, a tudíž studentky věděly, že vyřčený výrok je chybný. Jedna z nich, studentka Jana K., se postavila a vyjádřila myšlenky ostatních bez sebe-menšího náznaku ironie či drzosti: "Paní profesorko, z chemického hlediska je to s kyselinou mléčnou v organismu jinak. Kyselina mléčná se tvoří ve sva-lech při velké námaze, kdy tělo pracuje na kyslíko-vý dluh, a pak dochází k nedostatečnému odbourávání glukózy, která se potom neštěpí na žádoucí kyselinu pyrohroznou, ale právě na kyselinu mléčnou." Učitelka tělocviku však tyto věty vzala jako útok na vlastní osobu a žádala pro Janu K. sníženou známku z chování jak u třídní učitelky, tak u ředitele školy. Tento problém se měl projednávat na pedagogické radě, na které byla přítomna i učitelka chemie. Sama měla řadu nepříjemných zkušeností s třídou III. B. Studenti zde bývali často neukázněni, drzí, neustále mívali nevhodné poznámky a několikrát ji samu chtěli ztrapnit nebo alespoň zesměšnit. Ředitel školy, třídní učitelka i pedagogický sbor stáli za názorem učitelky tělocviku, že je nutné studentku potrestat za nevhodný projev a že tento čin bude výstrahou i pro ostatní studenty. Učitelka chemie však věděla, že oponent-ní věty studentky Jany K. byly věcně správné, protože studentky III. B za učitelkou chemie byly a reprodukovaly jí celý výrok Jany K., aby se ujistily, že je z obsa-hového hlediska správný. Učitelka chemie však nevěděla, zda se má Janu K. zastat, protože ta se k ní chovala nedávno velmi nevhodně, a pak - jít proti názoru vedení školy, se kterým nebyla v poslední době ve shodě, nebylo také bez určitého rizika.

Měla se učitelka chemie na pedago-gické radě Janu K. zastat, anebo ne? Jak byste se zachovali vy na jejím místě a proč? Jaké důvody hovoří pro a jaké proti? Čím může učitel získat a čím naopak ztratit autoritu u svých žáků? Čím může získat a čím ztratit autoritu v očích svých kolegů ve sboru? Neměl by se člo-věk zastat kohokoliv, jestliže je to v zájmu spravedlnosti? Proč ano a proč ne? (Psotková, 1993, s. 35, 36)

Není třeba opakovaně uvádět, že i tento trochu složitější příběh – i když pro studenty střední školy velmi aktuální – je možno podle metodického návodu publikovaného v minulých, čtvrtých Průhle-dech využít. Uvedený příběh byl "vyzkou-šen" u žáků různých tříd střední školy (I., III. a IV. ročník). Ve všech případech vyvo-lal velmi živou diskusi a vždy se téma sto-čilo k aktuálním problémům vztahů učite-lů a žáků v tamní třídě (škole). Na počátku diskusí výrazně převládal názor, že by se učitelka měla žákyně zastat. Při zdůrazně-ní faktu, že oni sami jsou těmi, kteří se mají v roli učitelky dívky zastat, řada stu-dentů si svým předpokládaným chováním nebyla zdaleka tak kategoricky jistá. Zřejmě nejméně příjemné zjištění, které vyplynulo z těchto diskusí, spočívalo ve velmi nízké morální prestiži učitelů, kterou mají v očích svých žáků. Nejen v této prá-ci jsme se setkali s faktem, že žáci a stu-denti velmi často neočekávají výrazně čestné (férové) a spravedlivé postoje od svých učitelů(!). Takto interpretujeme roz-díl v názorech I. a IV. ročníků. Zatímco "prváci" se většinouvě přiklání k názoru, že by se učitelka žákyně zastat měla, "čtvrtáci" naopak zřejmě vlivem zkuše-ností z delšího pobytu v dané škole tako-vé jednání nepředpokládali, a dokonce si kladli otázku, proč by to dělala. ("Byla by blázen!" "Student odmaturuje a ze školy odejde, ale učitel tam zůstává...") Posun názorů směrem k čtvrtému ročníku by se dal nazvat "zmoudřením" (od naivnější představy spravedlnosti k realistickému pohledu na život) anebo také jako ztráta málo či ne dosti zvnitřnělé víry ve sprave-dlnost...

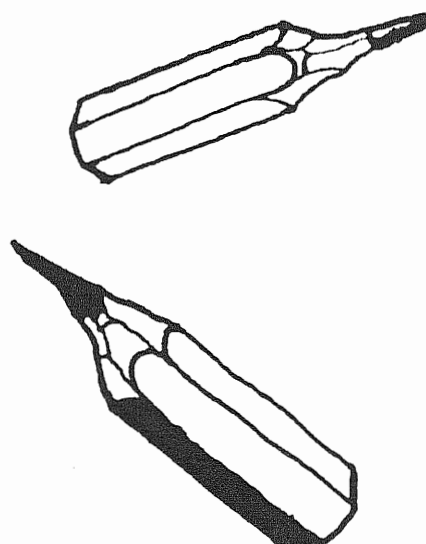
Úkoly k zamyšlení:

1. Také si myslíte, že dobře zpracovaný tahák si zaslouží ocenění? Jaké?
2. Jaký je rozdíl mezi tzv. stříbrným a zla-tým pravidlem?
3. A co Desatero Božích přikázání? Jaký je vůbec poměr zákazů a přikázání? Vyberte si z následujících čtyř možností: A) 5 : 5; B) 4 : 6; C) 7 : 3; D) 8 : 2.

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

LITERATURA

- BULL, Norman J.
1973 *Moral education* (Trowbridge: Redwood Press)
- HEIDBRINK, Horst
1996 *Einführung in die Moralphyschologie*; přel. Ondřej Müller, *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál, 1997)
- KOTÁSKOVÁ, Jarmila
1977 "Morální chování" in Josef Linhart-Miloslav Kodým a kol., *Mravní vývoj dítěte v socialismu* (Praha: Academia 1977), str. 97-116
- LICKONA, Thomas (ed.)
1976 *Moral development and behavior. Theory, research a social issues* (New York: Harper & Row)
- MUSZYŃSKI, Henryk
1983 *Rozwój moralny* (Warszawa: WSP)
- PSOTKOVÁ, Š.
1993 *Morální rozvoj adolescentů* (Hradec Králové: Pedagogická fakulta, nepublikovaná diplomová práce)
- VACEK, Pavel
2000 *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech* (Hradec Králové: Gaudeamus, 2002 - 2. vyd.)



TAJNÝ DENÍK ADRIANA MOLEA

Dramatickovýchovný projekt Dany Svozilové

Jsou tomu přesně dva roky, co v *Tvořivé dramatice* (2000, č. 3) vyšly podstatné části z disertační práce Dany Svozilové *Analýza strukturování dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*, která patří dosud k nejvýraznějším počínům v oblasti teorie a didaktiky dramatické výchovy u nás. K této práci se Dana Svozilová připravovala systematicky několik let nejen studiem naší i zahraniční literatury a porovnáváním různých přístupů především britských kolegů na dílnách, které se u nás od počátku 90. let konaly, ale také dlouhodobým, neobyčejně trpělivým ověřováním ve vlastní pedagogické a lektorské praxi. Prvním velkým projektem, v němž Dana Svozilová aplikovala a tvořivě rozvíjela prvky, postupy a principy strukturování dramatické práce, byl její týdenní projekt v rámci celostátní dílny pro učitele dramatické výchovy, která se konala v Ústí nad Orlicí v roce 1996.

Po skončení dílny (na níž mimochodem někteří její účastníci dodnes vzpomínají jako na velký zážitek a důležitý moment na jejich cestě za objevováním podstaty dramatické výchovy) jsem požádal Danu Svozilovou, aby svou dílnu zpracovala do písemné podoby. Tehdy mně poskytla svou přípravu s tím, že se k ní vrátí, až si tento projekt vyzkouší s dalšími skupinami dětí i dospělých (Dana Svozilová dávala velmi nerada z ruky nehotové nebo praxí neproověřené materiály...) a až ji "doladí". K tomu už bohužel neměla příležitost. Navzdory tomu mám za to, že materiál Dany Svozilové je i v této pracovní podobě natolik cenný a inspirativní, že může posloužit mnoha učitelům a studentům, kteří usilují o to, aby dramatická výchova našla v českých školách místo, které jí náleží a které nemůže suplovat žádný jiný předmět. A dále je to výmluvný doklad o tom, že podněty zahraničních kolegů se nemusí jen mechanicky přejímat nebo dokonce "opisovat", ale že je možné je osobitě a originálně aplikovat a tvořivě rozvíjet.

K podobě textu: Materiál Dany Svozilové je velmi podrobnou přípravou na týdenní dílnu, někde je příprava rozšířena o poznámky nebo glosy, které vznikly po skončení dílny. Podstatné však je, že text nebyl určen v této podobě k publikování, tudíž je - pochopitelně - na některých místech značně zkratkovitý. Mnoho pasáží má charakter čistě pracovních poznámek, některé kroky nejsou detailně popsány, některé odkazy jen naznačeny. Přesto jsme do textu zasahovali co možná nejméně, abychom ho nezkracovali nežádoucí jednostrannou nebo nepřesnou interpretací. Úpravy spočívají většinou jen v rozepisování méně průhledných zkratk nebo zkrácených slov, v doplnění údajů a odkazů nebo v opravení zjevných překlepů.

JAROSLAV PROVAZNÍK
redakce *Tvořivé dramatiky*

Úvod

Program semináře byl koncipován jako mozaikovitá skladba činností korespondujících s tematickými okruhy, které nabízí literární předloha:

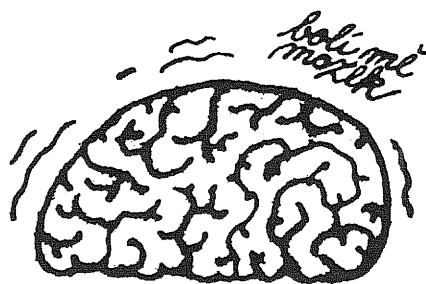
- osobnost dítěte,
- rodina,
- vztahy a vazby - přátelské, milostné, skupinové,
- škola.

Rámcujícím pojítkem těchto okruhů, byl příběh hlavního hrdiny, který byl odvíjen od okamžiku, kdy se Adrian Mole rozhoduje odejít z domu, neboť jeho dosavadní způsob života se pro něj stává neúnosným. Z druhé knihy - *Hořké zranění Adriana Molea* - byly jako spoušťový moment děje použity dopisy, které napsal na rozloučenou některým významným postavám ze svého nejbližšího okolí. Pátrání po tom, zda některý z těchto vztahů nebo případně celé spektrum komplikovaných vazeb k lidem, kteří Adriana v období jeho bolestného dozrávání obklopují, nenese zárodky krizí a konfliktů vedoucích k jeho rozhodnutí, bylo náplní jednotlivých dnů.

Po vstupním monitoringu všech nabízejících se vazeb (které jsou například názorně graficky zpracovány na předsádce v druhé knize jako "základní schéma jeho současných mezilidských vztahů") byl pro každý den skupinou zvolen jeden

z nabízených okruhů, který byl podrobněji prozkoumáván nejrůznějšími technikami a konvencemi. Postupně se tak doplňovalo a rozšiřovalo spektrum příčin a okolností Adrianovy krize, otevíraly se dílčí okruhy kontrastní problematiky dospívající mládeže a světa dospělých.

Po retrospektivním a analytickém "prozkoumávání" důvodů, které mohly



dovést Adriana k tomuto radikálnímu kroku (podle deníku jde o období od 13. do 16. roku), byl seminář uzavřen ve stejném bodě skupinového rozhodování - zda Adrian z domu odešel, nebo zda zůstal.

Nebylo účelem odhalovat a přesně rekonstruovat konkrétní události tak, jak jsou v deníku zaznamenávány (většina seminaristů knížky předem neznala). Četba některých pasáží z textu, vybraných k jednotlivým podtématům, sloužila spíše

jako inspirace, návnada a volná spojnice s literární předlohou. Záměrem bylo, aby skupina tvořila vlastní verze osudu hlavního hrdiny a odkrývala nejrůznější motivace, okolnosti děje, aby tvořila široké spektrum možných charakterů zúčastněných postav, popřípadě přidávala do hry jiné postavy a rozvíjela další dějové linky jejich osudů. Tak byla ukázána cesta, jak lze příběhy vytvářet a rozvíjet podle přání a invencí celé skupiny. A že tyto příběhy jsou ukryty v jakémkoliv vstupním podnětu, nejen v hotové literární předloze. V tomto případě plnila předloha bezpečnostní pojistku, neboť svým humorem a laskavou ironií pohledu pubertálního mladíka na svět okolo sebe dovolila všem skrze "zábavnou" hru dobrat se i k věcem vážným.

Práce na zvoleném tématu byla o to náročnější a komplikovanější, že osobnostně sociální tematika určená žákům 2. stupně byla prezentována dospělými a prozkoumávána skrze prizma jejich zkušeností, názorů a postojů. Na každém z učitelů pak zůstává rozhodnutí, zda a jak upraví a nabídne téma svým žákům a jaké k tomu zvolí prostředky.

Seminář byl koncipován jako nabídka - mozaika aktivit, směřujících k centrálnímu tématu, s kterými pak učitelé mohou volně nakládat a sestavovat vlastní program (od jednotlivých hodin, zaměřených

jen na dílčí téma, k náročnějším dlouhodobějším projektům, postihujícím celé jejich spektrum).

Seznámení s tématem - hlavním hrdinou

ROZCVIČKA - TZV. SPOLEČENSKÝ KOMPOT

Otázky:

- Kdo četl Adriana Molea?
- Kdo má doma psa?
- Kdo někdy uvažoval o odchodu z domu, útěku?
- Kdo si psal někdy denník? Atd.

Otázky 2. kola zadávají účastníci hry podle toho, co chtějí vědět - co si pamatují o ostatních:

- Co vnímám a co zapomínám?
- Co mne ještě zajímá? Atd.

KRESLENÍ AUTOPOTRÉTU

Kreslení v obrysu hlavy - co je uvnitř a co je kolem (koláže z novin a časopisů, barva, linka, barevné papíry atd.).

Možná témata (uvnitř - kolem):

- na co myslím - co na mne doléhá,
- o čem sním - čemu vzdoruji,
- co mne tíží v hlavě - co se po mně chce,
- co mi plete hlavu - v čem lítám,
- co musím a co nesmím - z čeho mám obavy...

LIST Z DENÍKU

Co bych si do svého deníku napsal včera večer - četba ostatním (nálada, úvahy, detaily, situace, minulost - budoucnost atd.). Čtu jenom to, co chci zveřejnit - přiblížení sebe i svého očekávání.

ADRIANŮV DENÍK

(Klíč k projektu: Začít od druhé knihy, kdy se Adrian chystá k útěku ve svých skoro šestnácti letech. Přes dopisy odkrývat možné důvody tohoto rozhodnutí. Vracet se retrospektivně k začátku deníku a postupně prozkoumávat jednotlivé okruhy - RODINA, ŠKOLA, PARTA, PŘÁTELÉ. Dovést práci nakonec do stejného okamžiku, z něhož jsme vyšli, a znovu rozhodovat, zda z domu odejde, nebo ne. Prokládat četbou vybraných zápisů, vztahujících se k danému okruhu, inspirujících a dokreslujících problematiku - humorně o vážných věcech.)

Četba zápisů před dopisy, které signalizují nadcházející krizi: 6 dopisů pro 6 skupin (opsaných z knihy).

Úkol: Co se dá vyčíst o postavě, které Adrian píše, kde může být jádro konfliktu, příčina útěku, jaké jsou mezi nimi vztahy, je krize ukryta v tomto vztahu?

Vybrat potenciální jádro konfliktu - živý obraz.

1. fáze - diváci odezírají napětí, vztahy, situaci jen podle postoje a výrazu, slovní komentář, stručné dojmy - obecně.
2. fáze - k obrazu je čten dopis - diskuse o posunu výkladu původního obrazu - konkrétnější výklad.

ZÁKLADNÍ SCHÉMA MOMENTÁLNÍCH MEZILIDSKÝCH VZTAHŮ ADRIANA MOLEA (viz předádku druhé knihy) Kresba na společný velký plán, který budeme postupně doplňovat.

TELEFONY

Představit blíže postavu Adriana (učitel v roli) prostřednictvím telefonních rozhovorů směřujících do jednotlivých skupin (výběr zástupce). Adrian telefonuje domů, Nigelovi, Barrymu, Pandoře, do školy, babičce. S kterými postavami jak hovoří? Improvizovaný rozhovor se zástupci skupin.

ADRIANŮV BĚŽNÝ DEN

(Viz zápis z druhé knihy, str. 129)

Zapsat na časovou osu od rána do večera ty úkony, které jsou v deníku. Každá skupina si vybere v rámci tohoto dne prostor pro svůj vstup. Zapiše pod heslem do osy.

Připraví etudu, do které zahrne svého Adriana - jeho typická situace.

Prezentace v pořadí dne + učitelův komentář a propojování podle posloupnosti situací.

Den zakončen větou: "Jsem na dně s nervama."

Doplňování slov podle začátečních písmen: J... N... D... S... N... v duchu prožitého dne - varianty zakončovací věty, vyjadřující Adrianovo rozpoložení (např. "Já nikdy doma sám nezůstanu." - "Jsem nemožný, divný, směšný nýmand." - "Jen náhodou dnes smíchem neumřeli." Atd.)

SEZNAM DŮVODŮ PROČ ZŮSTAT (ŽÍT) NEBO UTÉCT (ZEMŘÍT)

Mezi Adrianovými věcmi byl nalezen tento zápis - viz druhou knihu, str. 152.

Vytvořit 2 skupiny podle toho, jaký má kdo názor na to, zda Adrian z domu ode-

jde nebo ne. Zapsat seznam důvodů. Společná hlasitá četba a možnost druhé skupiny hlasem reagovat. Mohou to být Adrianovy dva vnitřní hlasy, které se spolu hádají.

Prezentace - reakce, pak výměna s následnou diskusí.

Srovnat s novinovým přehledem dětských stressových situací v článku "Dětská bezstarostnost je pouhý mýtus dospělých aneb Dětské neštěstí má mnoho tváří" (MF Dnes).

Otevřený konec - zdůvodnění projektu jako rekapitulační a prozkoumávající postup při vzhledu do problémů teenagerů a dospělých. Propojení s osobnostní výchovou - viz jástvi.

BOMBA A ŠTÍT

Cvičení - trojúhelník mezi třemi členy skupiny [jeden hráč je "bomba", může se zaměřit na kohokoliv ve skupině a pohledem ho ohrozit, ale může ho chránit další hráč, který je jeho "štítem"]. - Adrianovy pocity mezi lidmi - hledání rovnováhy vztahů: Kdo je mi nebezpečný, kdo je má záchrana. Víme o tom, co pro koho znamenáme?

Rodina

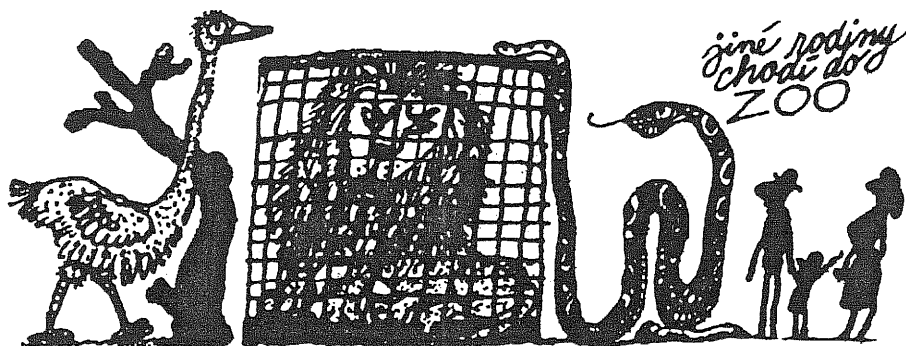
Uvedení do deníku - Adrian ve 13 a 3/4 letech.

Motto: "(...) jaká jsou to muka, když je člověku 13 a 3/4 a je nepochopený intelektuál."

Četba zápisu z první knihy, str. 28. - Informace z knihy brát do hry jako inspiraci, uvedení do problému. Není nutné se řídit logikou děje. Můžeme tvořit svou postavu, svůj příběh.

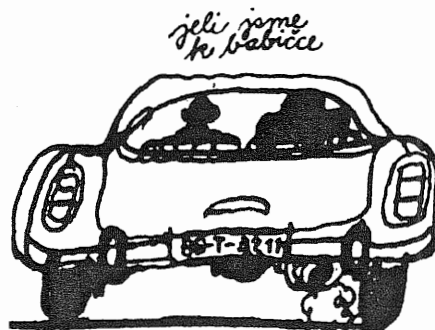
KRESBA RODINY VE 4 SKUPINÁCH

Jak by Adrian namaloval svoji rodinu, kdyby byl požádán školním psychologem? Jaký soubor předmětů-symbolů by si vybral (stromy, zvířata, předměty, fantastické postavy, různé živočichy atd.)? Výběr skupiny, diskuse nad společnou kresbou a její realizace.



“PSYCHOLOGICKÝ” ROZBOR

Vyměnit skupinám vzájemně obrázky. Zadání: Jste kolegium psychologů a pedagogických poradců, kteří rozebírají tuto kresbu - výklad symbolů, vztahy v rodině, diagnóza chlapce atd. Lze karikovat, tvořit si v průběhu debaty roli “psychologa”-vědce (možnost inspirovat se různými směry v psychologii - psychoanalýza, behaviorální výklad, gestalt atd.). Zapisovat poznatky do kresby.



VÝKLAD

Skupina vybere jednoho “psychologa”, který prezentuje výsledky porady - diagnózu a její zdůvodnění před “studenty psychologie”. Možnost ostatních v plénu klást otázky, upřesňovat, zpochybňovat.

Diskuse mimo hru - srovnání se záměry autorů a výkladem ostatních.

KRUH - MUSÍŠ/NESMÍŠ

Ve skupinách rozdělit role - kdo je matka, otec, babička, Adrian. Utvořit společný kruh s Adrianem uprostřed. Adrian chodí k jednotlivcům - palba příkazů a zákazů: “Adriane, musíš...” - Možnost střídat podle dynamiky skupiny. Jen ostatní Adrianové mohou říkat něco pro útěchu a povzbuzení. Zrychlování a zužování kruhu. Postupně vystřídat v kruhu všechny Adriany. Diskuse.

TYPICKÝ DIALOG

(Konvence Gestalt podle J. Neelandse) Na ose Adrianova života umístit situaci, ve které by mohl vést nějaký typický rozhovor s ostatními postavami rodiny. Vymyslet a vyzkoušet společný dialog ve dvojici - krátký, opakovatelný.

Řada na židlích proti sobě. Učitel určuje dvojice i jejich pořadí. Přerušuje dialog, kombinuje, vrací ho = spektrum minulého života od dětství až doteď. Vybrat zajímavý rozhovor, zopakovat uceleně. Vytrždit ty, ve kterých je již cítit konflikt od rozhovorů běžných - řada na ose let. Je cítit zhoršování situace?

Další možnosti rozehrání.

TYPICKÁ SITUACE

Ve skupinách rozdělení rolí. Příprava etudy, která by charakterizovala, jak to vypadá v rodině a vztazích jejich členů. Jak se projeví jednotlivé postavy? Prezentace - napřed živý obraz, komentář diváků za postavy. Hlasy jednotlivých postav z obrazu, jak čtou jejich výraz diváci. Pak lze nechat obraz rozehrát skupinou a srovnat.

