

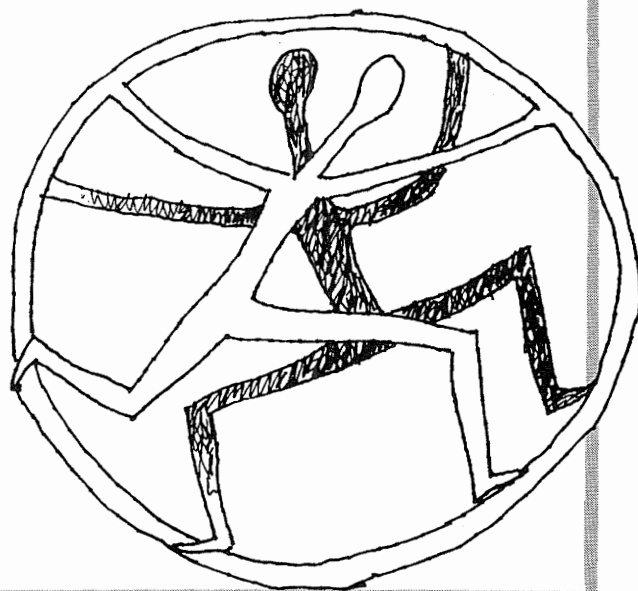
TVORIVÁ dramatika

Nahlížení 2002

Božena Němcová-Hana Nemravová: Naša Divá Bára

Teaching drama v českém vydání

Dramatická výchova v Norsku



1/2003

ISSN 1211-8001

TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XIV
číslo 1/2003 (37)
(Divadelní výchova, roč. XXV)
Únor 2003

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

ISSN 1211-8001
Registrační značka: MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Roman Černík, Jakub Hulák,
PhDr. Hana Kasíková,
prof. Miloš Klíma,
Irena Konyvková,
PaedDr. Soňa Kořátková,
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, Blanická 4,
P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 966-9 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 (včetně textové
přílohy Dětská scéna): 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

NAHLÍŽENÍ 2002

Jiří Provazník: Letos trochu jinak	1
Jakub Hulák: K inscenacím bechyňského Nahlížení 2002	4
Božena Němcová-Hana Nemravová: Naša Divá Bára	5

INSPIRACE

Pavel Vacek: Průhledy do psychologie morálky - Průhled šestý: Ne o modelkách, ale o modelech, skrytě o egoismu a naplno o altruismu... Co na to paní Wrightová?	10
Roberto Roche Oliver: Prosociální identifikácia	13

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

INTEGRÁL:

Eva Machková: O dramatické výchově ve studiu učitelství	14
Diplomové práce obhájené v roce 2002 na katedře výchovné dramatiky DAMU Praha	15
Diplomové práce týkající se dramatické výchovy obhájené v letech 2001-2002 na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity	15

RECENZE

TEACHING DRAMA V ČESKÉM VYDÁNÍ. Několik pohledů na překlad populární knihy o vyučování dramatické výchovy Hana Kasíková: Vyučování dramatu	16
Eva Machková: Učitel dramatické výchovy musí být profesionál	17
Josef Valenta: Vyučování dramatu Norah Morganové a Juliany Saxtonové	19
Radek Marušák: Vyučování dramatu - hlava plná nápadů	20

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jaroslav Toman: "Normalizační" éra české poezie pro děti. Reflexe básnické tvorby 70. a 80. let 20. století	23
Jaroslav Toman-Jaroslav Provazník-Lukáš Horáček: Nahlédnutí do nových knih	26

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Ashild Vethal-Elisabeth Heradstveitová: Dramatická výchova v Norsku	IV
---	----

DĚTSKÁ SCÉNA 10 - textová příloha TD

Věra Pánková-Josef Václav Sládek-Vítězslav Hálek: Na jaře	1
Jan Vladislav-Věra Pánková: O třescích a plescích	5
Jan Vladislav: O třescích a plescích	8
Elena Chmelová-Věra Pánková: Hra na Robina Hooda	10
Magda Strejčková: Několik poznámek ke Hře na Robina Hooda	18