Najdeme u otce, matky i babičky rozdílné charaktery (ve 4 verzích skupin), a přesto je jasné, že tam o konflikt půjde? Kdo ho vytváří? Které vztahy jsou napjatější? Otec - matka? Rodiče - Adrian?

Matka - babička? Atd. Diskuse - co může způsobit takovou rodinnou krizi nebo nesoulad?

AŽ JÁ BUDU RODIČ

(viz první knihu, str. 130)

Adrianova představa o ideální rodinné situaci - co by si přál, aby rodina společně dělala (výlet, piknik, hra, pochvala úkolu, výstava, kino, sport atd.). Skupiny vymyslí harmonickou situaci a prezentují její vývoj samostatně zvolenou odpovídající formou (např. sérií pěti statických obrazů, zpomaleným pohybem, zvukem, rozhlasovou hrou, tancem atd.).

TEST NEDOKONČENÝCH VĚT

(viz J. M. Sack - okruhy: rodina, budoucnost, přátelé a známí, vlastní schopnosti a možnosti, životní cíle, plány, ambice, škola)

Serie 24 začátků vět, které každý doplní tak, jak by to asi dopsal Adrian.

Např.: Když jsou okolnosti proti mně...

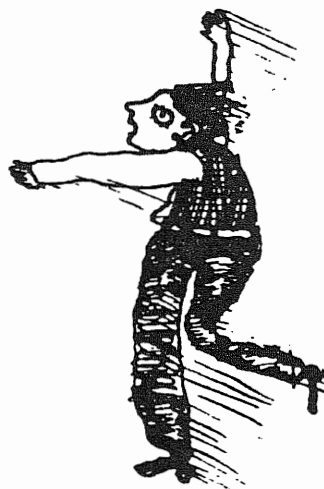
Těším se na...

Mým tajným přáním je...

Rodiče většinou...

(Je možný individuální zápis jednoho deníkového záznamu, který by si asi Adrian udělal, kdyby chtěl charakterizovat své postavení doma.)

uteču z domova



Dát možnost těm, kteří si chtějí věty dokončovat za sebe. Tak vzniknou posléze dvě skupiny - dospělých a dětí. Ve skupinách konfrontace zápisů a debata, ze které vyjde za každou skupinu napsaný seznam.

CO CHTĚJÍ RODIČE PO DĚTECH - CO CHTĚJÍ DĚTI PO RODIČÍCH

Seznam požadavků obou stran prezentovat tak, že naproti sobě na obou koncích koridoru sedí někdo jako Adrian - na druhé straně matka a otec. Na tuto vzdálenost se střídají v přednášení svých požadavků. Členové koridoru sledují tento ping-pong, lze vytvořit zvukovou kulisu sportovního zápasu.

PERSPEKTIVA RODINY

Individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách lze tvořit symbolickou vizi perspektivy této rodiny. Buď jako etudu s “loutkami”, které mezi sebou jednají. Lze použít zástupné předměty, které najdeme ve třídě nebo si je promyšleně přineseme tak, aby charakterizovaly postavy (kamery, kuchyňské náčiní, oblečení; předměty charakteristické pro postavy - noviny, pletení, cigarety, láhev, kniha atd.). Nebo jako symbolický artefakt z jednoho materiálu, který můžeme prezentovat ve statické výtvarné podobě nebo jako akci s materiálem (pruh papíru, balící papír, noviny, látka, šátky, provaz atd.). Cílem je přiblížit atmosféru, ve které se Adrian rozhodne k prohlášení: “Já snad uteču z domu.” (Viz první knihu, str. 113 - zápisy z 28.11. - 19.11.)

TYPICKÁ RODINNÁ OSLAVA

Varianta krizové situace, na které se ukáže, jaké stereotypy se opakují v chování rodičů nebo v “rituálech”, v jakých s dětmi jednají - vzájemná “alergie” na některé projevy chování.

Přátelé - Pandora

VZTAHY

Cvičení, která mají navodit problematiku vzájemných vztahů, výběru partnera (objektu svých snů, obdivu a nenaplněných tužeb), dále možností, jaké nám poskytuje nebo neposkytuje okolí, náhoda, osud při navázání, udržení a rozvíjení vzájemných vztahů.

HRA S NITĚMI

Dvě řady proti sobě, vždy na jedné straně má někdo možnost volby partnera - propojení tenkou nití přes celou místnost, zužování výběru, utvoření dvojic. (Na někoho taky někdo někdy nezbude, tak to holt bývá, ale to jako starostlivý lektor

nebudu riskovat, jdu do hry). Motivovaný úkol - pohybovat se opatrně místností, všichni najednou. Chránit si svůj čerstvý, křehký vztah, nepřetrhnout nit sobě ani někomu jinému, hrát si se vzdáleností mezi sebou, navíjet a popouštět, nezamotat se do cesty jiným atd. Ten, kdo riskuje, se většinou zaplete! Nebo nit zničí sobě nebo jiným. - Je to pěkný obrázek, jak to v životě chodí - pak je z toho bouřlivá debata, jak to komu s kým probíhalo. Většinou všem zbudou jen cucky.

Nové nitě položit na zem do hvězdice, chůze mezi nitěmi (nejsou vidět - někdy nevím, po čem šlapu - sobě i jiným, někdy o tom vím, a přeče to zapletu, přestože se snažím být velmi opatrná, nebo jsem slon v porcelánu a řada dalších přirovnání, která vyplynou jak na objednávku. Najdu konec, a nevím, kdo bude na druhé straně.

Nový pokus - už opatrnější.

HRA SE ŠPEJLEMI

Obdoba - vodění, citlivost na partnera.

Otevření debaty o vztazích, přechod na Pandoru - ideál, reál.

Četba z deníku - viz první knihu, str. 11-12 - zápisy ze 14.-16.1., první knihu, str. 16 - zápisy z 25.-26.1. atd.

SEN - DANCE DRAMA

Poslech romantické hudby se zavřenýma očima - představa (obrazy, vize, barvy, prostředí, film), jak by si Adrian chtěl prožít své první setkání s Pandorou. Realizovat to jako pohybově taneční improvizaci na hudbu ve dvou skupinách.

SETKÁNÍ

Jak dopadlo ve skutečnosti jejich první setkání. - Připravit ve dvojicích dialog Adriana a Pandory na lavičce v parku. Jaká bude první důležitá Adrianova věta, kterou prolomí mlčení? Jaká bude jeho strategie? Co udělá ona?

Realizovat postupně tak, že při probíhající dialogu jedné dvojice dělá dvojice následující pohybovou improvizaci toho, co se odehrává v jejich nitrech - co chtějí ve skutečnosti udělat. Dva plány - reál a tužba se zviditelní.

BÁSEŇ PRO PANDORU

Tvorba básně, kterou by Adrian napsal a poslal nebo neposlal Pandorě.

Debata (živá) - jak si představujeme šance, možnosti, taktiku, kterou uplatňují kluci a holky, když chtějí navázat kontakt s druhým pohlavím. (Co platí na nás...)

ŠKÁLA POVAHOVÝCH VLASTNOSTÍ

Test, který mohou dvojice opět dělat za Adriana nebo za sebe:

- jak vidím sebe,

- jak vidím partnera (haló efekt, první dojem, odhad vlastností),
- vzájemná konfrontace.

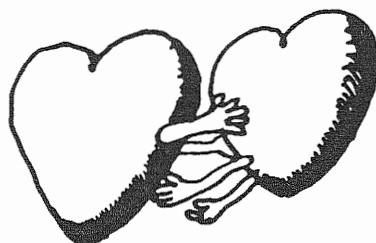
POSTAVA NA ZDI

Soustředíme se na společnou představu hlavního hrdiny. Do nakresleného obrysu postavy vepisujeme vlastnosti, které podle našeho názoru Adrian má (podle toho, jak se nám jeví z doposud získaných informací nebo naší hry).

Okruhy, do kterých vlastnosti rozděluje:

- reálné Já - jaký je ve skutečnosti,
- prezentované Já - jak se chce jevit, jak chce být vnímán okolím,
- vnímané Já - jak se sám v daném okamžiku vnímá,
- ideální Já - představa o tom, jaký by chtěl být.

Z toho vyplynou rozdílné názory na Adrianovu osobní identitu, protože ho každý bude vidět podle svých představ poněkud jinak. Otevření debaty na tato témata:



- není cílem dramatické výchovy dobírat se společných absolutních pravd a shodných názorů na tytéž podněty (to nejde v žádném lidském konání),
- hru, kterou jsme společně doposud absolvovali, každý vnímal a prožíval jinak, podle svých zkušeností a představy, které se z nich rodí,
- skrze tyto prožitky také každý vnímá fiktivní postavu Adriana, která se nám během hry vylupuje z anonymity; tvoříme ji společně, ale každý ji přitom může vnímat a vidět jinak,
- můžeme se pouze částečně shodnout na některých základních záchytných bodech; dramatická výchova právě tuto různost pohledů provokuje a iniciuje, aby nabídla srovnání názorů a postojů, případně výměnu zkušeností,
- pouze v případě, že bychom vedli dramatickou hru k divadlu, bylo by v jisté fázi nutné specifikovat více vlastností a projevy chování hlavního hrdiny, kterého chceme v našem společném výkladu literární předlohy jaksi prezentovat divákům,
- a řada dalších témat o různém vnímání téhož
- a také - v souvislosti s osobnostní a sociální výchovou - o jáství, sebeob-

razu, sebepojetí, osobní autonomii, sebehodnocení, aspirační úrovní, typologii jáství atd. (viz psychologii osobnosti).

Přátelé - Nigel

CO OČEKÁVÁM OD PŘÍTELE

Vstupní debata: Co očekávám od přítele - seznam požadavků.

Co znamená pro pubertáky přátelství - co pro nás.

Jaké požadavky na tento vztah mají kluci - jaké holky.

SITUACE - KTEROU VĚC BYCH PŘÍTELI NIKDY NEODPUSTIL

Pantomimická etuda ve skupinách nebo dvojicích.

MAJETNICKÉ JÁ

Co mají/nemají druhí a co mám/nemám já.

Četba: jak to vypadá u Nigela (viz první knihu, str. 45-46 - zápisy z 11. a 12. 4.); "vymaloval jsem si pokoj na černo..." (viz první knihu, str. 61), co si přeje Adrian a co stejně vždycky dostane (viz druhou knihu, str. 110).

ROZCVIČKA

Chůze prostorem při hudbě, když přestane hrát, vytvořit dvojici a udělat sochu zadaného předmětu, který je nebo není v Adrianově vlastnictví (kolo, gramofon, budík, psací stroj, počítač, lampička, čokoládová kuřácká souprava, časopisy Beano, pantofle, holicí strojek, župan, kapesní nůž, dětský hrníček s kašpárkem atd.). Akci ukončit zvukem, který by předmět vydal v určité situaci (např. když by Adrian praštil s nenáviděným hrníčkem o zem, jak by pěkně holil poprvé jeho strojek atd.). Vyměňovat dvojice.

VĚCI

Vytvořit ze sebe věci, které asi děti chtějí v tomto věku mít. Rozdělovat se postupně do dvou skupin podle toho, která věc by spíše patřila do Nigelova pokoje, která by asi zbyla na Adriana.

V kruhu představit sebe jako jednu věc, která patří Adrianovi. Hovořit o něm jako o svém majiteli, ke kterému má věc nějaký vztah (pozitivní, negativní). Napřed výpověď jednotlivých věcí, pak společný rozhovor o Adrianovi.

POKOJE

Zvolit si ve skupině Adriana a ve druhé Nigela. Vytvořit ze svých těl zařízení pokoje, ve kterém každý žije. Poslední slovo - režii má hlavní hrdina - je to jeho soukromí.

NÁVŠTĚVY

Jedna skupina sleduje, jak dopadla první návštěva Adriana u Nigela. Ta se odehrává tak, že Nigel přivádí Adriana k sobě do pokoje (tvořeného ostatními hráči), improvizovaná návštěva - předvádění věcí, vychloubání, hovory o stylu života rodiny, financích, majetku atd. Co je pro jednoho běžné, je pro druhého možná předmětem zájmu. Dvojice ukončí návštěvu a odchází z pokoje. To je signál pro komentář věcí. Nábytek a předměty, které sledují styl, zvyky a vlastnosti majitele, ožívají a komentují právě proběhlou událost, včetně dalších poznámek, které dokreslují a obohacují informace o postavách. Tatáž scéna v Adrianově pokoji.

CO CHCEME VLASTNIT - CO OPRAVDU POTŘEBUJEME

Každý si napíše seznam věcí, které by ještě chtěl mít, které pro svůj styl života postrádá (hmotné statky).

Diskuse ve dvojicích - srovnávání, vylučování. Debata vedena volně - okruhy:

- co opravdu potřebuji,
- bez čeho, co mám teď, bych se klidně obešel,
- jak hospodařím a jak vycházím s penězi.

FINANČNÍ KOLÁČ

Kresba dílků, do čeho investuji, jak rozdělují peníze, co mám pro sebe = na co potřebuji peníze děti, co dělají s kapesným atd.

HRA S PŘEDMĚTY

Výběr předmětů (nafukovací balónky), hry, překonání trasy - věci překážejí. Čeho se zbavím? Bez čeho však být vskutku nemohu?

Parta

LOSOVÁNÍ

Papírky s nakresleným symbolem pozdravu (zaťatá pěst - viktorka) rozdělují skupinu na dvě poloviny. Dva lístky označují také šéfa bandy - Barryho Kenta.

TEENAGERS

Stát v prostoru, prozatím jen poslouchat hudbu (Daniel Landa: Jó, ulice..., in LP *Valčík*, 1993) a soustředit se na text.

Při druhém poslechu (*Valčík*, in LP *Valčík*, 1993) si vybrat nějakou postavu, do které chci vstoupit (je mi 13-16 let, jsem holka nebo kluk, jak chodím oblečený, jaký je styl mé chůze, postoj k okolnímu světu atd.). Bez kontaktu s druhými při hudbě chůze v prostoru - vciťování do své postavy.



Při třetím poslechu (opět Jó, ulice...) mohou kontaktovat ostatní - zdravít je, mluvit k nim, zjišťovat, kdo jsou, a upřesňovat chování a reakce své postavy. Používat při tom jako pozdrav svůj vylosovaný symbol, zjistit, kdo je se mnou v partě a kdo je náš šéf.

PARTY

Debata ve skupinách mimo hru - kdo se sešel v naší skupině? Z koho se skládá? Kdo ji vede? Atd. Společné tvoření skupinové filozofie, hesel, hodnot, které společně vyznáváme - program, zásady atd. Vymyslet si jména, která by mohla patřit k příběhu o Adrianovi.

Vybudovat si dva uzavřené prostory (naše teritorium).

SETKÁNÍ SKUPIN

Provéřit skupinové chování, hierarchii vztahů, jednání jednotlivých členů party - skupinové role atd. v akci.

Neutrální prostor je místo setkávání všech (ulice, klub, hřiště, plácek za domy atd.). Podkres hudba. Improvizace setkávání s členy druhé party - vzájemné reakce. (Mohu vycházet a vracet se do našeho prostoru podle potřeby - je to mé bezpečné místo.) Improvizaci zastavuje učitel zvenku - může ji fázovat a prokládat reflexemi mimo hru (co se mi teď stalo, co mě vyprovokovalo, jak jsem se cítil, jak na mě působí jiné postavy atd.).

Vést k debatě - jaké typy incidentů a chování mohou nastat v partách, jaké krizové situace jsou tam nachystány. Jak funguje apetenční chování - vyladění na určitý typ prožitku, záměrné vyhledávání konfliktů, provokace atd.

ADRIANŮV PŘÍCHOD

Postupný Adrianův vstup (učitel v roli) k jednotlivým skupinám - improvizované setkání (motivace - chce se přidat, zajímá se o ně a jejich způsob života). Jak budou reagovat? Jak se projeví jejich postoje obecně, jejich vzájemné vztahy, jejich vztah k cizinci, jejich vztah konkrétně k Adrianovi.

Reflexe

- jak se to jevílo pozorovatelům zvenku,
- jak účastníkům akce,
- jak Adrianovi (učitel: já jako Adrian bych...).

ROZHODOVÁNÍ - BAROMETR

Skupiny proti sobě, na ose neutrality stojí 1 - 3 Adriani, kteří se rozhodují podle použitých argumentů, ke které skupině by se přidali, která je víc láká (dávat najevo přístupováním k jedné nebo druhé straně). Skupiny v časovém limitu zkoušejí argumentovat proti sobě. Individuální rozhodování každého Adriana podle kritéria - já si myslím, že jako Adrian bych se rozhodl takto...

DISKOTÉKA

Společná improvizace obou skupin - Adrianův příchod poprvé na diskotéku. Jak se chovají party k sobě - k němu. Co nového zjišťujeme ve hře (upřesňování našeho vztahu ke své skupině, k druhé skupině, k Adrianovi).

ULICE

Učitel v roli Adriana chodí prostorem (po ulici), potkat ho může kterákoliv postava. Jak bude vypadat jejich rozhovor? Bude chování jiné v soukromí než před celou skupinou? Lze vyměnit jen krátký pozdrav, rozvíjet dialog nebo se míjet a komunikovat neverbálně.

ŽIDLE

Kterou postavu bychom chtěli znovu vidět a znát její skutečný názor na problémy party, vztahů, osobního života, rodiny atd.?

Jestliže skupinu zaujala nějaká postava, její chování neslo něco zvláštního, na co se chceme podívat blíže, pod povrch, vybereme ji na neutrální židli. Klademe za sebe postavě otázky.

PROČ BÝT V PARTĚ - PROČ NE

Motto: "Už to moc dlouho nevydržím vést tenhle dvojí život." (druhá kniha, str. 149)

Společný zápis na velký papír do dvou kolonek - individuální formulace pro

a proti. Diskuse nad článkem z novin "S partou na šikmou plochu aneb Špatní kamarádi z nebe nepadají" (viz MF Dnes)

Škola

SOCIOGRAM TŘÍDY

Kamínky, kresba, preferenční test atd.

HODNOCENÍ UČITELE

- Jaký by měl být *můj* učitel!
- Jaký bych mohl být *jeho* žák!
(Viz Alfred Adler - povzbuzující techniky při "špatném" chování žáků; viz Jiří Kulka - co může učitel, co může/nesmí žák, in skripta Milady Rabušicové; viz Jiří Mareš a Jaro Křivohlavý: Pedagogická komunikace atd.)

IDEÁLNÍ ŠKOLNÍ ŘÁD

- Znáte školní řád?
- Které paragrafy byste změnili a jak?
- Co je u vás ve škole považováno za nejhorší porušení školního řádu?

INVENTÁŘ UČITELSKÝCH ROLÍ

Vytvořit společně inventář rolí - typů učitelů (viz Pavel Vacek), sepsat na papír. Např.: dřič, oběť povolání, ředitelský patolízal, mamka, zklamáný idealista, roztržitý profesor, zmatkařka, psí čumák, spící panna, zapálená novátorka, organizátorka, diblík-koketa, uspavač hadů, počítačka průměrů, Amosa Komenská, katyně, tělocvikář-drsňák atd. atd.

UČITELSKÝ SBOR + PROBLÉM

Inspirativní čtení (problém červených ponožek - viz první knihu, str. 64-69 - zápisy ze 4.-15. 6. - "(...) tak jsme tam stáli a čekali..." - "(...) jde o princip...")

Rozdělení do dvou skupin - diskuse o problematice školství (nekonečná). Zadání úkolu: Vymyslete nějaký problém, který byste chtěli zkusit řešit, popř. takový, který se v nějaké podobě řešil na vaší škole. Problém se bude týkat nějakého žákovského přestupku.

Sepište jej do podoby stížnosti, která je adresována škole a podepsána někým konkrétním, kdo na problém upozorňuje nebo vyžaduje jeho neodkladné řešení a postih.

Vyberte si z inventáře takové role, které byste si chtěli zkusit. Sestavte z nich svůj učitelský sbor na nejmenované škole.

Vyměňte si své stížnosti.

FÁZOVANÁ PORADA

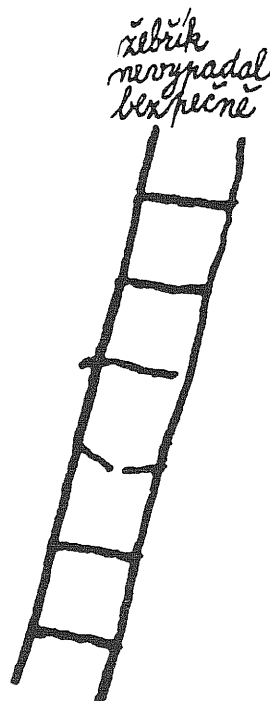
Úprava prostoru - stoly a židle, rekvizity a učitelské propriety (lejstra, hrnky od kávy, sešity atd. - abychom se cítili jako doma).

Celá hra je rozdělena do čtyř fází. Je přerušovaná učitelem, který odděluje herní čas od mimoherního zvonění (boční vedení). Tak je poskytnut jen omezený čas na jednání sboru. Je dán délkou přestávky (problém se řeší za pochodu, pouze když se o přestávkách schází všichni ve sborovně). Skupiny hrají paralelně, akce začíná v okamžiku, kdy do sborovny přináší některý z učitelů písemnou stížnost.

K dispozici jsou jen tři přestávky. Na čtvrtou se již vzájemně do sboroven podíváme - chceme slyšet a vidět, k čemu s naším problémem dospěla druhá skupina.

Čas mimo hru využíváme ke korekci svých postav, komentováním vývoje situace a toho, co a jak se během hry událo. Hráči si poskytují vzájemně zpětnou vazbu - věrohodnost jejich postav atd.

Každý hráč sleduje - jak se vyvíjí hra, jak to prověřují se svou reálnou zkušeností, jak rozvíjejí svou postavu a přispívají ke skupinovému dění, k logice děje a jeho vývoji.



Děj se nevrací, stále pokračuje s každou herní situací dál, rozvíjí se. Tři herní akce a tři korektivní debaty dovedou skupinu k situaci, která je zveřejněna.

Okruhy k diskusi:

- Byli jsme pro diváky věrohodní?
- Jak tento sbor, složený z těchto typů, problém vyřešil, jaký navrhl "trest"?
- Je to reálné? (Bohužel ano, i největší karikatura je ohodnocena jako přesná kopie někoho, koho máme u nás ve sboru.)
- Jak jsme vyšli z osobní zkušenosti?

- Jak jinak by stejný problém řešila jiná sestava učitelů?
- Jaké problémy se obvykle na škole řeší? (Podělíme se o raritní situace, které jsme zažili ve skutečnosti.)
- Klima školy!
- A další a další...

VÝLET - ZE ŽIVOTA ŽÁKŮ ANEB HRŮZNÝ SEN UČITELE

Inspirativní čtení (viz první knihu, str. 92-95 - zápisy z 16.-19. 9.).

Katastrofický scénář výletu, kde se "(...) dělo něco příšerného".

REKONSTRUKCE

Sled obrazů, které vytvářejí průřez situací ze školního výletu (viz Adrianův zápis).

Varianty:

A) Menší skupinky vytvoří svůj zápis situací s časovým rozpisem dne a pak tvoří každá svou vizi, přičemž několik prvních obrazů může být společných:

- 7.00 - Nástup do autobusu.
- 7.05 - Konzumace balíčků k obědu, pití nízkokalorických nápojů.
- 7.10 - Autobus zastavil, aby se Barry Kent mohl vyzvracet.
- 7.20 - Autobus opustil školní pozemek.
- 7.35 - Autobus se vrátil ke škole kvůli kabelce slečny učitelky Fosingtonové-Goreové.
- 7.40 - Zpozorováno, že se řidič autobusu chová divně.

Atd.

Následuje několik skupinových verzí výletu, který takto začínal.

B) Postupně každý připisuje následující událost a vzniká kolektivní scénář, jehož vizualizaci dělá celá skupina společně.

- Jak se tato událost řešila?
- Jaké měla důsledky?

Adrian

Po každém probraném okruhu se vracíme k původnímu schématu Adrianových mezilidských vztahů a heslovitě dopisujeme, co jsme společně zjistili, upřesnili, zformulovali.

OSOBNOSTNÍ OKRUHY + HODNOTOVÝ ŽEBŘÍČEK DNEŠNÍ MLÁDEŽE

(viz sociologický výzkum mravní hodnotové orientace studentů v ČR Jiřího Pelána)

Můžeme se vrátit k testu nedokončených vět nebo použít otázky z výše zmíněného testu, kterými otevřeme debatu:

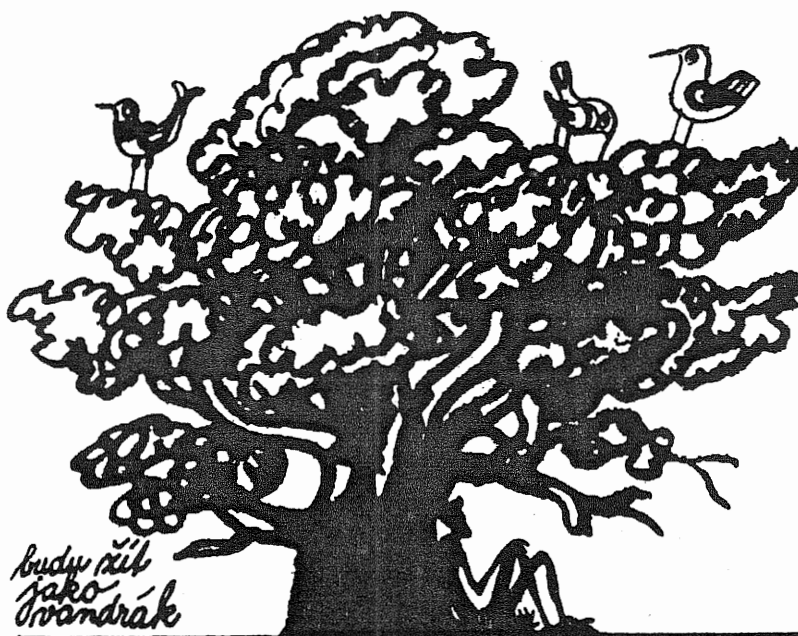
1. Které z uvedených činností jsou podle vašeho názoru ospravedlnitelné a které vůbec nelze ospravedlnit?
2. Které z uvedených hodnot považujete za nejvýznamnější ve svém životě?

3. Která z nich považujete za nejcennější?
4. Čeho se nejvíc ve svém životě obáváte?
5. Kdo je podle vašeho názoru původcem morálky?
6. Cítíte se ve svých morálních rozhodnutích svobodně?
7. Jsou otázky o původu morálky důležité pro vaše hodnocení dobra a zla?
8. Jak se rozhodujete o mravní správnosti a nesprávnosti konání?

Inspirativní četba - novoroční předse-
vzetí (viz první kniha, str. 5, první kniha,
str. 125, druhá kniha, str. 128).

Tvoříme Adrianův seznam:

- co je pro něj důležité (k příznivému osobnímu rozvoji),
- co postrádá (u sebe, od okolí),
- jaké hodnoty preferuje.



PRUH PAPIŘU

Práce ve dvojicích jako rozcvička k dalším aktivitám, jako je např.:

ADRIANOVO PANOPTIKUM

Skupina se rozdělí na dvě poloviny. V jedné si každý vylosuje název sochy, kterou ze sebe vytvoří (např.: Adrian ležící spící, Adrian utíkající před skunkem ředitele Scrutonem, Adrian píšící básně, Adrian toužící - sníci o Pandore, Adrian cvičící v blátě, Adrian vítězný nad Barrym Kentem, Adrian idol žen, Adrian Zoro mstitel, Adrian venčící psa atd.). Druhá polovina skupiny obdrží asi půlmetrový proužek papíru, na kterém je napsán název sochy, kterou má v panoptiku najít. Vytvoření dvojic. V dalších aktivitách je podmínkou držet se stále s partnerem spojen papírovou páskou.

Honičky dvojic / opěrné body / vodíme partnera papírem se zavřenýma očima / doplň můj prostor - tanec s papírovým pruhem atd.

Musíme hlídat spojení, papír je křehký, dostává trhliny, musíme ho šetřit, nesmíme riskovat - souznění různosti.

Tato práce ve dvojicích vede jen k tomu, abychom dále spolu mohli pracovat s maskami a cítili větší vzájemné propojení, neboť se vzápětí staneme dvěma polohami Adrianova nitra.

BRETT MOLE - MYTICKÝ SYN

Inspirativní četba - ideální syn mého otce:
- ideální syn mé matky (viz druhá kniha,
str. 21),



- revize zevnějšku (viz druhou knihu, str. 128 - zápis z 2.1.),
 - vypadám jak Dustin Hoffman (viz druhou knihu, str. 19 - zápis z 3.5.).
- Okruhy - jaký jsem a jaký chci být.

MASKY

Učitel v roli pracuje s maskou. (Dvě stejné masky lišící se barvou + Adrianova čepička, která již dříve byla znakem postavy Adriana.)

Ukázka práce s maskou - možnosti masky, tělové vyjádření pocitů, symbolická stylizace.

Adrian před zrcadlem (šedá maska): Učitel předvádí pohyb postavy, gesta, reakce. Skupina komentuje jeho pohyb slovem - co si Adrian právě myslí (varianta: reakce skupiny na pohyb postavy). Jde o polohu "vím, že to za nic nestojí, stydím se, nemám žádné sebevědomí".

Adrian v ulicích (oranžová maska): Pohyb postavy, na kterou se někdo dívá a ona se chce nějak zajímavě jevit (varianta: reakce postavy pohybem na slovní komentář skupiny). Jde o polohu "dodám si odvalu a třeba to nikdo nepozná, jsem docela dobrej, podívejte se na mě". Co by chtěl, aby si o něm lidé kolem mysleli a jak se jim chce předvést.

MASKY - DVOJICE

Ve dvojicích připravit pohybovou etudu s maskami. Vybrat si z možností:

A) Vnitřní konflikt sama se sebou, mé optimistické a pesimistické Já, jejich převažování nebo spor.

B) Prezentované a vnímané Já, maska nastavená ven a její vnitřní stín (viz divadelní teorii Ervinga Goffmana - "přední fronta" a "zadní trakt"). Při prezentaci dvojice může být skupina diváků rozděle-

na na dvě poloviny, každá sleduje jednu postavu a hlasem/pouze zvukem beze slov vyjadřuje její pocity. Tvoří se zvuková kulisa "souboje".

MASKA A LIDÉ KOLEM

Učitel v masce prochází mezi židlemi v prostoru, na kterých sedí lidé, komentující Adriana jako jeho pozorovatele zvenku. Mohou být v již dříve vytvořených rolích (matka, otec, babička, Pandora, učitelé, spolužáci, Barry, Nigel, sousedé, náhodní kolemjdoucí atd.) nebo sami za sebe. Lze realizovat obě varianty reakcí - lidí z našeho příběhu a nás - pro srovnání.

Učitel opět vystřídá obě masky - Adrian jde ven s různým sebevědomím:

- a) chce se nějak jevit, vypadat, maskovat pravé pocity,
- b) nic nepředstírá.

Debatu o možnostech vlastního sebevědomí, sebehodnocení, sebereflexe atd.

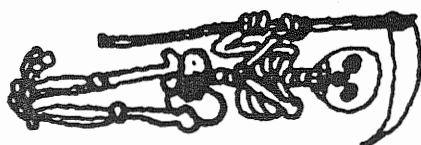
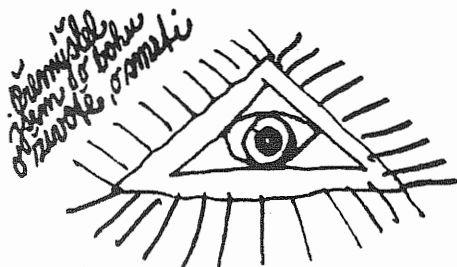
Možnosti hry s maskami jsou nevyčerpatelné - vyrábění vlastních masek, rozdíl anonymních masek a masek charakterových, kontrast masky s výrazem mezi davem masek anonymních atd. Z této práce by jistě vyplynula řada paralel k dalším tematickým okruhům. Např.:

- mé dvě tváře,
- dav (anonymní masa, parta) a já (individualita).
- co skrývám, co vystavuji atd.

CO BYCHOM ADRIANOVI PORADILI

Práce s testem preferenčních dvojic povahových vlastností.

Každý sám vybírá z daných dvojic tu vlastnost, kterou by Adrianovi doporučil, aby mu pomohl. Srovnání ve dvojicích. Psaní skupinového vzkazu: ADRIANE, MUSÍŠ BÝT VÍC...



UTEK

Inspirativní četba - druhá kniha, str. 153.

Nadchází den D - napsal jsem dopisy na rozloučenou - udělal jsem si seznam životně důležitých věcí:

Asociační kruh, jmenujeme po kruhu věci, bez kterých by Adrian neodešel. Srovnání s knihou.

JSEM ADRIANŮV KUFR

Každý si vymyslí jednu důležitou věc, kterou by si Adrian vzal na cestu, a uprostřed místnosti tvoříme postupným přidáváním sebe jako věci hromadu jeho nezbytných propriet.

Komentujeme: Jsem Adrianův kufr, jsem jeho levá papuče, jsem jeho deka, jsem jeho lihový vaříč, jsem jeho činka atd., až vznikne valná hromada nesmyslných kramů, které raději zase rychle vybalíme.

BALENÍ KUFRU

Pohybově zvuková napodobovací akce v kruhu. Každý dělá určitou činnost a nahlas ji komentuje slovy. Skupina v rytmu pohyb i větu společně opakuje - zrychlování, dynamika, postupně se rozvine improvizace asociačních reakcí, tvoří se logický vývoj situace.

Např.: Beru si kufr - otevírám víko - dávám tam trička - přidávám ponožky - hledám kolečkové brusle - zkouším kufr zavřít - zapomněl jsem vitamíny - nemám vaříč - kde je spacák - pes kňučí - беру psa - zapomněl jsem deník - asi se zblázním - zkouším boty atd. Akce se zrychluje, až vyvrcholí společným výkřikem vyjadřujícím naše/Adrianovo společné zoufalství a hysterii.

SÁZKOVÁ KANCELÁŘ

Hlasujeme

- kdo si myslí, že Adrian z domu odešel,
- kdo si myslí, že zůstal.

Bavíme se o tom, co lze považovat za útěk - odchod z domova.

Jak dlouho budu pryč, zda se vrátím za hodinu, za den, za týden nebo se nevrátím vůbec. Vím to, když odcházím?

Přečteme si minutový záznam Adrianova pokusu sbalit a zjistíme, že jsme odehráli přesně totéž.

Zakončení semináře:

Četba posledního zápisu před útekem:

8.20 - Čekám, až rodiče někam zalezou.

8.25 - Odcházím se psem z domu.

8.30 - Odesílám dopisy na rozloučenou (od těch jsme začínali).

9.00 - Vybírám si 50 liber z knížky a mířím na sever!

Jak se Adrianovi vedlo, kdy a zda se vrátil - o tom bude příští seminář.

LABYRINT

Vytvoříme z pruhu papíru nebo jakéhokoli materiálu klikatou cestu, která Adriana asi čeká. Zakomponujeme se do prostoru, jsme součástí labyrintu. Postupně vstupujeme do bludiště a obcházíme jednotlivé pilíře - milníky - přátele. Můžeme si dát "dobré rady na cestu" (sobě za sebe, nebo Adrianovi z našeho příběhu), kterou jsme kdesi začali a v jistém místě přerušili. Která může pokračovat jako každý započatý příběh a libovolně se vyvíjet, kam se NÁM TADY A TEĎ bude chtít. Nebo příště.

"Šťastnou cestu na sever a dávejte na sebe pozor!"

DANA SVOZILOVÁ

Ilustrace VÁCLAV KABÁT

PRAMENY:

TOWSENDOVÁ, Sue

1982 *The Secret Diary of Adrian Mole*; přel. Helena Císařová, *Tajný deník Adriana Molea* (Praha: MF, 1988)

1984 *The Growing Pains of Adrian Mole*, přel. Helena Hartlová, *Hořké zráni Adriana Molea* (Praha: MF, 1994)

LITERATURA:

ADLER, Alfred

1994 *Psychologie dětí* (Praha: Práh)

BIRCH, Steve R. H.

1989 *Personal and social education. Policy, Curriculum and Planning at Hainault High School*; přel. Eva Machková, *P. S. E. - Personal and social education. Osobnostní a soci-*

ální výchova. Zaměření, osnovy a plánování v Hainault High School 7. - 11. ročník (Brno: Středisko dramatické výchovy, 1990)

HLAVSA, Jaroslav

1981 *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti* (Praha: SPN)

MAREŠ, Jiří, Jaro KŘIVOHLAVÝ

1995 *Komunikace ve škole* (Brno: MU)

NAKONEČNÝ, Milan

1995 *Lexikon psychologie* (Praha: Vodnář)

NEELANDS, Jonathan

1990 *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama* (Cambridge-New York-Melbourne: Cambridge University Press)

PIŤHA, Petr a kol.

1994 "Občanská výchova", in *Návrh učebních osnov občanské školy* (Praha: Portál)

RABUŠICOVÁ, Milada

1991 *K psychologii výchovy, vzdělání a školy* (Brno: MU)

SMÉKAL, Vladimír

1989 *Psychologie osobnosti* (Praha: SPN)

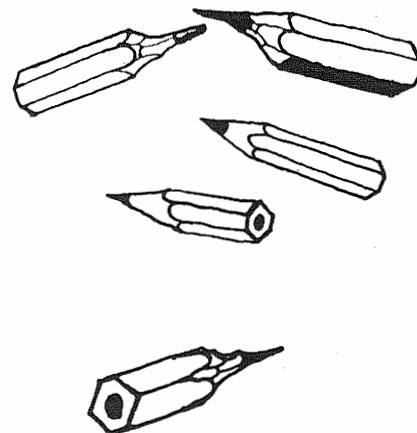
SVOZILOVÁ, Dana, Silva MACKOVÁ,

Iřina ULRYCHOVÁ, Jaroslav PROVAZNÍK

1995 "Dramatická výchova", in *Návrh učebních osnov volitelných předmětů občanské školy* (Praha: Portál)

DALŠÍ MATERIÁLY:

sociálně psychologické testy, novinové články o problematice dospívající mládeže (MF Dnes, Učitelské noviny atd.)



INTEGRÁL

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

Kurzy dramatické výchovy pro učitele z praxe

Kurzy dramatické výchovy pro učitele z praxe začalo od samého počátku 90. let, prakticky ihned po svém založení, pořádat Sdružení pro tvořivou dramaturgii - nejčastěji ve spolupráci s ARTAMOU (v níž se tehdy transformoval útvar zájmové umělecké činnosti bývalého Ústavu pro kulturně výchovnou činnost - ÚKVČ). Kromě kurzu, který si "objednali" tehdejší posluchači Pedagogické fakulty v Praze, stojí na počátku této vcelku impozantní řady dva kurzy, jejichž vznik souvisel s tím, že se tehdy objevil v osnovách 7. - 8. ročníku základních škol dosti překvapivě volitelný předmět "literárně dramatická výchova": **Praktikum dramatické výchovy**, tehdy ještě jednosemestrální kurz, se konal poprvé na podzim 1991, ale přihlásilo se tolik zájemců, že musel být v následujícím roce zopakován - tentokrát už pod názvem **Praktikum literárně dramatické výchovy**. A vzápětí (1992-1993) na něj navázal roční pokračovací kurz **Základy dramatické výchovy**. To už byl vlastně bezprostřední impuls k tomu, aby STD spolu s ARTAMOU začalo promýšlet koncepci celoročního kurzu Dramatická výchova v základní škole tak, aby co nejlépe odpovídal tehdejšímu požadavkům učitelů.

Impulzem k systematickému promýšlení podoby dlouhodobého kurzu byl neutešený stav ve vzdělávání učitelů v tomto oboru. Seminářů dramatické výchovy se tehdy začalo sice objevovat velké množství, ale často byly pramálo promyšlené, spíše nahodile poskládané z toho, s čím který lektor právě přišel, tedy bez jasné koncepce, a vesměs krátkodobé; výjimkou nebyly semináře na jedno odpoledne... Tím se ovšem vytvářel velmi zkrácený obraz o oboru a vznikala mylná

představa, že dramatická výchova je - zjednodušeně řečeno -, když si s dětmi sedneme na koberec, zahrajeme si honičku a nějakou tu "kimovku"...

Do téhož období velkého kvasu spadá také uspořádání více než jednoletého kurzu dramatické výchovy pro speciální pedagogy **Tvořivá dramaturgie a handicapovaní** (1991-1992), v němž Sdružení pro tvořivou dramaturgii nabídlo metody a prostředky dramatické výchovy pedagogům, kteří pracují s postiženými nebo znevýhodněnými dětmi. Cílem tohoto kurzu bylo - vedle přímé výuky dramatické výchovy - společné hledání možností aplikace prostředků tohoto oboru na práci s různými handicapem. V tomto smyslu šlo o projekt dosti ojedinělý; svým způsobem mu byl v lecčems příbuzný až roční kurz **Integrace romských dětí dramatem**, který ve spolupráci s STD pořádala nadace Nová škola koncem desetiletí, v letech 1999-2000.

Dlouhá série celoročních kurzů **Dramatická výchova v základní škole**, zahájená v roce 1993 pilotním kurzem v Praze, souvisela s nově se rodícím programem Obecná škola, jehož součástí se dramatická výchova stala jako samostatný předmět i jako metoda. Celý kurz, který se konal po celý školní rok vždy jeden víkend do měsíce, zpravidla od října do května, a který byl zakončen týdenním soustředěním, byl orientačně rozdělen do tří základních bloků:

I. Uvedení do dramatické výchovy (s oblastmi pojmenovanými: Hra, kontakt, sebeodvěra a Dramatika v kontextu školské reformy; někdy byl tento blok doplňován také ukázkou práce s dětmi některého ze zkušených vedoucích dětského divadelního souboru nebo učitelů dramatické výchovy).

II. Praxe, teorie a metodika dramatické výchovy (s následujícími oblastmi: Tvořivá hra a osobnostní rozvoj učitele a žáka [nikdy v ní nechyběl alespoň vhléd do problematiky hlasové výchovy] - Dramatické hry a improvizace - Hra s materiálem, předmětem a loutkou - Literatura a jazyk jako inspirace dramatické hry - Úvod do teorie dramatické výchovy).

III. Možnosti aplikace dramatické výchovy ve vyučování.

Dalším důležitým rysem takto koncipovaných celoročních kurzů byly praktické ukázky lekcí, které v závěru kurzu připravovali a vedli (se svými dětmi nebo s ostatními kolegy v kurzu) sami frekvenci. (Samostatně připravované a vedené lekce frekvenci a jejich společné reflexe se natolik osvědčily, že jsou v současné době páteří posledního semestru třísemestrálních kurzů.) Podoba celoročních kurzů pro učitele z praxe byla však dána

ještě jedním důležitým rysem: každý kurz měl svého hlavního lektora, který učil hlavním předmětům, koordinoval vstupy dalších lektorů a vtiskl kurzu svou tvář, byť v rámci "mantinelů" daných celkovou koncepcí.

Tyto celoroční kurzy se každoročně konaly v Praze (prvním rokem v ARTAMĚ v Křesomyslově ulici a pak už vždy v Centru tvořivé dramaturgie Červený Vrch) a téměř každý rok ještě v jiných místech ČR - v tom případě se organizátorem stala některá instituce v místě konání kurzu (centrum pro další vzdělávání, vysoká škola, základní umělecká škola, centrum volného času atp.) a spolupořadatelem nebo odborným garantem Sdružení pro tvořivou dramaturgii. V letech 1995-1996 na tyto kurzy získalo STD dokonce příspěvek z programu PHARE - v souvislosti s již zmiňovanou obecnou a občanskou školou, ke které se tehdy hlásily přímo záplavy škol (než ovšem mnozí učitelé a ředitelé zjistili, že přechod na tento program se nedá "sfouknout" jen formálními výkazy, ale že to znamená opravdu větší osobní investici, více energie, více nápadů, více tvořivosti, více času, zkrátka více práce a námahy).

Po polovině 90. let se STD ujalo také kurzů pro učitelky mateřských škol. Semináře pro ně byly sice dosti hojné (a konaly se už dávno před devětaosmdesátým rokem), ale zpravidla měly velmi malou hodinovou dotaci, takže málokdy bylo možné se dostat k vlastnímu jádru dramatické výchovy, k rolové hře nebo dokonce k dramatům. Proto - především na popud Vlasty Gregorové a Niny Petrasové - uspořádalo STD ve školním roce 1997-1998 specializovaný celoroční kurz **Dramatická výchova a dítě předškolního věku** s příznačným podtitulem Cesta k jádru dramatické výchovy (hlavní lektorkou byla Krista Bláhová). I když měl kurz velmi příznivý ohlas, ukázalo se, že je daleko efektivnější a přínosnější, když se celoroční kurzy konají současně pro pedagogy základních i mateřských škol. Účastníci jsou tak zcela přirozeně vedeni k tvořivějšímu uvažování o oboru, o tom, jak lze metody a jednotlivé činnosti různě obměňovat, motivovat, jak je možné (a důležité) je umět aplikovat s ohledem na různé skupiny dětí a jejich potřeby, zkušenosti a zájmy.

Zkušenosti s pořádáním kurzů dramatické výchovy pro učitele z praxe vyústily nakonec v prodloužení kurzů o další semestr a k posílení těch oblastí, které souvisejí s jádrem dramatické výchovy (různé typy a stupně rolové hry; metody a techniky dramatické výchovy; praktické prozkoumávání procesu dramatické tvorby - práce s postavami, prostředím, kon-

flikty, příběhem; typy dramatickových lekcí včetně uvedení do problematiky školního dramatu). Třísemestrální kurz dramatické výchovy pod názvem **Dramatická výchova pro současnou školu** se v této podobě konal poprvé od října 1999 do ledna 2001 a od té doby probíhá vždy každý nový školní rok v podobné koncepci, ale vždy s jiným hlavním lektorem.

K nabídce vzdělávání učitelů dramatické výchovy patří rovněž každoroční týdenní celostátní dílny **Dramatická výchova ve škole**, které Sdružení pro tvořivou dramaturgii pořádá vždy koncem září v Jičíně, a to už od roku 1995. Právě v jejich průběhu - díky solidní časové dotaci (55 hodin) a možnosti soustředěné práce - je příležitost pro cestu do větší hloubky v určité oblasti dramatické výchovy (hlasová výchova, pohybová výchova, strukturování dramatické práce, přednes...), pro bližší zkoumání určitého aspektu dramatické výchovy (dramatika v práci s nejmenšími, dramatická výchova a folklor...), pro aplikaci dramatické výchovy jako metody na různé předměty atp. Proto jičínské dílny zčásti slouží jako soustředění pro frekventanty celoročních, resp. třísemestrálních kurzů; jsou však navštěvovány i studenty a zkušenějšími zájemci o dramatickou výchovu z řad pedagogů různých typů škol (včetně vysokých).

V průběhu let základní kurzy dramatické výchovy "vygenerovaly" své nástavby - pokračovací kurzy, do nichž se hlásí absolventi základních kurzů, kteří se chtějí věnovat hlouběji určité oblasti nebo typu práce. Několikrát se konaly pokračovací kurzy **Drama-příběh-učitel** (zaměřený na strukturování dramatické práce, na školní drama), **Drama-příběh-literatura** (v něm jde o zkoumání vztahů mezi dramatickou výchovou a literaturou na jedné straně a literární výchovou a dramatickovýchovnými metodami na straně druhé), několik let se pravidelně opakuje semestrální kurz **Hlas jako individualita** a jednou (1999-2000) se konal také doposud ojedinělý, ale velmi úspěšný celoroční kurz **Herecká průprava pro učitele dramatické výchovy**.

Přesnou statistiku je dost těžké udělat, jisté však je, že počet těch, co prošli celoročními nebo třísemestrálními kurzy, které pořádalo nebo na nichž se podílelo Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, se už pomalu blíží k tisícovce. Těžko říct, jestli je to moc, nebo málo. (Také je příznačné, že zdaleka největší procento frekventantů těchto kurzů tvořili a tvoří učitelé působící na 1. stupni základní školy; učitelé 2. stupně jsou vždy v povážlivě menšině, o středoškolských učitelích ani nemluvě.) Nicméně - spolu s několika desítkami absolventů obou

kateder dramatické výchovy (katedry výchovné dramatiky DAMU, ateliéru dramatické výchovy JAMU) a absolventy specializace dramatická výchova na některých pedagogických fakultách (nejvýrazněji na katedře primární pedagogiky PdF UK Praha a na analogické katedře PdF Ostravské univerzity) je to, myslím, už docela dobrý základ, s nímž by se dala dramatická výchova uvádět do života na našich školách. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který v současné době prochází ověřováním, má dramatickou výchovu začleněnou vedle hudební a výtvarné výchovy v oddílu Umění a kultura jako předmět tzv. neobligatorní. Nicméně "jako neobligatorního oboru vzdělávací oblasti lze využít dramatickou výchovu zařazenou do školního vzdělávacího programu formou dalšího samostatného předmětu, projektu, kurzu apod."

Přivítáme tedy, když se bývalí frekventanti celoročních kurzů ozvou a sdělí nám své zkušenosti s dramatickou výchovou a jejími možnostmi a podobami v současné škole a samozřejmě i s tím, do jaké míry jim absolvování některého z kurzů v jejich praxi pomohlo, případně co by aktuálně nejvíce potřebovali oni sami nebo jejich kolegové.

JAROSLAV PROVAZNÍK
vedoucí katedry výchovné dramatiky DAMU Praha a předseda STD

PŘEHLED KURZŮ DV

pro učitele z praxe
pořádaných nebo
garantovaných Sdružením
pro tvořivou dramaturgii

Praktikum dramatické výchovy - Praha
podzim 1991
Tvořivá dramaturgie a handicapovaní -
Praha 1991-1992 (hl. lektori: Jiřina
Lhotská, Jaroslav Provazník)
Praktikum literární dramatické výchovy -
Praha 1992
Základy dramatické výchovy - Praha
1992-1993

Dramatická výchova v základní škole -
Praha 1993-1994 (hl. lektor: Jana
Procházková)
Dramatická výchova v základní škole -
České Budějovice 1993-1994
(hl. lektor: Miroslav Slavík)
Dramatická výchova v základní škole -
Ústí nad Orlicí 1993-1994 (hl. lektor:
Nina Martínková)
Dramatická výchova v základní škole -
Hradec Králové 1993-1994 (hl. lektor:
Pavel Vacek)
Dramatická výchova v základní škole -
Mladá Boleslav 1993-1994 (hl. lektor:
Krista Bláhová)
Dramatická výchova v základní škole -
Praha 1994-1995 (hl. lektor: Radka
Svobodová)
Dramatická výchova v základní škole -
Jičín - Lázně Bělohrad 1994-1995
(hl. lektor: N. Martínková)
Dramatická výchova v základní škole -
Praha 1995-1996 (hl. lektori: Irina
Ulrychová a Marie Poesová)

Dramatická výchova v základní škole -
Ústí nad Orlicí 1995-1996 (hl. lektor:
Nina Martínková)
Dramatická výchova v základní škole -
Žatec 1995-1996 (hl. lektor: Eva
Vencliková)
Dramatická výchova v základní škole -
Plzeň 1995-1996 (hl. lektor: Michal
Vybíral)
Dramatická výchova v základní škole -
České Budějovice 1995-1996
(hl. lektor: Jana Procházková)
Dramatická výchova v základní škole -
Jindřichův Hradec 1995-1996 (hl. lek-
tori: Zuzana Jirsová a Radek Marušák)
Dramatická výchova v základní škole -
Mnichovo Hradiště 1995-1996
(hl. lektor: Krista Bláhová)
Dramatická výchova v základní škole -
Brno 1995-1996 (hl. lektor: Jarmila
Doležalová)
Dramatická výchova v základní škole -
Ostrava 1996 a 1997/98 (hl. lektor:
Hana Císovská)

Dramatická výchova v základní škole - Praha 1996-1997 (hl. lektori: Irina Ulrychová a Marie Poesová)
 Dramatická výchova v základní škole - Chomutov 1996-1997 (hl. lektor: Eva Venclíková)
 Dramatická výchova v základní škole - Velké Meziříčí 1996-1997 (hl. lektor: Krista Bláhová)
 Dramatická výchova v základní škole - Liberec 1996-1997 (hl. lektor: Krista Bláhová)
 Drama-příběh-učitel - Praha 1997-1998 (lektor: Irina Ulrychová)
 Dramatická výchova v základní škole - Praha 1997-1998 (hl. lektori: Jana Procházková a Marie Poesová)
 Dramatická výchova v základní škole - Vodňany 1997-1998 (hl. lektor: Jana Procházková)
 Dramatická výchova a dítě předškolního věku - Praha 1997-1998 (hl. lektor: Krista Bláhová)
 Dramatická výchova v základní škole - Zábřeh 1998-1999 (hl. lektor: Jaroslav Provazník)

Dramatická výchova v základní škole - Praha 1998-1999 (hl. lektor: Michal Vybíral)
 Dramatická výchova v základní škole - Náchod 1998-1999 (hl. lektor: Krista Bláhová)
 Drama-příběh-učitel - Praha 1998-1999 (lektor: Irina Ulrychová)
 Drama-příběh-literatura - Praha 1999 (lektori: Radek Marušák a Zuzana Jirsová)
 Dramatická výchova pro současnou školu - Praha 1999-2000 (hl. lektori: Vlasta Gregorová a Marie Poesová)
 Dramatická výchova pro současnou školu - Blansko 1999-2000 (hl. lektori: Jaroslav Provazník a Jiří Pokorný)
 Herecká příprava pro učitele dramatické výchovy - Praha 1999-2000 (lektori: Hana Hniličková-Franková a Jana Doležalová-Franková)
 Drama-příběh-literatura - Praha 2000 (lektori: Radek Marušák a Zuzana Jirsová)

Dramatická výchova pro současnou školu - Praha 2000-2001-2002 (hl. lektor: Jana Procházková)
 Dramatická výchova pro současnou školu - Chomutov 2000-2001 (hl. lektor: Eva Venclíková)
 Drama-příběh-literatura - Praha 2001 (lektori: Radek Marušák a Zuzana Jirsová)
 Hlas jako individualita - Praha 2001 (lektor: Ivana Vostárková)
 Cesta k jádru dramatické výchovy - Praha 2001 (lektor: Krista Bláhová)
 Dramatická výchova pro současnou školu - Praha 2001-2002-2003 (hl. lektori: Vlasta Gregorová, Marie Poesová, Jaroslav Provazník, Nina Martínková)
 Hlas jako individualita - Praha 2002 (lektor: Ivana Vostárková)
 Dramatická výchova pro současnou školu - Praha 2002-2003-2004 (hl. lektor: Radek Marušák)

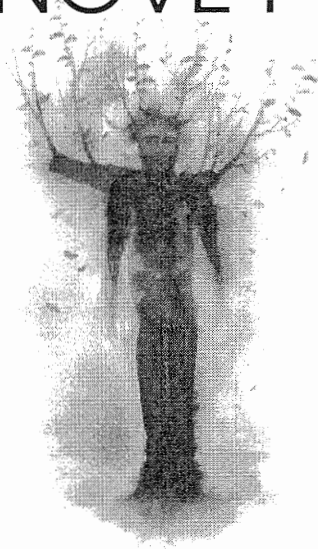
Rubriku rediguje EVA MACHKOVÁ

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

BÁSNÍK KAREL ŠIKTANC A JEHO NOVÉ POHÁDKY

Karel Šiktanc je ve světě literatury znám především jako básník (z poslední doby připomínám jeho krásnou sbírku Šarlat, za níž obdržel Výroční cenu ČFL), ovšem stále výrazněji se uplatňuje i na poli tvorby pro děti a mládež. Své pohádky, z nichž některé původně vznikaly pro rozhlas a televizi, shromáždil nejprve v knize Královské pohádky (1994). Tato kniha patří podle mého názoru k jednomu z vrcholných děl literatury (nejen) pro děti 90. let. Podobnou cestou vznikala i kniha O dobré a o zlé moci - některé z pohádek byly již dramatizovány v rozhlase nebo v televizi. Přiznám se, že po zkušenostech s Královskými pohádkami jsem otevíral tuto knihu s velkým očekáváním a zároveň i skrytou obavou, zda nebudu zklamán.

Už první nahlédnutí do knihy však částečně rozptýlilo mé obavy, neboť jsem se opět potkal se světem ilustrací Františka Skály ml., jehož ilustrace doprovázely i Královské pohádky. Skálovo



souznění s poetikou Karla Šiktance je velké. Akvarelové prolínání barev, někde mlhavost obrysů, jinde jasná konkrétnost... Z ilustrací je znát vědomí velikosti člověka, zároveň pokora vůči odvěkému řádu. Každá pohádka je uvedena zdob-

nou iniciálou a ukončena drobnou ilustrací, jež svou naivitou podtrhuje šťastné zakončení příběhu. Ilustrace jsou vkládány i do textu samotného - někdy podtrhují dramatickosti situace, jindy naopak idyličnost nebo atmosféru určitého okamžiku. Velké ilustrace jsou rámovány, rám je zdoben ornamentem, který někdy přechází do obrazu samotného, jindy se naopak část obrazu stává ornamentem. Měkké tóny, pastelovost barev, rozptížené kontury dodávají ilustracím jakýsi klid, nadčasovost či odvěkost.

To, co čtenář vnímá v ilustracích, si může v míře vrchovaté dopřávat v pohádkách samých - barevnost a bohatství jazyka, příběhy velkých témat, ale prostých lidí, dramatickosti, ale i klid, cesty za hranice lidského světa, ale zároveň velký motiv domova a návratu, který se objevuje téměř ve všech těchto pohádkách.

Karel Šiktanc se hlásí k archetypálnímu řádu venkova. I zámek je cosi, co je

tomuto světu vzdálené, a často je spojen s onou "zlou mocí" - války, zpupnost vůči přírodě, jež je často deisticky vnímána jako vyšší - "boží" - řád. Venkov nabízí svět uzavřený, lidsky blízký, v němž jsou viny i odpuštění kolem nás. Svět kruhu a návratů. V pohádce Svatojánský oheň projde Matouš svět křížem krážem, aby se vrátil zpět do rodného kraje a tam našel lásku a odčinění křivd na něm spáchaných. A tak je i každý další odchod hrdinů zároveň návratem - domů, k sobě samému, k blízkým.

Nejen motiv návratu a kruhové uzavřenosti pouté je to, čím nás autor odkazuje do světa rurálních tradic. Je to i častý motiv provinění otců. Toto provinění musí být napraveno, někdy rodiči samotnými, jindy dětmi. Vědomí kořenů, dědictví, našich předchůdců, ale i potomků, vědomí odpovědnosti vůči další generaci, ale i pokorné a zároveň hrdé vypořádání se s dědictvím rodičů je tím, co může dát našemu bytí pevný základ. Odčinění vin je v rukou lidí. Zázraky a vyšší moc jsou v těchto pohádkách upozaděny, dávají příběhům pohádkový rozměr, ale řešením konfliktu často opouští Karel Šiktanc hranice kouzelné pohádky směrem k pohádkové povídce, v níž je jednání postav motivovanější, charakterově prokreslenější. Na příklad v pohádce Ryšavec a Stříbrný je ono pohádkové (duše matky ve starém stromě) zcela upozaděno a rozhodování, zda dostát svému slibu, nebo jej porušit na cestě "za hlasem svého srdce", je v rukách Veruňčiných. Pojmenováním místa autor narušuje místní neurčitost pohádky a přiznává tak další inspiraci - inspiraci místní pověstí. Ono místní - pozemské - je často konfrontováno se světem přírody a nebeského řádu, kde nechává Karel Šiktanc zaznívat mýty. Právě tyto dvě roviny - pozemská (lidská, místní, dočasná) a mytická (přírodní, nebeská, "božská", nadčasová), dávají pohádkám zvláštní napětí a pocit odvěkyho hledání jejich rovnováhy.

Autor nezapře v těchto pohádkách básníka. Jeho úcta k jazyku je velká a bohatství jazykových prostředků nepřehledné. K verši se Karel Šiktanc hlásí zcela otevřeně, a to nejen rytmizací věty, ale i grafickou úpravou - v některých pasážích rozbíjí prozaické plynutí textu do náznaků verše. Vznikají tak významy, které svou subjektivitou míří více do oblasti poezie (zajímavé je, že tato rozdělení vznikají často v přímé řeči - a my se domýšlíme, zda je to zaváhání v řeči, nadechnutí, skrytá myšlenka):

"Panenko!

Kdepak jsi? Nikde tě nevidím!"

,Vysoko,

převysoko, Ondříčku!"

(O dobré a o zlé moci)

Jinde autor plynule přechází z prózy do verše a naopak:

"(...) a proto zpívá si, že

,...přes knížecí pole,

křídýlka naruby,

lítli v bílém kole,

dva černí holubi..."

je světlé odpoledne... tři statné javory

kývají hlavama - a tráva

jako samet - a zvonky ovečkám cinkají na krku."

(Stříbrný a Ryšavec)

Kdo se odváží v takovýchto pasážích mluvit o poezii či próze? Nebo v jiné pohádce: "Ztichl sklep. A ztichlo houští. Jen někde v dále jík zatoulaný pták a slabě syklo rozhoupané listí." (Nejčernější les)

Personifikace, epiteta, básnická přirovnání, zvukomalba... Kolik básnických prostředků v několika málo větách. Užití takovýchto prostředků je pro autorův styl typické. Není to však prostředek samoúčelný. Například častým užíváním personifikace antropomorfizuje přírodu do další zúčastněné postavy nebo chóru - někde pouze přihlíží, jinde radí, varuje...: "A chlapec zdvihá ruku skoro jako k přísaze - a kdesi nablízku za jeho zády zaburácí hrom a modrým bleskem rozcuká se nebe." (Svatební šaty) - "Šli, co noha nohu mine. Proutí je tlouklo do ramen a do boků a nízké koruny tisíce rukama draly jim límeček, hmataly po očích... jak by se černý les vši temnou silou bránil." (Nejčernější les)

Poetizace textu místy ubírá na dramatictosti a zpomaluje, někdy zastavuje čas. Na jiných místech však autor mistrovsky využije zkratky - dramatictost takového okamžiku se tak umocňuje v kontrastu se záplavou slov a obrazností míst jiných. Krásným příkladem dramatické zkratky je místo v pohádce Svatojánský oheň, kdy se popálený Matouš poprvé podívá do zrcadla:

"Teto Marie..."

,Hm."

,Kde máte zrcátko?"

,Co? Bába se ohlídne po bledém plameni.

A užuž letí do třaslavé tmy:

,Co to děláš? Slyšíš? Polož to!"

Chlapcovy oči blýsknou, celé vytřeštěné, do noci:

,Ach!

Ne! To ne...! A slyšet slzy, jak se derou nevěřičně do hrdla."

Zcela osobitě pracuje Karel Šiktanc s rytmem. Rytmizace vět je velmi výrazná a daktylské či trochejské metrum je často prokládáno jambem. A právě jamb vytváří ve větě zvláštní neuzavřenost, napjaté očekávání: "Když tu kdes blízko rozklínal se zvon, čirý a daleký, jak zvonilo by

v nebi. A z jakés širé dálky zaslech v tom bití cosi jako řeč." (Duhová hora)

Rytmu je často podřízen slovosled vět ("...svalil se lapka hromobijec do trávy, až temně žuchlo to..."), i některé lexikální prostředky - např. časté využití elize ve dvojslabičných slovech (neb, kdes, cos...). Jambická nádechovost, neuzavřenost je umocněna i významovým neukončováním vět, jako by nám autor dával možnost vlastního tušení. Mnohdy tak získáváme pocit čehosi nevyřčeného, ale závažného ("Chtělo se přilehnout k chladnému kameni - a všechno zapomenout. Jenomže hněv byl bližší nežli sen..."). Jako by ony rozpiaté kontury Skálových ilustrací - prolínání barev, a tušení tvarů - byly odrazem autora prolínání významů, vět, hledání a tápání, vědomí, že slova někdy nestačí...

I stavba vět je krásným příkladem spolutu významu a formy. Myšlenka existence vyššího řádu a potřeba jeho respektování na nás podvědomě dýchne z každé jednočlenné věty, v níž autor užívá trpných tvarů bez pomocného slovesa ("...v Deštovém jezeře až ke dnu průsvitno, jako by lhostejné, co nakvap napsáno."). Svět dávných bájí, pohádek a pověstí se snoubí se světem archaických slov, tvarů, poetismů... Nepřehledné množstvím stylistických i lexikálních prostředků, z nichž autor skládá pohádkově básnický obraz...

"Tajemná, dávná moc - co mezi nebesy a zemskou pevninou - je stejně stará jako svět. Je jenom na lidech, aby jim ku prospěchu. Aby ji zlými skutky nebudili ze sna.

Aby spal Hrom i Blesk.

Aby všech starostí se světskou pohanou zbavena paní Bouře."

Tak končí kniha pohádek a těchto několik vět, napsaných v samotném závěru, jen potvrzuje to, co po střípcích nasbíráno v příbězích samotných - dobro a zlo nejsou mimo nás. Ne vyšší moc, ne příroda sama, ale my sami stavíme proti sobě odvěky řád. Pán lesů, paní Bouře, Pán všech dešťů - možná je tento svět necitelný k lidské touze, bolesti, lásce, ale je to svět spravedlivý a svými tresty jen zrcadlí naše činy. Smíření s oním řádem, poznání jeho zákonitostí a vědomí pokory vůči němu - to jsou kroky na cestě hrdinů ke šťastnému konci. A to je i poselství, které na mě dýchlo z této knihy. A to jistě není málo...

RADEK MARUŠÁK

katedra výchovné dramatiky DAMU a katedra primární pedagogiky PdF UK

Karel Šiktanc: O dobré a o zlé moci. Ilustroval František Skála ml. Graficky upravil Vladimír Vimr. Albatros, Praha 2000. Odpovědná redaktorka Zuzana Kovaříková.

NEJČERNĚJŠÍ LES

Zvukové motivy z hlediska kompoziční výstavby v pohádce Karla Šiktance

Kniha *O dobré a o zlé moci* obsahuje sedm příběhů s bohatým, složitým dějem. Všechny příběhy jsou si něčím podobné, můžeme v nich najít podobné prvky, motivy, podobné situace. Přesto však je každý příběh jiný a svým způsobem originální.

Svět, do něhož se v Šiktancových pohádkách dostáváme, je plný nadpřirozených, kouzelných bytostí s prapodivnými jmény, setkáváme se zde s dobrými i zlými mocnostmi, s láskou i nenávistí, s hrdiny světa lidského, s jejich lidskými povahami a vlastnostmi, se slabostmi a touhami a s jejich osudy, do kterých se tak často musí vkládat právě tajemné síly, aby je usměrnily, aby dovedly lidi na správnou cestu a svedly z cesty špatné, aby je skrze své skutky poučily, pokáraly, aby jim ukázaly pravé hodnoty lidského života a naučily je pokoře a úctě k věcem nadpozemským.

Celá kniha jako by byla opředena jakýmsi kouzlem, jakousi nadpřirozenou silou, která způsobuje, že u četby pohádek zatajujeme dech, cítíme mrazení v zádech, napětí.

Co ono "mrazení" v zádech, onen čtenářský zážitek spouští, co vzbuzuje v čtenáři tak živé pocity a představy? Činitelů, které nás do příběhů vtahují, bychom našli mnoho. Ať už bychom se podívali na větnou stavbu, rytmus, slovosled, délku a rozvitost vět, anebo třeba na přímá a nepřímá pojmenování (stačí si uvědomit, jak hojně autor využívá metafor, metonymií, příměrů, personifikací, paralelismů, perifrází a dalších jazykových prostředků).

Ráda bych však upozornila na jev, který by mohl při zběžné četbě uniknout naší pozornosti: Autor ve všech pohádkách záměrně a velice citlivě pracuje se stále se opakujícími motivy jednoho druhu – s motivy zvukovými. Autor nám pomocí přímého pojmenování, ale nejčastěji pomocí metafory či personifikace vyvolá představu určitého zvuku, určitého sluchového vjemu, na jehož základě potom vytváří zpravidla atmosféru místa. Ať už příjemnou, milou, či nesnesitelně napjatou. Mám za to, že právě zvukové motivy patří i k prostředkům, díky nimž je Šiktancovo dílo tak působivé a sugestivní.

Pohádka *Nejčernější les* má dvacet sedm stran. Příběh je tedy velmi dlouhý a dějově komplikovaný. Jen co Adam – hlavní hrdina – úspěšně překoná jednu překážku, už na něj čeká překážka další.

Přičemž každá z těchto překážek by vydala na samostatný příběh. Pohádka je rozdělena na jedenáct menších částí, které bychom mohli nazvat kapitolami. K. Šiktanc kapitoly nečísluje, ale každou novou kapitolu vyznačuje graficky: první slova nebo krátká úvodní věta každé kapitoly jsou psány velkými písmeny. (Pro lepší přehlednost a orientaci v textu jsem kapitoly pracovníčně označila čísly 1 – 11; na tato čísla odkazuji v dalším textu.)



Prohlédneme-li si zvukové motivy tak, jak jdou po sobě, můžeme si povšimnout, že se objevují ve všech kapitolách, až na kapitolu sedmou, v níž Adam vymění svého koně za lucernu. Nejhojněji jsou obsaženy v kapitole šesté, kde Adam překonává první ze tří překážek. Nejméně zvukových motivů je v kapitolách 3, 4 a 5.

Zvukové motivy této pohádky se dají rozdělit do dvou základních skupin:

- zvukové motivy spojené s postavami,
- zvukové motivy ticha a hluku (tyto motivy úzce souvisejí také s prostředím).

Ticho a hluk

Časové uspořádání dějových událostí v této pohádce naznačuje, že K. Šiktanc kombinuje kompozici kronikářskou s retrospektivou.

V úvodních odstavcích první kapitoly se prostřednictvím zvukových motivů dozvídáme, jaká panuje v době lovu v dolnohradském knížectví atmosféra, dozvídáme se, že *"...tak si to přál pán"*, a teprve postupně je nám odhalována tvr-

dá povaha knížete pána a atmosféra, která ke knížeti patří. Až v druhé kapitole je nám osvětleno, jaký osud stihl knížete pána, čímž je částečně vysvětlena jeho krutost a výbušnost. Od momentu, kdy se Adam vydává na cestu, jsou již události řazeny pouze chronologicky. V pohádce sice převažuje kompozice kronikářská, avšak právě úvodní dvě kapitoly, pracující s retrospektivou, mají pro příběh zásadní význam. Je zde exponován prvek tajemství a překvapení, a ten čtenáře rychle vtáhne do příběhu a vzbudí v něm zájem dozvědět se o té podivné, rozporuplné postavě více. A tady právě hrají velkou roli zvukové motivy, které čtenáře od počátku jako by upozorňují, že v pozadí prvních událostí děje se skrývá ještě cosi důležitějšího.

Z hlediska kompozice využívá K. Šiktanc zejména kontrast motivů ticha a hluku. Téměř vždy po té, kdy musí hlavní hrdina překonat těžkou překážku, často doprovázenou hlukem, nastává zvláštní ticho, zvláštní klid. Byť se střídá u zmíněného překonávání překážek hluk a ticho, nestřídá se napětí a uvolnění. Klid po "bouři" v Šiktancově vypravování totiž zdaleka neznamená klid uvolněný, osvobozující. Nepřináší s sebou pohodu. Za tímto klidem stojí cosi tajemného, nadpozemského, neuvěřitelného. S náhlým klidem automaticky očekáváme, co se bude dít dále; není náhoda, že do tohoto ticha většinou zazní hlas pána lesů.

Zajímavé využití kontrastu můžeme sledovat u úvodního a závěrečného motivu. V obou případech jde o motiv zvukový, v obou případech o motiv ticha, klidu. Ovšem na rozdíl od úvodního, napjatého, snad až zlověstného ticha je v závěrečném motivu přítomný klid a uvolnění.

V souvislosti s těmito dvěma motivy můžeme též hledat gradaci a paralelnost. Například s každou novou překážkou graduje síla a intenzita hluku. Naopak jinde graduje nepříjemné napětí, způsobené nesnesitelným klidem: *"V tu chvíli kdeco umlklo jak hrob. Stráž se rozpačitě zastavily na prahu, v hodinách tupě hrklo..."* (str. 77) – *"Bylo ticho. A jak by někdo polknul – snad slzy, a snad prach... heklo to v hodinách..."* (str. 67)

Paralelnost najdeme také ve stále se vracejícím motivu ticha. V první větě autor často využívá přímého pojmenování, které ve větách následujících rozvádí, prokresluje pojmenováním nepřímým: *"Vše*

ztichlo... *Jak by očarován kraj*" (str. 59) - *"Bylo тихо, sem tam v křoví možná deštík, možná sovy..."* (str. 61) - *"Bylo тихо, ztenounka dmčel sad."* (str. 77)

Postavy

Je zajímavé, jakým způsobem autor pracuje se zvukovými motivy spojenými s postavami. Například hlas hlavního hrdiny Adama není nikterak popsán a můžeme si jej představit pouze z toho, jak postava jedná v určitých situacích a v určitém prostředí – podle přímé řeči, vlastních slov. Můžeme si jej představit podle hrdinových vnitřních pocitů, které autor popisuje a které jsou někdy dokresleny zvukovým motivem ticha či hluku – popisem atmosféry místa. Ovšem nic typického pro Adamův hlas autor samostatně neuvádí. Každý si tedy může jeho hlas představovat jinak.

Jinak je tomu však u dalších tří postav významných pro děj. U Doubravky, knížete pána, Lesů pána. Ke každé postavě se vztahuje skupina specifických sobě podobných motivů, kterými nám autor postupně oodkrývá povahu a duši postavy.

U knížete pána je to jistá rozpolcenost. Čtenáři se nabízí otázka, je-li kníže postavou kladnou, či zápornou. Je-li více krutým panovníkem, zničeným otcem, nebo slabochem, který má v rukou moc. Tak, jak jsou zvukové motivy spojené s knížetem kladeny vedle sebe, způsobují, že se čtenář přiklání k jednomu více k tomu, jindy více k onomu pohledu na postavu. Ani v úplném závěru pohádky, kdy je kníže vyhnán z lesa, nevíme jistě, zda ho k jeho jednání vede vrozená krutost a umíněnost, nebo zoufalství a láska k dceři.

Doubravčina povaha je naopak nastíněna jednoznačně. Autor v nás nevzbuzuje žádné pochybnosti. Doubravka je křehkou, mírnou obětí hlouposti svého otce. I tento úděl však snáší s pokorou a trpělivostí.

Lesů pán působí, jako by byl v pozadí celého děje. I v prostředí knížecího hradu i v hospodě u laskavé šenkýřky. Jako by veškeré zvukové motivy souvisely s ním. Jde jistě o autorův záměr, neboť právě Lesů pán je jedinou nadpozemskou bytostí, tím neuchopitelným, kouzelným tajemným, čím je protkán celý příběh. Autor nám dává tuto zvláštní sílu pocítit právě prostřednictvím zvukových motivů. Ať už se váží ke kterékoli postavě, prostředí či atmosféře.

Snad právě proto, že Adam vstupuje do děje až po tom, co se odehrálo v panském parku mezi knížetem pánem a Lesů pánem před mnoha lety, a není tedy opře-

den tajemstvím a hroznou kletbou, není ani jeho postava spojena s žádnými zvukovými motivy. Jako by byla osvobozena, očištěna od veškerého tajemství, které je kolem celé to podivné historie.

Doubravka

První informaci o Doubravce nám autor nabízí právě formou zvukového motivu, ještě dříve než se sama Doubravka objeví: *"(...) neb cosi venku ozvalo se pronikavým průvanem a cosi pérovo zatlouklo o kámen, zatlesklo křídla a v okně stála bledobílá zář!"* (str. 60) Po této větě promluví Doubravka poprvé na Adama. A již předcházející metaforické spojení (*"cosi pérovo zatlouklo o kámen, zatlesklo křídla"*) nám Doubravku představilo, naznačilo její mírnou povahu a křehký vzhled, o kterém se dozvíme ve skutečnosti daleko později. Toto spojení je samozřejmě dáno podobou holubice, v níž se Doubravka v tuto chvíli zjevuje. Ovšem z dalších zvukových motivů spojených s její postavou je patrné, že tento něžný, pérový zvuk je pro ni, i jako lidskou bytost, charakteristický. Je jakýmsi symbolem její povahy: *"A z varhánkové, z temnomodré hladiny nesl se hlas jak peří."* (str. 80)

Toto propojení zvukových motivů s postavou má pro další momenty děje velký význam. Doubravka se dvakrát zjevuje Adamovi v různých podobách. Zakletá v břizku a následně v plamínek lucerny. V tomto okamžiku je čtenářova zkušenost se zvukovou představou Doubravčina hlasu nezbytná, neboť sice nevíme, v co bude knížecí dcera zakletá, ale bezpečně ji poznáme samozřejmě z přímé řeči, hlavně však právě z popisu jejího hlasu: *"Hlas opět sykl, blízko, blízoučko, dív že se neotřel o Adamovu šji."* (str. 70) - *"...když v tom cos tichého jeklo mu za zády..."* (str. 70) - *"...špitl lístečkový hlas."* (str. 70)

Pro popis Doubravčina hlasu autor nepoužívá přímých pojmenování, nejvíce využívá metafor a přirovnání (*"A tu ta oslínivá křídla roztloukla se za mřížemi podruhé. Křehounce. Měkce. Jak bys zalistoval v modlitbách."* [str. 60]), personifikací (*"Hlas opět sykl, blízko, blízoučko, dív že se neotřel o Adamovu šji."* [str. 70]), eufonie (*"...špitl lístečkový hlas."* [str. 70])...

Kníže pán

Postavu knížete pána známe dříve, než nám autor nabídne představu jeho hlasu. Ten je však také ve výrazné shodě s pánovou povahou, umocňuje výbuchy vzteku a hněvu či chladné bezcitnosti. Ovšem jakési signály o jeho povaze, o jeho způsobech atd. nám autor vysílá již v samém úvodu, v prvním odstavci, a to

právě zvukovými motivy. Signalizuje nám podivnou atmosférou panující kolem knížete, jakousi nevyřčenou hrozbou stojící v pozadí: *"Kde byli bažanti? Ten jejich táhlý pokřik třaslavý jak pláč. Kde byly hrdličky?"* (str. 57) atd.

U postavy knížete pracuje K. Šiktanc mnohem méně než u Doubravky s jeho hlasem. Daleko více se zaměřuje právě na popis tíživé, napjaté atmosféry, kterou kníže šíří kolem sebe, která jej obklopuje: *"Pár psů, co nejbliž, vztekly vyštěklo, jak by se chtěli přidat k hněvu pána."* (str. 58) - *"V tu chvíli kdeco umklo jak hrob. Stráže se rozpačitě zastavily na prahu, v hodinách tupě hrklo – a kníže vyřtil se..."* (str. 77)

Pán lesů

Pán lesů se v celém příběhu objevuje pouze prostřednictvím zvukových motivů. Jako bytost ve své pravé podobě, má-li vůbec nějakou, se neukáže ani hrdinům pohádky. Víme o něm, že se kdysi objevil v knížecí zahradě v podobě žebráka a že sdílí s Adamem chaloupku v podobě starého hajného lesa Zatracence. V těchto podobách promlouvá lidským hlasem. Vždy, když v pohádce mluví k Adamovi nebo ke knížeti, doprovází jeho řeč silné zvuky přírody a jeho hlas zní mohutně, nadpozemsky mocně: *"Když tu kdes blízko rozklínal se zvon, čirý a daleký, jak zvonilo by v nebi. A z jakési širé dálky zaslechl v tom bití cosi jako řeč... znělo to z výsostí přísně a velebně, jak by se z hloubi nadechoval les."* (str. 71)

V případě Pána lesů jsou tedy zvukové motivy naprosto nepostradatelné, neboť tuto postavu doslova vytvářejí. Autor zde hojně využívá přirovnání, metafor, perifrází a mnoha dalších jazykových prostředků, a především systematicky pracuje s působivou rytmizací (*"Jakýsi bludný šum. Jakýsi těžký dech..."* [str. 80]; *"...jen zas ten hukot, zas ten šum..."* [str. 82])...

Závěr

Kniha Karla Šiktance O dobré a o zlé moci nabízí nepřeborné množství prostředků a témat, jimž stojí za to se věnovat. Má práce nabízí jen jeden, dílčí pohled, chce být inspirací k zamyšlení nad jedním aspektem Šiktancovy poetiky. Jsem přesvědčena o tom, že i nové "královské pohádky" Karla Šiktance mohou být zdrojem silného čtenářského zážitku, ale i podnětů pro tvořivou práci s dětmi.

VENDULA KALUŠOVÁ

Fakultní mateřská škola, Arabská 681, Praha 6

KNIHA, KTERÁ VYVOLÁVÁ EMOCE

O fenoménu Harry Potter v několika glosách



V posledních letech vychází závratné množství nových knih pro mládež. Snad žádná z nich však nevyvolala tak silnou vlnu emocionálních reakcí jako románová série britské autorky Joanne K. Rowlingové o malém kouzelníkovi Harrym Potterovi. K těmto několika glosám mne nevyprovokovala nadšená vlna čtenářské přízně, ale naopak několik odsuzujících soudů, jež však nebyly podloženy konkrétními argumenty a v některých případech dokonce vycházely z nepravdivých mýtů a zkreslených informací. Předkládám tyto postřehy nikoliv jako lacinou kritiku kritiky, ale jako upozornění na ošidnost některých kritérií, s nimiž se při hodnocení literatury (a nejen pro děti a mládež) v poslední době často setkáváme.

Glosa první: O kritice literatury z mimoliterárních pozic

V březnu 2002 se na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně konala další z pravidelných vědeckých konferencí o současné literatuře pro mládež. Při závěrečné diskusi samozřejmě přišla řeč i na tzv. potterománii. Hlasy přítomných odborníků, kteří se k tématu vyslovili, byly většinou odmítavé. Odborníci upozorňovali např. na "nepůvodnost námětu", "tuctovost literárního zpracování" či "průměrnou stylistickou úroveň knihy". Zaujal mne však projev jednoho z účastníků, který své tvrzení, že "Harry Potter je naprosto průměrná dětská knížka", zdůvodňoval tím, že knihu provázela bombastická reklamní kampaň, která jediná je příčinou takového čtenářského úspěchu. Znejistěl jsem, neboť pochopitelně nešlo o hodnocení literárního díla samotného, ale okolností, za nichž se dostalo k českým čtenářům. Samotný fakt, že nová umělecká díla (a je zcela lhostejné, zda jde o knihy, filmy či hudební skladby) dnes provází řada komerčních aktivit, ještě není důvodem k odsouzení těchto uměleckých děl. Posuzovat literární dílo podle intenzity reklamní kampaně, která jeho uvedení

na knižní trh provázela, považuji za nešťastné a pro budoucnost naší kritiky dětské literatury za zcela zcestné. Tolik o kritice knih o čaroději Potterovi z mimoliterárních pozic.

Glosa druhá: O bagatelizaci a přehlížení aneb Máme dost lepších knih

Mezi kritickými odezvami na knihu Harry Potter a Kámen mudrců není mnoho takových, jež by podrobně analyzovaly literární kvality textu. Řečeno ještě otevřeněji, vím jen o jediné seriózní recenzi, která vyšla v odborném tisku: opravdu literární kvality Pottera se odvážil posoudit Martin Reissner v časopise Ladění (4/2000). Ani autor článku si však neodpustil obsáhlý úvod na téma "hysterie přerůstající v potterománii", a jestliže přiznává, že románový cyklus je "inteligentně sepsaný", jedním dechem nezapomene dodat, že "písemnictví pro děti ve 20. století nabízí literárně hodnotnějších titulů relativně dost". Nic proti tomuto názoru. Problém nastává ve chvíli, kdy recenzent upozorňuje, že "literárně sporné momenty na druhé straně posilují čtenářskou přitažlivost". Nabízí se totiž otázka, zda čtenářská přízeň a literární hodnota se vzájemně vylučují. Nestává se nadšení čtenářů překážkou, která znemožňuje literární kritice otevřeně chválit?

Glosa třetí: O věrnosti předloze, která je podezřelá

Rozporuplné argumenty provázely shodou okolností i kritické ohlasy na filmovou adaptaci prvního dílu románové série Harry Potter a Kámen mudrců. Známa fil-

mová recenzentka Mirka Spáčilová filmu mj. vytkla, že "je až úzkostlivě oddaný předloze, již poslušně ilustruje krůček po krůčku, jako by snad režisér Chris Columbus ani nezkoušel vnutit autorce knihy osobnější představu..." (Mladá fronta Dnes, 14. 2. 2002). Přiznám se, že této formulaci nerozumím. Cituji ji zde právě proto, že jde o výhradu, jejíž zvláštní východiska vybízejí k obecnější úvaze. Musí opravdu režisér filmu (divadelní inscenace, televizní adaptace) "vnutit autorce knihy" svou "představu", aby se nestal terčem kritiky? Nestává se v dnešním světě "oddanost předloze" spíš příznakem slabosti a tvůrčí omezenosti než základním předpokladem k tomu, aby byla adaptace "ke koukání"? Neměli bychom spíš režiséra ocenit, když se mu podaří vystihnout poetiku předlohy a pozorně a s citem pro detaily převést literární text do jiného znakového systému? Osobně si vážím adaptací (filmových, ale i divadelních), které dokáží přečíst autorský záměr a umět postihnout poetiku předlohy v takové míře, že divákovi známému předlohy uklouzne: tak nějak jsem si to představoval! Po premiéře filmu Harry Potter a Kámen mudrců jsem tato slova slyšel nejen z dětských úst.

Glosa čtvrtá a poslední: O tom, co zatím literární kritika nepřiznala

Přínos čtyř dosud publikovaných knih J. K. Rowlingové pro dětskou literaturu spatřuji především v tom, že dokáží neotřele a vynalézavě pracovat i s tradičními tématy a náměty. Např. téma outsiderství je pojato opravdu pozoruhodně. Sirotek, ubožák a bezvýznamný hošík, ten, který ve světě lidí nic neznamená, je v říši čar a kouzel úspěšný, teprve tam může naplnit své sny, neboť k tomu dostane příležitost. Nepotřebují právě děti naší dravé současnosti poznat, že v každém z nás dřímá potencionální hvězda, jen někdy stačí být ve správnou chvíli na správném místě nebo potkat ty správné osoby?

Čím knihy o Potterovi překvapují, to je řada drobných, často i kritických postřehů ze školního prostředí, s nimiž se mohou děti ztotožnit. Chápu sice znechucení pedagogů, kteří se poznají v karikaturách učitelského sboru z kouzelnické akademie v Bradavicích, ale pro dětského čtenáře má kritika školních stereotypů obrovský význam, neboť v knize je napsáno to, co mnohdy sám nemůže nahlas vyslovit. Pravda, čarodějnickou školu zná český čtenář a divák již z Macourkovy

Dívky na koštěti, avšak tentokrát nejde jen o situační humor, ale přímo o satiru na prapodivný svět dospělých (profesor "obraný proti černé magii" Zlatoslav Lockhart je mediálně známý hezoun, ale současně neschopný hlupák, život kouzelníků řídí rozsáhlý byrokratický aparát a řada ministerstev, Týdeník čarodějek uděluje Cenu za nejkouzelnější úsměv apod.). Vše je napsáno s vtipem a nadhledem, přičemž všechny narážky pochopitelně nemusí dětský čtenář hned odhalit.

Přimlouvám se tedy za to, abychom knihy J. K. Rowlingové posuzovali bez předsudků a falešných mýtů. Pokud by skutečně byly průměrné, jen těžko by se mohly stát nekonečným námětem rozhovorů, dětských her, letních táborů nebo dramatických lekcí. Přejme jim i jejich autorce tento úspěch, který z literárních hrdinů činí fenomén.

DAVID KROČA
katedra české literatury PdF MU Brno

HARRY POTTER A KOUZELNÁ POHÁDKA

Knížky o Harrym Potterovi vzbudily ohromný čtenářský zájem, a to nejen dětí, ale i dospělých. Anglické nakladatelství Bloomsbury a americké nakladatelství Scholastik uvádí výsledky průzkumu (1), v nichž se dočteme, že 43% čtenářů Harryho Pottera jsou osoby starší 14 let. Za poslední roky je to zřejmě jedna z mála dětských knih, jejíž recenze se dostaly i na stránky celostátních deníků. Nemyslím si, že je možné spolehlivě odpovědět na otázku, co činí knihy o Harrym tak přitažlivé, i když by část mé práce mohla být příspěvkem k této otázce. Vychází totiž z mé osobní zvědavosti, co mě na tom vlastně tak baví.

Pokus o žánrové určení

Dříve než se budu věnovat pohádkovým prvkům, pokusím se o žánrové určení knihy. Můžeme samozřejmě říci, že je to kniha s dětským hrdinou nebo dobrodružný příběh, ale rozhodně tím nevyčerpáme všechny aspekty díla.

Jaroslav Provazník (2) píše: "Příběhů, jejichž hrdiny jsou kouzelníci a čarodějové, vznikají v posledních letech přímo záplavy. Nejde jen o pohádkové prózy, ale především o celé série fantasy naší i zahraniční provenience. A sféře fantasy je Harry Potter nepochybně nejbližší."

Encyklopedie literatury science fiction (3) definuje fantasy jako příběhy odehrávající se v imaginárních světech nebo v naší minulosti. Podstatnou složkou fantasy je často nevysvětlitelný nadpřirozený úkaz nebo přímo projev magie – touto iracionalitou rekvizit (z novodobého, materialistického pohledu) se fantasy liší od science fiction. Dále se můžeme dozvědět, že fantastika je výpověď o světě, ve kte-

rém jsou představy vytvořené fantazií konfrontovány s představami podloženými poznáním a praxí.

Pokud se na knihu podíváme pod úhlem těchto informací, zcela jistě najdeme mnoho příkladů, které Provazníkův názor potvrzují. Svět kouzelníků je imaginární, imaginární je i svět, kde kouzelníci žijí tak, aby se o tom mudlové pokud možno nedozvěděli, imaginární je nástupiště devět a tři čtvrtě i škola v Bradavicích, ale tento svět je situován do Anglie, nástupiště je na obyčejném nádraží, bradavická škola se podobá internátním školám v Británii. A to jsou ty nejvýraznější příklady. V celé knize najdeme množství drobných "konfrontací". Např. na straně 14 zhasínadlo (4) nebo adresy, které se mění podle toho, kde se Harry pohybuje (přístěnek pod schody, s. 37, nejmenší ulice v domě, s. 41, hotel Railview pokoj č. 17, s. 44, atd.).

Je nepochybné, že Rowlingová využívá prvků, které žánr fantasy nabízí, ale není to jediný příbuzný žánr. Podobně v knize najdeme i prvky literatury detektivní. To ovšem na rozdíl od prvků fantasy neplatí pro celou knihu, ale především pro část, která se odehrává v Bradavicích. Na počátku je zpráva o pokusu o krádež u Gringottových a zákaz vstupu do chodby ve třetím poschodí. Harry a jeho přátelé se pokouší rozluštit všechny podivné věci, které se začínají dít. Autorka nám (podobně jako Agatha Christie) dá v průběhu knihy k dispozici všechny údaje potřebné k vyřešení záhady, ale také množství falešných stop. (5)

Uvědomme si, že v detektivkách (stejně jako v pohádkách) vítězí dobro nad zlem. Můžeme ale text nazvat autorskou pohádkou? Zřejmě i pro toto tvrzení by se

našly některé důkazy. Soubor dobra a zla zůstává, ale přibývá humor a konfrontace se skutečností.

Prvky kouzelné pohádky

V úvodu jsem se pokusila načrtnout některé možné kořeny, z nichž kniha vyrůstá. Nyní bych se ráda pozastavila u dalšího kořene, kterým jsou kouzelné pohádky. Jsem toho názoru, že kompozice není pohádková (6), má spíše blíže k dobrodružné literatuře nebo k detektivce. Co však pohádkové do značné míry je, jsou jednající postavy.

Hrdina Harry Potter

Harry má atributy pohádkového hrdiny. Neroste sice rychleji, než je obvyklé, ale jeho vlasy ano (7). Dále má zvláštní schopnosti, které se projevují, pokud je mu příliš ubližováno. (8) Také je označen. Má jizvu, kterou mu udělal Voldemort, když se ho pokoušel zabít, ale on sám neví, co ta jizva znamená. Všichni v kouzelnickém světě však podle ní poznávají dítě, které zůstalo naživu. Je hrdinou ještě dřív, než se naučí mluvit, a právě proto ho Brumbál nechává u Dursleyových. Tedy nechává ho u Dursleyových proto, aby mu sláva nezamotala hlavu a zřejmě i proto, aby získal zkušenosti, které by v kouzelnickém světě nikdy získat nemohl právě proto, že je hrdinou. To je ovšem motivace, která není pohádková. (9) Setkává se s pomocníky, překonává překážky, dostává dary, bojuje se škůdcem, vítězí nad ním, ale nelikviduje ho a je odměněn. (10)

Pomocníci

Hagrid je tím, kdo Harryho přivádí do kouzelnického světa. A to nejen poprvé, když

ho bere do Příčné ulice, ale kupuje mu i jízdenku do Bradavic a je tím, kdo zabezpečuje cestu z nádraží na hrad.

Paní Weasleyová pomůže Harrymu dostat se na nástupiště devět a tři čtvrtě.

Ron a Hermiona Harrymu pomáhají překonávat překážky v cestě za zlodějem kamene mudrců.

Odesílatel, dárce a pomocník Brumbál

Opuštění domova a příchod do Bradavic je něčím, co by mohlo být vnímáno jako odeslání a Brumbál jako ředitel školy by mohl hrát roli odesílatele, ale Harry se do školy dostává dříve, než se někdo pokusí kámen mudrců ukrást. Přestože je zde dodána nepohádková motivace, funkce odeslání se zdá být zachována.

Dále zjistíme, že Brumbál je i dárce kouzelného prostředku, kterým je neviditelný plášť. Ale zpočátku nevíme, že je dárce Brumbál a zkouška zrcadlem z Erisedu (11), které je Harry podroben, následuje až po předání kouzelného prostředku. Ke konci knihy Harry říká: "Brumbál je zvláštní člověk. Myslím, že mi svým způsobem chtěl dát šanci. On zřejmě více méně ví o všem, co se tu děje. Domnívám se, že měl dost jasnou představu, co máme v úmyslu, a místo aby nám v tom zabránil, prostě nás naučil dost, aby nám to pomohlo. Nemyslím, že byla pouhá náhoda, když jsem s jeho pomocí zjistil, jak zrcadlo funguje. Skoro jako by si říkal, že mám právo se Voldemortovi postavit, pokud to dokážu." To, co opravdu Harrymu a jeho pomocníkům pomohlo k vítězství, nebyl plášť, ale jejich vědomosti a dovednosti, které samy o sobě nejsou kouzelnými prostředky, ale do jisté míry zaujmají v příběhu jejich místo. (12) Kouzelné prostředky v kouzelné pohádce jsou materializovány a jsou získávány proto, aby byly využity. To se zde ale tak přímočaře neděje. Mezi řádky spíše čteme Rowlingové poselství o tom, že nám vědomosti mohou být užitečné, abychom uměli použít to, co se naučíme.

Nakonec je Brumbál i tím, kdo Harryho odmění za vítězství nad Voldemortem.

Škůdce

Zlo v příběhu ztělesňuje lord Voldemort a jeho přísluhovači. Poprvé nad ním Harry zvítězí hned na začátku příběhu. Pak se ale zlo vrací ne v podobě Voldemorta, ale v podobě Quirrella, který se snaží odcizit kámen mudrců a vrátit tak Voldemortovi jeho tělo. Vzhledem k příbuznosti s detektivkou v knize vystupuje ještě Snape, kterého bychom mohli nazvat falešným škůdcem, i když se na konci příběhu dozvíme, že byl pomocníkem, který Harrymu zachránil život při famfrpálovém zápase.

Na rozdíl od kouzelné pohádky, kde zlo bývá vykořeněno (13), je u Rowlingové zlo trvalou součástí světa. I když Harry dvakrát přemohl Voldemorta, nezničil ho. Jen oddálil jeho návrat a překazil jeho plány. Ve světě J. K. Rowlingové dochází k relativizaci dobra a zla, svět se nedělí na dobro a zlo ani na dobré a zlé, ale na ty, kteří jsou ochotni se zlu postavit, a na ty, kteří jsou ochotni mu přisluhovat. Výrazem této relativizace je postava profesora Snapea, který Harryho nenávidí a nenávidět ho nepřestane, stejně tak, jako mu nepřestane škodit, ale stojí na straně těch, kteří jsou ochotni se zlu postavit. Tohle je jedna z tendencí, která se v průběhu dalších dílů stupňuje. (14)

Všechny jednající postavy mají i vlastnosti a charakteristiky, které by postavy v kouzelné pohádce neměly. Především je to charakter. Postavy nejsou pouhé šablony, žijí vlastním životem a důvody k tomu, co a jak dělají, často vyplývají z jejich psychologických vlastností. Něco z toho, CO dělají, samozřejmě vyplývá z jejich pohádkových funkcí, ale zároveň se také dozvídáme, PROČ to dělají. Všechny postavy mají v knize důvod pro to, co dělají. Také to, JAK to dělají, většinou vyplývá z jejich vlastností. Například Harry se jako pohádkový hrdina střetává s Voldemortem, ale nejde do sklepení proto, aby se s ním utkal, ale proto, že chce zabránit krádeži kamene mudrců. A krádeži chce zabránit proto, aby sluzebníci Voldemorta nemohli připravit elixír života, který by mu vrátil tělo. Podobně i všichni pomocníci mají důvod Harrymu pomoci – Ron a Hermiona, protože jsou jeho přátelé, a Snape proto, že Harryho otec mu kdysi zachránil život.

Zakázaná chodba po pravé straně ve třetím poschodí

Vstup do této chodby je zakázán všem studentům pod pohnutkou velice bolestivé smrti. Harry s Ronem a Hermionou poprvé poruší zákaz vstupu nevědomky a nenesou za to žádné důsledky, pouze se dozvědí, že v chodbě je cosi ukryto, a začnou pátrat po tom, co to je. Podruhé poruší zákaz až ve chvíli, kdy se rozhodnou stíhat zloděje kamene. V pohádce po porušení zákazu přichází neštěstí, trest za porušení zákazu, důsledek porušení zákazu. Tady tomu však není. Ačkoli zákaz je pohádkovou funkcí, zakázaná chodba tuto funkci postrádá a je pouze jakousi pohádkovou kulisou.

Harry překračuje nejen jeden zákaz, ale vždy k tomu má důvod (chce pomoci Hagridovi dostat z Bradavic draka, nechce vypadat jako zbabělec, když přijme výzvu na souboj s Malfoyem atd.). Zároveň ho překročení zákazu často obo-

hatí o nový poznatek nebo mu umožní dostat se v pátrání dál.

Je obdivuhodné, jak Rowlingová dokáže vyjít z mnoha různých literárních žánrů (15) a využít jejich prostředků a postupů k tomu, aby vytvořila zcela svébytné příběhy, jejichž kouzlu podléhají dospělí i děti. Dělá to chytře, s humorem, a ačkoli její svět je vysoce morální, není to morálka nepřírozeně "vyčuhující" a didaktická.

Nejsem o nic blíže zodpovězení otázky, kde se bere nebývalý čtenářský ohlas, ale vím, že mě baví svět, který mi Rowlingová nabízí a baví mě hrát hru "Kde už jsem tohle slyšela"...

IVANA UHLÍKOVÁ

POZNÁMKY:

- (1) In: <www.albatros.cz/harry>.
- (2) Provazník, Jaroslav: "První české setkání s Harrym Potterem", *Tvořivá dramatika XI*, 2000, č. 2, s. 33.
- (3) Neff, Ondřej, Olša, Jaroslav: *Encyklopedie literatury science fiction*, H & H, Praha 1995.
- (4) "Ve vnitřní kapse pláště našel to, co hledal. Vypadalo to jako stříbrný zapalovač. Otevřel ho, Pozvedl vzhůru a cvakl. Nejbližší pouliční svítlna s tichým zapraskáním zhasla."
- (5) Například při jedné ze svých prvních cest po škole potkali profesora Quirrella v zakázané chodbě (s. 126). Při útoku trola profesor Snape nezneškodňoval trola s ostatními (s. 163), ale už na s. 166 přichází informace, že do místnosti se vřítela profesorka McGonagallová a v patách za ní Snape, jako poslední se objevil Quirrell. Dále se zjistí, že Snape měl poraněnou nohu pravděpodobně od Chloupka (s. 171), čímž se na něj definitivně přesouvá veškeré podezření a zůstává na něm, i když mumlá při famfrpálovém zápase protikouzlo (s. 178). Čtenáře nenapadne, že Hermiona v tu chvíli vyrušila i Quirrella.
- (6) V. J. Propp píše, že posloupnost funkcí v kouzelných pohádkách je vždycy totožná. I když se v knize o Harrym s některými pohádkovými funkcemi setkáme a i když autorka do značné míry "dodržuje" pohádkovou posloupnost, není možné proppovské funkce pokládat za základní stavebné prvky. Neslouží zřejmě k rozvíjení děje, ale spíše k charakterizaci jednotlivých postav. Smrt Harryho rodičů se zdá být typickým začátkem kouzelné pohádky a macešské chování Dursleyových jejím pokračováním, ale pak přijede pozvánka do Bradavic ne

proto, aby tam hrdina Harry bojoval s nepřítelem, ale proto, aby tam studoval, a to, že se nakonec utká s Voldemortem, je výsledkem jiného řetězce událostí.

- (7) "Asi tak jednou týdně se strýc Vernon podíval přes noviny a vykřikl, že Harry potřebuje ostříhat." (s. 25)
- (8) "Dudleyho banda ho honila jako obvykle, když Harry ke svému vlastnímu překvapení zjistil, že seděl na komíně." (s. 29)
- (9) Je běžné, že hrdina je ve svém dětství outsiderem, ale tento jeho úděl není psychologicky motivován.
- (10) Dostane spoustu sladkostí, záchodovou mísu, ale funkčně jsou odměně hrdiny nejbližší body pro Nebelvír, který díky nim získá školní pohár.
- (11) Když Brumbál mluví s Harrym o zrcadle z Erisedu, říká mu, že se zítra přestěhuje na nové místo a žádá ho, aby ho už nehledal, protože zrcadlo nám neposkytuje vědomosti ani pravdu a nestačí jenom prodlévat ve snách a zapomenout žít, i když zrcadlo ukazuje nejhlubší a nejušilovnější tužby našeho srdce. (s. 198) Po vyhraném famfrpálovém zápase Brumbál říká: "To se ti povedlo," promluvil Brumbál tiše, takže ho mohl slyšet jen Harry. "Jsem rád, že už jsi nehloabal o tom zrcadle... ani jsi na to neměl čas... byl jsi výtečný..." (s. 208)

- (12) Pokud je struktura pohádky opravdu archetypální, zřejmě bychom měli podvědomě vnímat, že kouzelné prostředí - tak, jak je zde Rowlingová nastolila, - jsou něčím běžně dosažitelným. Hrdinou se pak může člověk stát vlastním přičiněním a vlastním rozhodnutím. Tento názor je formulován v knize Harry Potter a Tajemná komnata explicitně, když Brumbál říká: "O tom, jací jsme doopravdy, Harry, mnohem víc než naše schopnosti vypovídá to, co si sami zvolíme."

- (13) Kouzelné pohádky končí vítězstvím hrdiny a toto vítězství je úplné.

- (14) V knize Harry Potter a Ohnivý pohár se dočteme: "Brumbál vstal. V této věci jsem již vypovídal, prohlásil klidně. 'Severus Snape skutečně byl Smrtijed. Přesl však zpět na naši stranu ještě před Voldemortovým pádem a za cenu obrovského osobního ohrožení se stal naším zvědem. V této chvíli už není o nic víc Smrtijed než já.'"

- (15) A to jsem se ještě nezmínila o zvířatech, která si půjčuje z různých mýtů a pověstí s humorným nadhledem. Např. Chloupek - trojhlavý pes, který byl zakoupen od "nějakého chlápka z Řecka" a usíná za zvuku hudby, velmi připomíná Kerbera, kterého dokázal uspat Orfeus svou hudbou.

PRAMENY:

ROWLINGOVÁ, Joanne K.

- 2000 *Harry Potter a Kámen mudrců*, přel. Vladimír Medek (Praha: Albatros)
- 2000 *Harry Potter a Tajemná komnata*, přel. Vladimír Medek (Praha: Albatros)
- 2001 *Harry Potter a Vězeň z Azkabanu*, přel. Pavel Medek (Praha: Albatros)
- 2001 *Harry Potter a Ohnivý pohár*, přel. Vladimír Medek (Praha: Albatros)

LITERATURA:

NEFF, Ondřej, Jaroslav OLŠA

- 1995 *Encyklopedie literatury science fiction* (Praha: H & H)

PROPP, Vladimír Jakovlevič

- 1928 *Morfologija skazki*; přel. Miroslav Červenka, Marcela Pittermannová a Hana Šmahelová *Morfologie pohádky a jiné studie* (Praha: H & H, 1999)

PROVAZNÍK, Jaroslav

- 2000 "První české setkání s Harrym Potterem", *Tvořivá dramatika* XI, č. 2, s. 33

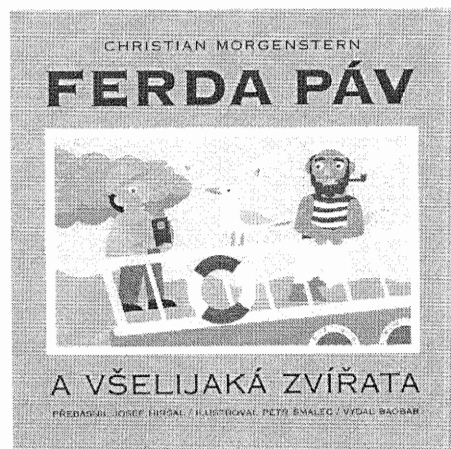
NAHLÉDNUTÍ do nových knih

Christian Morgenstern: Ferda Páv a všelijaká zvířata

Přebásnil Josef Hiršal. Il. Petr Šmalec. Odp. red.: ? Baobab ve spolupráci s nakladatelstvím Labyrint, Praha 2002

Málokterý z českých básníků a překladatelů si tak dobře rozumí s Christianem Morgensternem jako Josef Hiršal. I když se poezii německého dekadenta a krále nonsensu v jedné osobě pokoušelo přebásnit už mnoho Čechů, překlady Josefa Hiršala jsou dodnes nepřekonané. A co víc, svou svěžest si zachovávají už přes čtyřicet let. Nejčerstvějším dokladem je nové vydání Morgensternových veršů,

kteří Josef Hiršal pro děti vybral a přebásnil už koncem 50. let. Knížka vyšla poprvé v roce 1959 pod titulem Všeljaká zvířata pro kluky a děvčata ve Státním nakladatelství dětské knihy. Mladému nakladatelství Baobab, které se začíná zviditelňovat v posledních dvou letech invenčními a odvážnými tituly, je na místě



poděkovat za to, že dnešním čtenářům zprostředkovalo titul, který už málem upadl v zapomnění.

V novém vydání získala knížka zbrusu nové ilustrace a také nový titul, který lépe koresponduje s morgensternovsko-hiršalovskou poetikou a vlastně také naznačuje dvojdielnost knihy (1. část: Ferda Páv - fotograf, 2. část: Všeljaká zvířata). Pro básníka Hiršalova formátu je však příznačné, že dnešním čtenářům nedává do rukou texty ve stejné podobě, kterou měly před více než čtyřmi desetiletími. I když jsou jeho verše dodnes jiskřivé a svěží, vyhmátl v nich sebekritický básník několik míst, pro která našel lepší řešení nebo která drobnou retuš prokoukla. (Jeden příklad za všechny: Závěrečné dvojverší básničky Marabu znělo původně poněkud toporně: "Učenec si říká ale: / Totě věru nebývalé..." V novém vydání se z něj drobnou úpravou stala elegantní pointa: "Učenec si ale říká: / 'nebojácný neutíká...'") Otazník mám jen u jedné úpravy, která je patrně jen opomenutím jinak pečlivého redaktora:

V druhé stofě Noční jízdy se verš "Dva zlí vlci, dva zlí hladi..." bohužel proměnil v novém vydání na "Dva zlí vlci, dva zlí hadi..." Největší změnou oproti prvnímu vydání je vynechání dvou čísel - Tři vrabčáci a Pan Nůž a paní Lžice. Zatímco Tři vrabčáků tak velká škoda není, na druhou básničku byl, myslím, J. Hiršal (nebo redakce?) zbytečně přísný.

Na nové vydání morgensternovsko-hiršalovských veršů však upozorňují na tomto místě také proto, že je to kniha jako stvořená pro tvořivou práci s dětmi. Na hru s jazykem jsme u Morgensterna (a Hiršala) zvyklí. Čistě nonsensové texty však v této knize nenajdeme. Nejčastěji jsou tu zastoupeny básničky, které nabízejí hru s obrazy a asociacemi a také hru s paradoxními situacemi a mikropříběhy. Celá první část je vlastně veršovaným "albem fotografií", kolem nichž se rozehrávají představy a nápady, co se asi mohlo přihodit, jaká situace portrétní či momentce předcházela nebo jaká by z nich mohla vyplynout.

Zkrátka a dobře, není to jen kniha poezie, ale také kniha-inspiromat.

Jen tak mimochodem - nestálo by za to uvažovat o novém vydání další podobné knihy-inspiromatu, pod níž je podepsán také Josef Hiršal spolu s Bohumilou Grögerovou a kterou před necelými čtyřiceti lety vydalo také SNDK, o knize-experimentu Co se slovy všechno poví?

Václav Čtvrtek: Čárymáry na zdi

II. Olga Čechová. Odp. red.: ?
AMULET, Praha 2002 - 3. vyd.

Mimořádně šťastnou ruku mělo nakladatelství AMULET, když sáhlo po jedenačtyřicet let staré knize Václava Čvrtka Čárymáry na zdi. To není jen "jízda na jistotu" (Václav Čtvrtek je jméno natolik známé, že může jistě zaručit i komerční úspěch). To je nakladatelský počin, kterým se do dnešního kontextu vrací jedna z nejzajímavějších a nejkvalitnějších knih tohoto klasika moderní české literatury pro děti.

Pohádková próza, jejímž hlavním hrdinou je křídový panák nakreslený na zdi, který pozoruje náš, lidský svět, je "prosáklá" - v tom nejlepším slova smyslu - duchem a poetikou šedesátých let. Barevný, fantazijní, "panákovský" kraj na zdi, s nímž dokáží komunikovat jen děti a také spisovatel, vypravěč tohoto příběhu, je konfrontovaný s naším, lidským světem. Na tomto protikladu, personifikovaném na jedné straně panákem na zdi a na druhé



straně básníkovým sousedem škarohlídem Dusbabou, se rozehrává série drobných epizod, ve kterých se postupně oba světy začínají prostupovat a ovlivňovat.

Jenomže Václav Čtvrtek tady nepodléhá vábení laciného schématu - ideální svět fantazie kontra šedivá realita. Jakmile se svět panáka na zdi rozžije svým vlastním životem, zjišťují hrdinové, že ani on není ideální, že nic není tak jednoduché a přehledné, jak to na první pohled vypadá...

Nové vydání pohádkové prózy Čárymáry na zdi není jen připomínkou dávné historie, ale obohacením současné produkce pro mladší čtenáře o text s překvapivě aktuálním poselstvím.

A ještě jedna drobná poznámka na okraj: Ten, kdo zná předchozí vydání této čtvrtkové knihy, bude mile překvapen barevností původních ilustrací Olgy Čechové, připravených už pro 1. vydání v roce 1961, které se teprve dnes, díky péči nakladatelství AMULET a tiskárny Vimperk a T.R.S. Praha 10, "vyloupily" v celé své kráse.

Nancy Kathleen Stouffer: Legenda o Ráhovi a Mudlech

Přel. Jana Marínková. II. Nancy Kathleen Stouffer. Redigovala Blanka Kroupová. ADONAI, Praha 2001

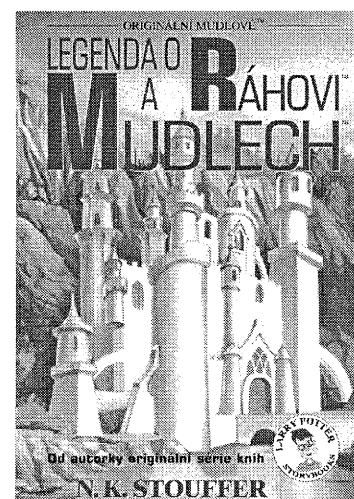
Trapná hádka o to, kdo "vynalezl" *muggles* (*mudly*) - zda skotská učitelka a dnes už slavná autorka Harryho Pottera J. K. Rowlingová, nebo Američanka N. K. Stoufferová - skončila nedávno u amerického soudu, který dal za pravdu Rowlingové (zájemce odkazují např. na webovou stránku <www.wikipedia.org/wiki/nancy_stouffer>).

Nechávám stranou to, která z obou spisovatelek je v právu, zda jde opravdu o krádež, nebo o souhru náhod. V tuto chvíli mně jde jediné a pouze o texty samé a o jejich kvalitu.

Příběhy Harryho Pottera (v nichž slovo *mudlové*, *muggles*, používají s pořádnou dávkou despektu postavy paralelního, čarodějnického světa pro pojmenování obyčejných lidí, tedy "nečaroděje") jsou českému publiku dostatečně známé a jsem přesvědčen, že jejich popularita není jen výsledkem bombastické reklamní kampaně, ale že stojí na nepopiratelných literárních kvalitách čtyř dosud vydaných dílů. Důvod je jediný: J. K. Rowlingová - ať se nám to líbí, nebo ne - umí fabulovat, umí vtipně vyprávět a svižně psát, zkrátka je přinejmenším zručnou, nápaditou a kultivovanou autorkou.

O to víc ve mně vzbudilo zvědavost, když jsem zjistil, že se na českém trhu objevil také překlad knihy její "sokyně" - *The Legend of Rah and the Muggles* americké autorky N. K. Stoufferové. (Jen tak na okraj - zvláštní je, že v českém vydání je copyright opatřen letopočtem 1984, podle webové stránky <www.realmuggles.com> je však copyright datován rokem 1986...)

První stíny pochybností a jistého čtenářského neklidu nad Mudly N. K. Stoufferové se mě zmocnily po přečtení neobratné a podivně nekultivované anotace na zadní straně obálky: "V zemi zvané Aura se rozpoutala krutá válka, která vyvrcholila tím nejhorším možným způsobem - použitím jaderných zbraní. Kdo mohl, snažil se zemi opustit, ale bezmocné děti a staří, slabí a nemocní zde byli nuceni zůstat; zdálo by se, že jsou odsouzeni k smrti, ale jakýmsi zázrakem přežili a na pozadí apokalypsy se vyvinuli v nový živočišný druh - stali se z nich Mudlové..." Závěrečný odstavec tohoto textu pak ještě praví, že kniha "je milým a vzrušujícím čtením nejen pro malé, ale i pro



větší čtenáře" a že v USA "si získala mnoho příznivců, které laskavý a hravý svět Mudlů zaujal a uchvátil".

Moje pochybnosti se záhy začaly vybarvovat v obavy, když jsem uprostřed knihy narazil na arch dvanácti barvotiskových a přízračně nevkusných ilustrací, které si do knihy vyrobila autorka sama.

Poznamenán zmíněnými pochybnostmi, začal jsem se do Úvodu, který má čtenáře seznámit s politickou a vojenskou situací po té, co na obyvatele Aury, žijící dotud v "poměrně mírumilovné shodě" s ostatními národy, přišla pohroma, poněvadž "zástupci vlády" se jednoho krásného dne "začali stávat nespokojenými a nenasytými". Proč? Jen tak. Prostě - "potřeba síly a nadvlády se začala šířit po celém Kongresu Spojených Národů (K. S. N.) jako nekontrolovatelná epidemie". Z toho pak posla jaderná apokalypsa, Aura zanikla a za mnoho a mnoho generací opuštěné děti zmutovaly v Mudly. Takto nám tyto bytosti přibližuje autorka v závěrečném rejstříku, v "Poznámkách k postavám", kterými pro jistotu svou knihu opatřuje: "MUDLOVÉ - lidé ponechaní v Auře, zapomenutí lidé, nemocní a postižení, fyzicky změnění, přestárlí, slepí, hluchí, učenici, trpaslíci, s oslabenými ušima, ubožáci. Začali geneticky mutovat, hybridní lidé, podobající se dětem i v době dospělosti. Mají velké holé hlavy, drobné uši, velké oválné oči, jejich oční víčka nemají řasy, jsou modří, fialoví, hnědí a šedí, mají oteklé tváře, útlá ramena, buclaté ruce a nohy, tři prsty a jeden palec bez nehtů, jemnou kůži, na nohou mají čtyři prsty rovněž bez nehtů, okrouhlá kyprá břicha, pupík ve tvaru pŕlměsíce..." atd. atd.

Aby to však nebylo tak jednoduché, v posledním odstavci Úvodu se ještě dočteme, že "mnoho, mnoho let po Velké třicetileté válce" (to je ta zmíněná jaderná) "začal jiným národem (jakým, to je patrně vedlejší) zmítat nepokoj" - a na obzoru byla nová válka...

Ale ani to zdaleka ještě není všechno. Začteme se do Kapitoly první, která je nazvaná romanticky Dům Sheridanů, a ta na naše city zaútočí srdceryvným románkem o paní Kateřině, která bydlí na zámku La maison d'or, rodinném to sídle, s chůvou a "hrdým majordomem" Walterem (manžel odjel do války), který je do ní zamilován. Venku začíná zuřit válka a nešťastné "paní Ket" se právě rodí dvojčata, jež však musí (?) odeslat vorem kamsi pryč po vodě... A jsou to právě tato nemluvnata, která bez úhony (!) doplují kamsi na druhý konec světa mezi Mudly, protože se o ně na moři postarají mluvící mrož a sviňucha a ještě další zvíř. Mezi Mudly pak dostanou dvojčata patřičně "archetypální" jména: Ráh, "což znamená

světlo", a Zyn, "což znamená květ", vyrostou a vstoupí do jejich legend - Ráh jako udatný rek, Zyn jako vůdce Zlounů, "zlotřilců se špatnými vlastnostmi", kteří mají "těla poznamenána horkým černým dehtem, pokrytá puchýři a spáleninami"...

A tak bychom mohli pokračovat ještě hodně dlouho a stále bychom žili na pochybách, jestli je to vše myšleno vážně (bohužel tomu vše nasvědčuje), nebo jestli je to třeskutá parodie na kdeco (že by opožděný projev bující postmoderny?).

Zkrátka a dobře - to, co Nancy K. Stoufferová vypustila do světa, je přízračný, svěvolný blábol, výplod diletanty, který nemá nejmenší cit ani pro příběh a jeho logiku, ani pro jazyk, o jakýchkoli náznamech žánrových pravidel ani nemluvě. Jistě, fantasy je žánr mladý a dosti "gumový". Typické pro něj je právě to, že pravidla vyprávění a vedení příběhu (včetně budování paralelního světa, který je ostentativně odlišný od všeho, co známe) si nastoluje autor sám a nabízí je čtenáři. Jenže Stoufferová nebuduje nic. S logikou si ani náhodou hlavu neláme a vzniká jí tak neuvěřitelný a nedefinovatelný eintopf, v němž se, obávám se, nevyzná ani ona sama. Jak jinak si vysvětlit nejeden logický lapsus nebo dokonce místa, kdy si autorka sama protiřečí.

Mám vážné podezření, že nebyl skandál, který Nancy Stoufferová vyvolala kvůli mudlům, po její knize by ani pes neštěkl.

Josef Brukner: Čaroděj Mordydy

Il. Josef Lada. Obálka, graf. úpr., technická příprava tisku a jazyková revize Redkační a typografické studio Roman Karpas a Oldřich Škrbel. Dialog, Liberec 2001

Na zadní straně obálky se dočteme, že tyto pohádky, převyprávěné Josefem Bruknerem, vycházejí "znovu po mnohaletém odstupu". Je to pravda, a není to pravda... Čaroděj Mordydy je jednou z dlouhé řady knih, která vyšla, a nevyšla - jak to bylo před rokem 1989 v našich zeměpisných šířkách "normální". V roce 1978, v době vrcholící hysterie, která vypukla po Chartě 77, nakladatelství Albatros knihu Čaroděj Mordydy opravdu vydalo. Jenže pod jménem Jana Vrány ("Na motivy ruských lidových pohádek vypráví Jan Vrána", stálo tehdy v tiráži), protože v oněch letech Josefu Bruknerovi knihy - nejen pro dospělé, ale ani pro děti - vycházet nesměly. Nicméně - což je neobyčejně příznačné pro tuto dobu -

mohl "existovat" "tak trochu", totiž v dětských časopisech. (Tehdejší redaktori Sluníčka a Mateřídoušky mají nepominutelnou zásluhu na tom, že jeden z největších českých básníků pro děti, kterým Josef Brukner je, - ale i někteří další autoři - mohl i v nejužších "normalizačních" letech publikovat alespoň časopisecky.)

Nové vydání Čaroděje Mordydy prošlo, jestli mě paměť neklame, s nulovým ohlasem recenzentů. Skoro to vypadá, jako kdyby ani vloni nevyšlo. A přitom jde o další doklad toho, že Josef Brukner patří ke špičce české literatury pro děti. Jeho knihy veršů a říkadel jsou už dnes samozřejmou součástí zlatému fondu (Proč, proč, Klíč od království, Obrazárna, Pojďte s námi za obrazy aneb Malování zvířat...). Při čtení Čaroděje Mordydy si ovšem uvědomíme, že Josef Brukner je stejně vynikajícím pohádkářem.

Ruské pohádky máme zažité hlavně v podobě, kterou jim vtiskl A. N. Afanasjev, případně v převyprávěních pro dětské čtenáře, které napsala ve 40. let 20. století I. Karnauchovová (Krása Nesmírná). Bruknerovy adaptace se od tohoto obrazu dost podstatně liší. Josef Brukner cíleně vybírá - s ohledem na nejmenší čtenáře - kratší látky. Jsou tu především pohádky o zvířatech a pohádky využívající hojně kumulativního principu (Rukavice, Kohoutek a slepička, Sedm pašáků...), nejdeme tu humorky a dokonce prášilovský příběh Dva krejčíci. Ale z pohádek "nejpohádkovatejších", tedy kouzelných, které vyžadují zpravidla větší metráž, je tu v čisté podobě vlastně jen jedna - Pták Ohnivák a vlk Šedivák. Zajímavé je i to, jak Josef Brukner s ruskými pohádkami nakládá. Ubírá na jejich patetičnosti a "monumentalitě", zato zvýrazňuje akčnost, děj staví na situacích, hojně využívá dialogů, střídají se ruští vypravěči pracuje s násobením motivů, takže jsou jeho texty kompozičně perfektně vyvážené. Samostatnou kapitolou je ovšem Bruknerova barvitá a šfavnatá čeština. Jeho věty, přehledné a nakažlivě pulzující rytmem, v nichž dominuje sloveso, si přímo říkají o to, aby byly čteny nahlas. (Však jde o knihu určenou předškolákům a začínajícím školákům.) Na Bruknerových adaptacích ruských látek si čtenář naplno uvědomí, že klíčem k pohádce jako žánru je hra sdílená se čtenářem/posluchačem a potěšení z vyprávění.

Ruské pohádky Josefa Bruknera vycházejí i v novém vydání s ilustracemi Josefa Lada. Toto setkání - Bruknerova textu s Ladovými obrázky - není ani trochu náhodné. Jsem přesvědčen, že Josef Brukner počítá ve svých adaptacích ruských látek s tím, že jeho čtenář má hluboko pod kůží českou pohádkářskou tradici (která je do určité míry spjata i s ladov-

ským výtvarným rukopisem). Příznačná je např. už proměna názvu Tolstého pohádky Ivan carevič a šedý vlk, která se u J. Bruknera jmenuje - se zřetelným odkazem na K. J. Erben - Pták Ohnivák a vlk Šedivák. Bruknerovo vyprávění má až ladovský jasné kontury, spád, hravost a humor; výrazněji než v ruských podáních tu vypravěč míří k pointě a dokáže si ji patřičně vychutnat.

Čaroděj Mordydy je kniha, která by neměla uniknout ani učitelům dramatické výchovy, protože nabízí látky pro dramatickou práci jako stvořené.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Boris Droppa: Poník z Poník a Cvikly na bicykli

II. Petra Štrelingerová. PERFEKT, Bratislava 1998

"Kocúr môže mať tenké uši, ale ktovie, či múdra myš tuší, čo sa skrýva v duši BORISA DROPPU..."

Boris Droppa, muzikant, textár piesní, novinár, vysokoškolský pedagóg, neúnavný vymýšľač bonmotov, sloganov či rôznych štylistických figúr, ktorými spestruje svoje prednášky a k tomu všetkému ešte debutujúci "šuflíkový spisovateľ" pre deti je zatiaľ viac známy medzi študentami žurnalistiky ako medzi detskými čitate-



ľmi. V roku 1998 sa predstavil svojou prvou "šteklivou" básnickou zbierkou pre najmenšie deti s názvom Poník z Poník a Cvikly na bicykli. Takmer sedemdesiatročný rodák z východu Slovenska pokladá humor za svoj svetonázor: "(...) zmysel pre humor je pre mňa ako aj pre ostatných veľmi dôležitý. Ja osobne ním prekonávam vlastné smútky, zdravotné ťažkosti a aj strach zo smrti. Je pre mňa tak dôležitý ako tolerancia..."

Písaniu sa venuje od svojich študentských čias. Možno sa to všetko začalo písaním textov tramských piesní a neskôr sa to vykrystalizovalo do bohatej textárskej činnosti (napr. pre skupinu Prúdy, speváka P. Lipu, I. Krajčeka, Brezovského, Lánika a i.). Sám sa nazval "jazzovým hudobníkom", čo je cítiť aj z hravej poetiky a melodickej krátkych básniček pre deti. Po ukončení štúdia patril medzi zakladateľov dnes už neexistujúceho bratislavského Večerníku. V roku 1968 mu jeho činnosť vynesla zákaz publikovania.

Od roku 1985 sporadicky píše básne pre deti do časopisov Slniečko, Super-Ohník, Bobby.

Ako sa sám autor vyjadril, nechce, aby básne boli "ukecané - zbytočne roztahované", pretože to deti veľmi nezaujímá. Volí radšej formu kaligramu, veršovej miniatúry, slovnej hračky, len miestami sa vyskytnú desať- či dvadsaťveršové dielka.

Jednou z jeho hlavných inšpirácií mu bol vnuk-predškolák a jeho kamaráti: "deti sa vymyslia veci, ktoré dospelému nebudú napadnúť, napríklad, že pich si zbiera egreše, pretože si ich chodí tajne zavárať..."

Boris Droppa vo svojej zbierke využíva prevažne prírodné motívy, hlavne motív zvierat a rodného kraja. "Slovensko mám poriadne precestované. Rodný kraj - to sú moji rodičia, najmä starí rodičia, rybačky s dedkom na rieke Ondave, rozprávky od babky, jednoducho veľa príjemných spomienok. Slovensko nemôže človek mať rád globálne, ale kvôli nejakým konkrétnym. Bohužiaľ súčasná mládež ho poriadne nepozná, a tak aspoň takto si snažím priblížiť jeho čarovné kúsky."

Veselosti a pôvabu do knižky prisypala mladá, tiež debutujúca ilustrátorka Petra Štrelingerová.

V súťaži, ktorú organizuje Medzinárodný dom umenia pre deti Bibiana, zbierka získala ocenenie Najkrajšia kniha jesene 1998 a bola zaradená do medzinárodného fondu detskej literatúry v Mníchove.

ALENA FABOVÁ

NÁZORY - POLEMIKY - DOPISY ČTENÁŘŮ

Ad Dramatická výchova - podpůrný prostředek, nebo esteticko-výchovný předmět?

(TD XII, 2001, č. 3, str. 2)

Dramatická výchova v RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání

(TD XIII, 2002, č. 2, str. 15)

Výzkumný ústav pedagogický v Praze
Strojírenská 386
155 25 Praha 5

Vážení přátelé,
velmi si cením materiálu, který je nabídnut, protože Rámcový vzdělávací pro-

gram pro základní vzdělávání vymezuje velmi systematicky důležitý obsah, který by se mohl stát základním standardem v procesu transformace našich českých škol. Chci také přispět k diskusi, a proto se na Vás obracím s níže uvedenými poznámkami a připomínkami:

Za užitečné považuji mimo jiné především to, že jsou vymezovány jak obsahy učiva, tak cílové kategorie praktických dovedností, které by si žáci měli osvojit. Nádherné cíle a myšlenky obsažené v textu však asi nebude pro učitele jednoduché v praxi naplňovat.

Domnívám se, že Rámcový vzdělávací program se může stát vhodným podkladem, který poskytne základní východisko k vytváření vzdělávacích programů pro různé typy škol. Ale zároveň bych se chtěl plně připojit k velmi výstižným poznámkám a připomínkám J. Provažníka

a doplnit je také o svůj názor, proč by bylo vhodné zařadit dramatickou výchovu do tohoto vzdělávacího programu. Také si cením věcné a smysluplně zpracované kapitoly o dramatické výchově, která je v programu zařazena. Máme-li však zájem na tom, aby žákům bylo umožněno poznávat umění a kulturu v jejím plném rozsahu, pak je důležité si uvědomit, že vedle výchovy k umění hudebnímu a výtvarnému má být zařazena také výchova k umění dramatickému - divadelnímu.

Troufám si tvrdit, že by škola neměla opomíjet tento fakt, protože se tím může stále podílet na dlouhodobém uvádění, až zakrňování v porozumění hodnot, které dramatické a divadelní umění člověku poskytují. Jsem přesvědčen o tom, že k takovéto devalvaci již léta dochází, protože nedostatečná výchova k porozumění dramatickému umění i dramatickým situ-

acím samovolně usměrňuje pozornost pouze na její vnější efekty (kostýmy - převleky, vtipnost za každou cenu, ve filmech pak nabouraná auta, počet mrtvých atd.) a vytrácí se schopnosti k rozlišování skutečné kvality tohoto umění a tím i vlastního významu v hledání pochopení jeho skutečného smyslu. Přitom nás i škola může učit pronikat k tajům dramatického/divadelního umění vnímáním, experimentováním a modelováním dramatických situací, a tím pak především může učit porozumět sobě samým, ale i světu kolem sebe v celé jeho složitosti. Podobně jako u jiných druhů umění to ovšem vyžaduje dlouhodobou přípravu, což může naplňovat právě samostatný předmět dramatické výchovy.

Dramatická výchova má svůj vlastní a jedinečný obsah velmi stručně charakterizovaný jako *modelování (dramatických) situací sociálně-uměleckým učením*. Tento obsah má však zcela zákonitě mnoho přesahů do jiných oborů, a proto by mělo být umožněno učitelům, aby ho mohli naplňovat jak vzhledem k jiným obsahům vzdělávání, tak i v samostatném předmětu, pokud jsou sami vybaveni pro tuto náročnou práci – *školu hrou dramatickou*. Učit se orientovat v dramatických situacích vyžaduje zabývat se jedinečností lidského jednání v celém rozsahu jeho složitosti a ne pouze jeho zjednodušujícími modely a posuzováním (např. správné - špatné), což vyžaduje celou řadu drobných krůčků, které začínají u jednoduchých her na vzájemné poznávání a mohou směřovat až k složitějším strukturovaným dramatům. Takové pojetí učení o lidském jednání však musí stále provázet také učení přebírat plnou zodpovědnost za své činy, což musí být neustále prověřováno a prohlubováno situacemi, do nichž se účastníci dramatických her dostávají.

Vzhledem k uváděným důvodům také doporučuji zařadit dramatickou výchovu jako předmět do části B, do 8. oddílu.

Doplňující poznámky:

Nejpodstatnějším základním obsahem - učivem dramatické výchovy jsou *dramatické situace*, které se nacházejí snad ve všech oblastech lidského života. Proto je zkoumáno prostřednictvím hry především lidské jednání a chování. Hlavním cílem je pak výchova autonomní, sebevědomé, svobodné lidské bytosti, která dokáže přebírat zodpovědnost za své činy i v dramatických situacích. K *základním metodám* patří vedle hraní rolí dramatické hry a improvizace, které mohou velmi aktivizovat imaginaci a tvořivost osobnosti a její prosociální postoje a hodnoty.

Má-li se škola více přiblížit *životní realitě*, potom je potřeba se zamyslet nad tím, zda si v životě jenom zpíváme a malujeme

jeme nebo musíme také jednat, rozhodovat se, řešit problémy - konflikty - dramatické situace. Zde, dle mého názoru, škola *stále neplní svoji funkci*, která se mění a zcela nově vyvíjí, protože učitelé po žácích stále chtějí, aby byli klidní a hodní, ale může se stát, že tím budou, jak tomu doposud často bývá, vyvolávat pouze pravý opak nebo bude docházet k přetvářce a děti se ve škole před učiteli budou chovat, jak si učitelé přejí, ale potlačí svoji přirozenost a o přestávce a mimo školu se pak budou chovat jinak a budou mít zase důvod k tvrzení, že je škola nic neučí pro život.

Vzhledem k významu, který může mít obsah dramatické výchovy pro naši školu, jsou to právě dramatické situace, skrze něž může docházet k výchově. Dramatické situace, které prožívá každý z nás velmi často od těch mini-, až po ty velké, které naštěstí nejsou tak časté. Jde o jejich bezpečné poznávání a prozkoumávání ve hře dramatické nebo v improvizacích. Dramatické situace jsou součástí našeho světa a my se musíme naučit se je zbytečně nevyvolávat, ale na druhé straně v nich nebyť nadarmo pasivní, zkrátka se s nimi musíme naučit žít a vyrovnávat se s nimi se cítí.

Dramatická výchova je u nás v současnosti poměrně propracovaný systém *aktivního sociálně-uměleckého učení*, který užívá prvků a postupů dramatického umění a divadla, proto může doplnit doposud chybějící důležitou oblast oddílu Umění a kultura. Co je velmi cenné, je právě skutečnost, že se tak může díst s ohledem na reálné zkušenosti a prožitky psychofyzického vývoje žáků. Děti tak mohou postupně přirozenou cestou ve hře poznávat jevy, které jsou obsahem dramatických situací a dramatického umění a zkoušet si je na vlastní kůži, což je nejučinnější prostředek, jak si mohou vytvářet po malých krůčcích vztah k jeho kvalitám.

Škola současnosti i budoucnosti nemůže opomíjet oblast *emocionálního učení*, jak to je již deklarováno mnoha důležitými dokumenty u nás i ve světě, ale také vámi uváděným rámcovým programem, např.:

- Předpokládá, že nově formulovaný obsah i cíle vzdělávání se stanou prostředkem rozvoje osobnosti žáků a tomu budou napomáhat i metody práce, které budou zaměřeny nejen na podporu výkonu žáků, ale i na jejich prožívání a motivaci k učení. Tento záměr by měly podpořit různé formy integrování obsahu, využití alternativních modelů výuky a informačních technologií, metod kooperativního učení, problémového a projektového vyučování. (s. 2)
- Akcent na dovednosti komunikace a kooperace.

- Záměrem je výchova člověka tvořivého, schopného spolupráce a komunikace.
- Akcent na chápání globálních problémů.
- Záměrem je výchova ekologicky myslícího, tvořivého a mravně odpovědného člověka. (s. 4)
- Záměrem je výchova člověka zvědavého, sebezdokonalujícího se a rozumně reagujícího v konkrétních praktických životních situacích.
- Akcent na výchovu samostatného myšlení a jednání (s. 5)
- Záměrem je výchova člověka hledajícího, svobodně jednajícího, s touhou dále se vzdělávat a zlepšovat kvalitu svého života. (s. 6)

Určitě je důležité, aby se děti učily *orientovat ve svých citech a prožívání*, jak samy u sebe, tak i u druhých lidí, což je velmi náročný úkol pro školu, ale i pro učitele, protože by měli být sami příkladem emocionálně zralého jednání. Zařazení dramatické výchovy jako předmětu by těmto úkolům mohlo výrazně napomoci právě svým tematickým a obsahovým zaměřením, protože kvalitně vybavený učitel 1. stupně by měl zvládnout učit obsah dramatické výchovy ať už integrovaně v souladu s jinými předměty, nebo jako samostatný předmět.

Více *porozumět dramatickému/divadelnímu umění (i dramatickým situacím)* se však *nemusí učit jen žáci, ale také samotní učitelé*, protože i zde, podobně jako u jiných umění, stále dochází k jeho vývoji a někdy není jednoduché se v nejnovějších dramatických dílech orientovat. Např. už nám nestačí zjednodušené posuzování dobrý-špatný (ve škole stále ve velké míře aplikované). Na druhé straně je však důležité se o pojmenovávání a orientaci v dramatických dílech pokoušet, protože určitým způsobem toto umění reflektuje svět, v němž žijeme. Dramata (od pohádek až po umění pro dospělé) modelují a zobrazují životní situace v celé jejich složitosti a tím sebou mohou nést velkou hodnotu, které bychom se měli učit společně s dětmi porozumět, pokud nechceme žít v blažené nevědomosti nebo naivitě, která se často projevuje tím, že víme, jak mají jednat jiní lidé, ale přitom nejsme schopni tak jednat sami.

Výuka dramatické výchovy jako předmětu je pro učitele náročná, protože mimo jiné prověřuje, nakolik jsou schopni vnímat a zabývat se prožitky a city žáků, což předpokládá akceptovat jejich projevy jako svébytných jedinečných osobností a odhadnout i realizovat obsah učiva, kterým by se měli žáci zabývat v procesu sociálně-uměleckého učení na své cestě k zralosti. Také přitom prověřuje *dovednosti učitelů k vedení žáků*, protože výuku

v tomto předmětu je obtížné vést způsobem autoritativním nebo liberálním, jelikož ani jeden z nich není účinný (efektivní) a tím se neustále může zdokonalovat ve vedení demokratickém, přestože přicházejí stále "jiné" generace dětí.

Domnívám se, že pokud navrhovanou změnu uskutečníte, vyjde tím vstříc především učitelům, kteří mají nebo budou mít vzdělání v tomto oboru, aby mohli předmět zařadit do vzdělávacího programu na škole, kde vyučují, pokud budou přesvědčeni o jeho smysluplnosti.

Některé změny v pregraduální přípravě učitelů na vysokých školách již započaly, dokonce v duchu idejí, jak je sami ve svém dokumentu navrhuje:

Změny v pregraduální přípravě učitelů: Vysoké školy by měly vstřícně reagovat na pedagogickou autonomii škol, kterou RVP předpokládá, a vybavovat své absol-

venty kompetencemi potřebnými pro úspěšnou realizaci nového modelu základního vzdělávání v praxi. Budoucí učitelé by měli být připraveni na změny ve vedení vyučování směrem k posílení autonomie vzdělávajících se subjektů a na změny ve vnitřních vztazích mezi všemi účastníky procesu vzdělávání. (s. 2)

Vzhledem k tomu, že v současnosti je již zajišťována systematická příprava aprobovaných učitelů na obou uměleckých vysokých školách i na některých pedagogických fakultách, tak by bylo vhodné, aby postupně bylo zaplňováno *bílé místo v našem vzdělávání* a to může umožnit právě *doplnění dramatické výchovy k části B do oddílu 8 do kapitoly Umění a kultura vedle Výtvarné výchovy a Hudební výchovy*.

Sociálně umělecké učení dramatické výchovy je také součástí *výzkumného*

záměru organizace (VZO) Nové možnosti vzdělávání pro učící se společnost 21. století, který probíhá již 3. rokem pod vedením doc. H. Lukášové-Kantorkové na naší PdF OU v Ostravě. Výzkum je zaměřen právě na *ověřování přípravy učitelů*, kteří po absolvování specializace dramatické výchovy, zakončené státní závěrečnou zkouškou z dramatické výchovy v rámci primárního vzdělávání, mohou učit dramatickou výchovu jako předmět na 1. st. škol. Dosavadní výsledky výzkumu jsou prezentovány také na konferencích (Praha, Liberec, Ostrava, Banská Bystrica), kde se stávají předmětem diskusí a také jsou součástí doposud úspěšných obhajob výše uvedeného výzkumného záměru.

JAN KARAFFA

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

CHILDREN-DRAMA-THEATRE

Roman Manda: Improvising with Sandra Tittoni in Trutnov - The Children's Stage national festival of Czech children's theatre groups is held every year in June in the east-Bohemian town of Trutnov. While the last issue of *Tvořivá dramatika* contained a report on the festival's performances, this one reports about a workshop led by the French actress and member of the Marseille Improvisation League, Sandra Tittoni. It was held as part of the Children's Stage festival, concentrating on the core, forms and principles of dramatic improvisation and the possibilities it offers for work with children.

Jana Machalíková-Hana Šimonová: Using Improvisation Contests in Working with Youngsters - A summary of a year-long work with two groups of secondary school students focusing on improvisation, particularly theatre sports. The article describes both the advantages and the risks of this type of work, paying special attention to the ways of preparing youngsters for improvisation and helping them acquire improvisation skills.

INSPIRATION

Pavel Vacek: Insights into the Psychology of Moral - On Driving Towards One's Own Conscience, the Ten Commandments and a Swallowed Crib - 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 fifth part, the author points out that the internalising of norms is one of the basic processes going on in moral development, and acquaints readers with a theory developed by Norman Bull (see his study *Moral Education*) as well as its possible applications in drama in education.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Dana Svozilová: The Secret Diary of Adrian Mole - The week's project for drama teachers is based on the popular books by Sue Townsend about the teenage Adrian; it employs a variety of structuring drama work conventions. The workshop programme is conceived as a mosaic of activities corresponding with topic areas related to the book: the child's personality (Adrian), relationships (family, friends, school, love), etc. The story of the title character works as a framework for the chosen topics. It is developed from the point when Adrian Mole decides to leave home, because he finds his present life unbearable. The inspiring material created by Dana Svozilová can help many students and teachers who strive to win a space for drama in education as an independent discipline which no other subject can fully substitute for.

INTEGRAL, a section for a discussion of drama teachers and workshop leaders: In the present issue, the section contains an article by **Jaroslav Provazník** *Drama-in-Education Courses as Part of Teacher's In-Service Training*, which gives a systematic overview of long-term (one year- or three-term-) courses that have been organised since early 1990s by the Creative Dramatics Association (Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, STD), a Czech

national association of drama teachers, and the Dpt. of Drama-in-Education of the Faculty of Performing Arts in Prague. The article not only provides basic information on the courses, but also acquaints readers with the ways their concept and goals have changed over time.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Radek Marušík: The Poet Karel Šiktanc and his new stories - A review of one of the most remarkable books of modern fairy-tales *On Good and Evil Power (O dobré a o zlé moci)* by the contemporary Czech poet Karel Šiktanc.

Vendula Kalušová: The Darkest Forest - The study views the sound and silence motives found in a fairy-tale by Karel Šiktanc from the perspective of story composition. It takes note of the ways the writer employs this type of motives, especially in developing his characters.

David Kroča: A Book That Stirs Emotions - The article on the phenomenon called Harry Potter is intended as a polemic with negative or reserved reviews of J. Rowling's books. It includes the following chapters: *Reviewing Literature from Non-Literary Positions; Ignoring and Putting Down, or Do we Have a Lot of Better Books?; Being Suspiciously True to the Literary Source* (a few lines on the criticism of the Harry Potter film); and *What the Literary Criticism Has not Yet Admitted*.

Ivana Uhlíková: Harry Potter and the Classic Fairy-Tale - An attempt to give a genre characteristic of J. Rowling's books with an emphasis on the ways the author uses or denies the elements of a classical magic fairy-tale in her Harry Potter book series.

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

GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

Jana Machalíková and Hana Šimonová: The Czech Improvisation League (2nd part) - The appendix found on the middle pages of *Tvořivá dramatika* introduces Czech readers to theatre sports and their rules as applied in the Czech Republic.

DĚTSKÁ SCÉNA - The regular supplement of *Tvořivá dramatika* brings three drama texts for children's theatre groups. Three dramatisations created by **Krista Bláhová** and **Jiří Bláha**, a married couple who led children's theatre groups in Nové Město pod Smrkem, Most and Mnichovo Hradiště, rank among the most interesting texts performed at the Kaplice national festival during 1980s. The supplement contains the following texts, which are typical examples of device theatre: **Images from Czech Legends**, variations to the earliest stories about the origins of the Czech nation; **Damián, the Cheeky Kitten**, a dramatisation of a poetic book by the author of modern children's tales Václav Čtvrtek, and **The Fisherman and His Wife**, a dramatisation of the famous fairy-tale about the golden fish by the Grimm brothers and Jan Werich.

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 TVOŘIVOU
DRAMATIKU**
Blanická 4, P.O.BOX 12
120 21 Praha 2

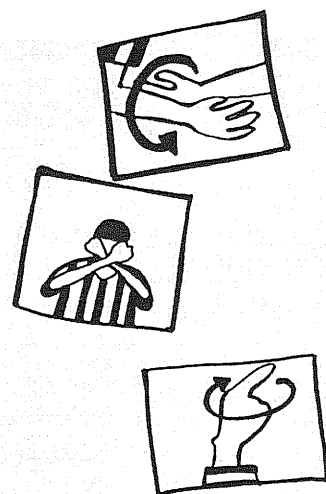
NOVINOVÁ ZÁSILKA

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

Č.I.LI

občanské sdružení
Česká Improvizační Liga

(Dokončení z minulého čísla)



III. NA SCÉNĚ

Představení začíná

Po pěti minutách povinné "veřejné rozcvičky" zahrají muzikanti fanfáru.

Zazní siréna/klavír.

Jednotliví hráči se představí:

1. tým: kapitán týmu, hráči (vždy celkem 2 ženy a dva muži).
 2. tým: kapitán týmu, hráči (vždy celkem 2 ženy a dva muži).
- Každý z týmů postupně zazpívá svou hymnu - motivační pokřik.

Zazní siréna/klavír.

Týmy se odeberou na své lavičky/do svých rohů/stran jeviště.

Hlavní rozhodčí tahá první kartičku z košíku s tématy a čte

- *Druh improvizace:*
 - *smíšená* (oba týmy hrají společně) nebo
 - *porovnávací* (každý tým hraje zvlášť; kdo dřív, zjistí se po vyhození dvoubarevného puku)
- *Téma*, na které se bude improvizovat.
- *Počet hráčů* (jeden až čtyři za tým, *omezený* nebo *neomezený*).



PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

- *Kategorie* (volná, s předmětem, zpívaná...).
- *Doba trvání* (od 45 sekund do 20 minut).

Po 20 vteřinách (někdy i méně - záleží na hlavním rozhodčím) určených k asociacím, zazní hvizd píšťalky rozhodčího a improvizace může začít.

Hráči vstupují po jednom na scénu, navzájem se pozorují, představivost se rozvíjí (četné pravidlo: prvních 20 vteřin se ještě nemluví, ale vnímá situace).

Všechny improvizační techniky jsou povoleny, jedna divadelní akce následuje druhou.

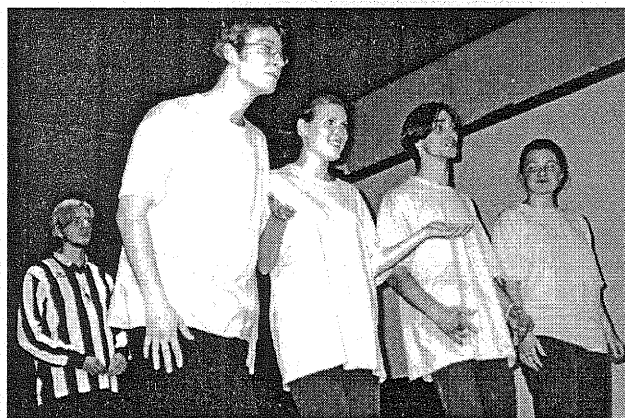
Gesty hlavního rozhodčího a zvukem píšťalky kazoo jsou v průběhu improvizací oznamovány chyby.

Improvizace je oživena novými herci, kteří vstupují do hry.

Rozhodčího píšťalka oznamuje, že čas vypršel.

Improvizace končí, až když konferenciér přečte výčet impro chyb, které byly během hry odpískány, a když jsou zodpovězeny eventuální otázky kapitánů jednotlivých týmů, vyzývá rozhodčí publikum k volbě.

Diváci zvedají své dvoubarevné kartičky nad hlavu (barva týmu, který se jim v této improvizaci líbil více, lícem k rozhodčímu). Asistenti hlavního rozhodčího je spočítají a tým s převládajícími hlasy získává bod. Připisuje se na velkou, viditelně umístěnou tabuli.



Ceremoniál

- Zahájení a přivítání publika.
- Příchod muzikantů.
- Společná rozcvička obou týmů (5 minut).
- Odchod herců do šaten.
- Příchod rozhodčích.
- Příchod herců.
- Zpěv vlastní hymny-pokřiku.
- Samotný zápas o třech třetinách po 30 minutách nebo 2 x 45 minut.
- Slavnostní ukončení s předáním hvězdiček (pralinek, vlaječek...) za nejpřínosnější výkon a nejlepší improvizaci večera (obvykle vybírá a předává vybraná osobnost z publika), závěrečná řeč kapitánů obou družstev.

Protokol

Hrajícím hostům je obvykle přidělena levá strana scény (z pohledu publika). Během rozcvičování používají hosté přední půlku scény a domácí půlku zadní. Při představování jsou první představeni domácí, kteří se postaví dozadu k mantinelu. Poté přicházejí hosté a předstoupí před domácí. Jakmile jsou i oni představeni publiku, zazpívají svou hymnu-pokřik. Pak se vymění s domácími a nechají je zazpívat jejich hymnu-pokřik.

Siréna/fanfára oznamuje začátek a konec každé Třetiny/poloviny. Začátek a konec každé improvizace oznamuje zvuk píšťalky rozhodčího. Není-li k dispozici světelná tabule, na které se odpočítává čas hry, musí jej konferenciér pravidelně oznamovat. Např.: "Třetí bod získávají v 17. minutě druhé třetiny červení."

Publikum

Také publikum hraje v improvizacním turnaji důležitou roli. Proto je třeba předat hned u vchodu každému dvoubarevnou hlasovací kartičku, pantofli a ofocená pravidla se znaky, jež rozhodčí používá. Čím informovanější a připravenější publikum, tím příjemnější a uvolněnější atmosféra v hledišti i na jevišti.

Princip pantofle

Pantofle slouží k vyjádření nespokojenosti s výrokem rozhodčího nebo jeho pomocníků, v krajním případě s improvizací či ještě hůře se samotnými hráči. Pantofle se hází do kluziště, nikdy ne na herce!

Princip dvoubarevné kartičky

Kartičkou se hlasuje. Na konci každé improvizace (jde-li o porovnávací, pak na konci improvizace poslední), po oznámení a vysvětlení chyb je diváci *na vyzvání rozhodčího* zvednou. Barva týmu, kterému chtějí dát hlas, je pochopitelně obrácena směrem k rozhodčím.

IV. PRAVIDLA PRŮBĚHU ZÁPASU

A) Oficiální pravidla Č.I.L.I

1. Hra spočívá v tom, že se společně utkají dva týmy složené ze čtyř improvizátorů (dva muži a dvě ženy). Rozhodčí a jeho dva pomocníci dbají, aby se vše odehrávalo v rámci pravidel.
2. Každý turnaj je rozdělen do tří hracích třetin po 30 minutách či do dvou poločasů o 45 minutách. Přestávka mezi jednotlivými třetinami/poločasy by neměla být delší než 10 minut.
3. Během třiceti/čtyřiceti pěti hracích minut se čas nezastavuje, i když se nehraje nepřetržitě.
4. Konec každé třetiny/poločasu oznamuje siréna/fanfára.

5. Improvizace mohou být dvojího druhu:
 - *Smíšená* - Jeden nebo více hráčů z každého týmu improvizují *společně* na dané téma.
 - *Porovnávací* - Každý tým musí na dané téma v daném čase improvizovat *zvlášť*. Dvoubarevný puk vyhozený do vzduchu rozhodčím určí tým, který pak má právo se rozhodnout, jestli improvizaci začne, nebo půjde jako druhý. Během improvizace prvního týmu se druhý tým nesmí nijak domlouvat ani si dávat znamení. Bude-li toto pravidlo porušeno, pomocní rozhodčí do kluziště vhodí šátek nebo stužku v barvě chybujícího týmu a tým bude penalizován.
6. Průběh jednotlivých improvizací:
 - Hlavní rozhodčí náhodně vytáhne z košíku kartičku s tématem a nahlas přečte:
 - a) povahu improvizace (*smíšená* / *porovnávací*);
 - b) název improvizace;
 - c) počet hráčů;
 - d) kategorii improvizace (není-li *volná*);
 - e) dobu trvání improvizace.
 - Hráči mají 20 vteřin (výjimečně méně, určí-li hlavní rozhodčí) na to, aby se zkoncentrovali a vstoupili do kluziště.
 - Rozhodčí zahajuje improvizaci písknutím na píšťalku. Jde-li o porovnávací improvizaci, dvoubarevný puk bude vhozen až po uplynutí 20 vteřin.
 - Po uplynutí časového limitu k improvizaci ji rozhodčí ukončí písknutím.
 - Diváci jsou vyzváni, aby barevnými kartičkami určili, kterému z týmu chtějí dát svůj hlas. Je-li počet hlasů stejný pro oba týmy, není zapsán žádný bod.
7. Pokud je po uplynutí 90 minut hracího času skóre obou týmů vyrovnané, hraje se improvizace navíc (není nutné v přátelských utkáních, kde se body nikam nezapisují). Jsou-li hlasy stále vyrovnané, výsledkem bude remíza a každému z týmu se přisuzuje jeden bod. Jde-li o semifinále nebo finále, pokračuje se tak dlouho, dokud jeden z týmu nezíská bod.
8. Rozhodčí je hlavní autoritou zápasu. Může hráči nebo týmu kdykoliv udělit trestný bod za jakékoliv narušování průběhu improvizace či porušení pravidel hry. Chybu hlásí rozhodčí písknutím na kazoo v průběhu improvizace, která se tímto ale nepřerušuje a pokračuje dál. Rozhodčí trestný bod zdůvodní těsně po jejím skončení, před tím, než vyzve diváky k hlasování.
9. Penalizovaný hráč nebo tým může získat buď jeden, nebo dva trestné body (záleží na tom, jde-li o *malou* nebo *hrubou chybu*). *Malou chybou* může být zapomenutí, nešikovnost, opoždění apod. Za *hrubou chybu* se považuje ta, která vážně narušuje průběh improvizace.
10. Nashromáždění tří trestných bodů znamená automatické připsání jednoho bodu druhému týmu. Každý z hráčů, který je během jedné třetiny/poločasu dvakrát penalizován, přerušuje či opouští hru (diskvalifikace je na uvážení hlavního rozhodčího). Pokud vinou jeho absence nemůže družstvo splnit podmínky tematické kartičky (počet hráčů), druhý tým získává automaticky bod. Pokud byl vyloučen kapitán týmu, bude nahrazen svým zástupcem.

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU



B) Úbor(y)...

a) HRÁČI

- tmavé obutí,
- černé kalhoty,
- černé tričko na rozcvičku,
- dres (hokejové triko) v barvě týmu s číslicí a jménem hráče (k okamžité identifikaci).

b) HLAVNÍ a POMOCNÍ ROZHODČÍ jsou oblečeni stejně jako rozhodčí hokejoví:

- černobíle pruhované triko se jménem na zádech.

Nesmí zapomenout na:

- píšťalku,
- puk,
- kazoo,
- stopky,
- notes, plastickou nebo dřevěnou tabulku na poznámky.

c) KONFERENCIÉR

- smoking či jeho varianta (dámy večerní šaty apod.).

d) MUZIKANTI

- libovolné.

e) TRENÉŘI

- takové oblečení, aby je odlišovalo od ostatních hráčů; může být různě výstřední, ale také elegantní či rafinované

V. HODNOCENÍ

Rozhodčí je jediný a nejpovolanější rozhodovat a poukazovat na porušení pravidel a udělovat trestné body.

Porušení pravidel improvizace

1. HRUBÁ CHYBA (dvojitý pohyb skrčených paží nahoru dolů) - 2 tr. body



Jde spíše o označení než o samotnou chybu. Přežene-li se nebo opakuje jakákoliv malá chyba (1 trestný bod), může rozhodčí toto označení použít a stane se z ní chyba hrubá (2 trestné body).

2. PLYNULOST HRY (krouživý pohyb předloktí, vztyčený ukazováček) - 1 tr. bod



- a) Nevstoupí-li hráč na scénu s písknutím píšťalky rozhodčího, která improvizaci zahajuje.
- b) Jestliže hráč brání plynulému průběhu improvizace a stále se opakuje či trvá na své nikam nesměřující nabídce. Může jít o opožděnou odpověď nebo akci, ale taky o neadekvátní či lacinou nabídku.
- c) Prodlužuje-li zbytečně kapitán týmu otázky na rozhodčího týkající se přidělených trestných bodů.

3. NEPOVOLENÝ POČET HRÁČŮ (poklepávání dlaní na hlavu) - 1 tr. bod



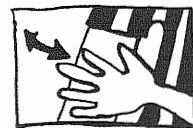
- a) Jestliže hráči nerespektují omezený počet hráčů nebo je na scéně značná převaha hráčů jednoho týmu.
- b) Jestliže vstoupí dva hráči jednoho týmu na scénu v jednom okamžiku (netýká se takových kategorií, které to z principu naopak vyžadují, např. dabovaná, komiks...).

4. NERESPEKTOVÁNÍ REKVIZITY (popotahování okraje trička) - 1 tr. bod



- a) Jestliže hráči využívají jiných rekvizit než svého dresu, kalhot a bot (např. vlastní brýle či dlouhé vlasy už jako rekvizitu použít nelze). Netýká se kategorie s rekvizitou!
- b) Jestliže hráči nerespektují imaginární rekvizitu vytvořenou během improvizace (např. otvírají imaginární dveře každý na jiném místě, procházejí "zdi", "skříně" apod.).

5. NEPOVOLENÝ POSTUP (opakované poklepávání na paži) - 1 tr. bod



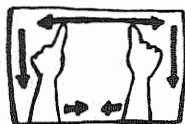
Jestliže hráč nebo tým jednají proti pravidlům či nejsou-li v souladu s etikou hry a nelze to postihnout jinak.

6. ŠAŠKOVÁNÍ (palec rozevřené ruky se dotýká nosu - "tůdle") - 1 tr. bod



- a) Jestliže se hráč nevhodně "předvádí" a přehání, aby na sebe upoutal pozornost publika, a narušuje tím společnou improvizaci.
- b) Jestliže nerespektuje danou situaci a upřednostňuje laciné vtipky a hrubá slova na úkor improvizace či kolegů.

7. ODKLON OD TÉMATU NEBO KATEGORIE (čtverec kreslený ukazováčky do vzduchu) - 1 tr. bod



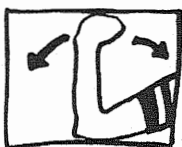
Jestliže hráči nerespektují či úplně ignorují zadané téma či kategorii.

8. KLIŠÉ (poklepávání na kotník) - 1 tr. bod



- a) Jestliže hráč přehrává notoricky známé scénky či postavy (kliše bývá často synonymem lacinosti).
- b) Jestliže hráč používá známou značku, jméno, název či slova písně (lze použít: místo Nivea např. Pivea, místo Knížák např. Snížák, místo Holka modrooká např. Holka hnědooká).

9. VYPADNUTÍ Z ROLE (dvojitý pohyb skrčené ruky zaťaté v pěst nahoru a dolů) - 1 tr. bod



- a) Jestliže hráč vypadne ze své role ("odbourá se").
- b) Jestliže hráč svou postavu pomalu ztrácí.
- c) Jestliže hráč nelogicky změní v průběhu hry svou postavu, aniž odešel ze scény.

10. NEPŘEHLEDNOST (skrčené ruce dělají mlýnek v úrovni pasu) - 1 tr. bod



- a) Jestliže většina herců na jevišti (a diváků v hledišti) přestává chápat, co se děje.
- b) Jestliže není situace či imaginární rekvizita dostatečně jasně nastolena (již delší dobu se hovoří o "tom", "to" by se mělo, "tamto" je "tam"... "To" je nutno určit!).
- c) Jestliže se hráč dopustí závažné zeměpisné, dějepisné či jazykové chyby a improvizace se stane nesrozumitelnou.
- d) Jestliže se hráč splete a použije již nastolené imaginární rekvizity tak, že už nikdo neví, kde co bylo a kde co je teď...

11. NEPOZORNOST (jedna ruka drží druhou za zápěstí) - 1 tr. bod



- a) Jestliže si hráč nevzpomíná nebo v improvizaci přehlédl důležitou informaci či důležitý detail, který byl jasně naznačen (jméno postavy na začátku improvizace Jana, v průběhu Jitka a na konci Jarmila...).
- b) Jestliže si hráči neporozuměli natolik, že nemohou společně vytvořit příběh.
- c) Jestliže hráči neberou v potaz vstup dalších herců na scénu v průběhu improvizace.

12. NERESPEKTOVÁNÍ POSTAVY (rozevřená dlaň zakrývá obličej) - 1 tr. bod



- a) Jestliže hráč odmítá postavu vytvořenou druhým hercem nebo tu, kterou mu kolega nabízí.
- b) Jestliže hráč nevytváří nebo svévolně, nevysvětlitelně a bezdůvodně mění svou postavu.
- c) Jestliže postava, která právě vstupuje na scénu, zabírá příliš místa v improvizaci a neposunuje ji dál.
- d) Jestliže muž hraje ženskou postavu a naopak (platí i v kategorii Dabovaná, kdy nelze dabovat opačné pohlaví).

13. NEPŘIMĚŘENÝ NÁTLAK (úder pěstí do otevřené dlaně) - 1 tr. bod



- a) Jestliže hráč vyvíjí všemi možnými způsoby nátlak (fyzický i psychický) na své kolegy, aniž to souvisí s postavou či situací.
- b) Jestliže hráč neomaleně a beze smyslu nutí svým spoluhráčům nápad či akci (např. hráč, který hned na začátku improvizace "rozdělí" role a nenechá prostor ostatním hercům).
- c) Jestliže je imaginární rekvizita použita tak, aby schválně neumožňovala spoluhráči hru.
- d) Jestliže hráč odmítá bez rozumného důvodu spolupracovat s ostatními herci a brzdí tak improvizaci ("Ne, nic tam nevidím..." "Ne, do lesa s tebou nepůjdu..." "Nevím, nevím, nevím...")

14. BRÁNĚNÍ VE HŘE (vpředu zkřížené paže tvoří "x") - hrubá chyba - 2 tr. body



- a) Jestliže hráč brání ostatním hercům pokračovat v započaté myšlence či akci, která by posunula improvizaci dál. Překřikuje, nenechá domluvit či jinak rušivě vstupuje do improvizace.
- b) Jestliže hráč předkládá svůj nápad jako jediný možný a systematicky odmítá jiné návrhy.
- c) Jestliže hráč stupňuje nebo opakuje chyby označené výše jako Nepřiměřený nátlak a Nerespektování postavy

15. NEVHODNÉ CHOVÁNÍ (ruce v bok) - hrubá chyba - 2 tr. body



- a) Jestliže hráč porušuje svým nevhodným chováním a jednáním pravidla a etiku hry. Používá hrubých slov, opovrhuje rozhodčím či nerespektuje jeho rozhodnutí.
- b) Jestliže hráč stupňuje nebo opakuje chybu označenou výše jako Šaškování.

16. VÝSTRAHA (poklepávající ruce v bok) - hrubá chyba - 2 tr. body



- a) Jestliže je hráči během zápasu udělena osobní výstraha (hrubé porušení či úmyslné bránění zdárnému průběhu zápasu), mohou následovat kárná opatření, např. částečné vyloučení (např. na 3 improvizace).
- b) Jestliže jsou hráči během zápasu uděleny dvě osobní výstrahy, může následovat kárné opatření v podobě úplného vyloučení z ligy (musí projednat a potvrdit valná hromada Č.I.L.I.).

Připravily JANA MACHALÍKOVÁ a HANA ŠIMONOVÁ
Foto IVO MACHALÍK