NAHLÍŽENÍ 2002

Letos trochu jinak

Po přestávce v minulém roce se opět konala v bechyňském Kulturním domě dílna nazvaná Nahlížení. Píšu "opět", ale vlastně není úplně jasné, zda oprávněně. Rozhodli jsme se totiž (v obvyklém kroužku lidí, kteří dílnu připravují - Hana Budínská, Jakub Hulák, Jaroslav Provazník a já) koncepci této v pořadí již třinácté dílny poměrně výrazně změnit. Opustili jsme totiž princip organizace dílny, kdy se během prodlouženého víkendu pracovalo souběžně ve třech dílnách složených z jedné části ze souboru a z druhé části ze seminářů pod vedením lektora, který byl zároveň vedoucím souboru, jenž byl celý nebo alespoň zčásti součástí skupiny lidí v dílně. Letos jsme, i po konzultaci s rozšířenou poradní skupinou, která se sešla v ARTAMĚ na jaře roku 2002, dospěli ke koncepci organizace dílny, která je založena na přehlídce představení pozvaných souborů a na diskusích o těchto představeních. V diskusích by mělo být dost času na probatování představení, ale pochopitelně i struktury inscenací a práce v souborech. Ovšem možnost práce ve skupinách přímo během dílny jsme ani letos úplně neopustili. Ale k tomu se ještě vrátím. V tuto chvíli musím s potěšením předeslat, že způsob práce ve skupinách a její výsledky byly pro mě asi nejpřekvapivějším zážitkem letošního Nahlížení.

Proč jsme se tedy rozhodli zachovat kontinuitu s dosavadními dvanácti dílnami? Co jsme si mysleli, že zůstane stejné v organizaci a hlavně prožívání těch necelých čtyř dní v Bechyni? Proč jsme neopustili název dílny z posledních let - Nahlížení?

Co zůstalo stejné: Především věkové zacílení dílny. Nadále se dění v dílně soustřeďuje na soubory, jejichž členové jsou v zajímavé a zároveň komplikované fázi svého života. Ve fázi, kterou K. H. Mácha popsal ve svém textu Večer na Bezdězu. Přirovnal tuto fázi k noci: "On (teenager) jen vzhůru touží ke snům svým, k nesčíslným hvězdám obrazotvornosti své." Zkrátka dílna se nadále snaží reflektovat dění souborů teenagerů (stále nedokážu najít výstižné označení v češtině). I nadále taky chceme zachovat možnost všech účastníků dílny nahlédnout do stylu práce

souborů, které se dílny zúčastní. Stejně jako dříve je také snahou umožnit mezigenerační setkávání, resp. bourání obvyklých bariér mezi staršími a mladšími. A nakonec stále se snažíme v rámci možností těch několika hodin strávených společně najít cestu k sobě navzájem, k čemuž mimo jiné má sloužit i úvodní akce, která zároveň slouží k seznámení účastníků dílny s tématem, kterého se bude dílna dotýkat.

A co se změnilo: Jak už jsem se zmínil, namísto tří dílen, které pracovaly na společném tématu, jsme zvolili formu přehlídky. Nikoli však přehlídky, jejímž účelem je zmapovat určitou oblast aktivit amatérských divadelních souborů a už vůbec ne přehlídku, na které by se vyhlášovalo, kdo je nejlepší atd. Jde o to, aby se na dílně setkala jen pár souborů dané věkové kategorie (viz výše). Nejde ani nutně o to, aby inscenace byla dokončena. Může být prezentována i inscenace nedokončená, rozpracovaná, což může být z hlediska účelu této dílny dokonce zajímavější a pro daný soubor i užitečnější. Ti, kdo se na předvádění fragmentů rozpracované inscenace dívají, mohou více nahlédnout do stylu práce souboru a ti, kdo fragmenty předkládají, mohou včas získat odezvu od diváků a zabránit tím třeba pozdějším problémům. Tím, že nejde v žádném případě o nějakou reprezentativní přehlídku, je výběr inscenací ponechán na organizátorech dílny. Další změnou, která přirozeně vyplývá z přehlídkové formy dílny, jsou diskuse. Těm je věnován dostatečný čas, aby se nemuselo spěchat a násilně uzavírat rozběhlou debatu. Velké úsilí jsme věnovali tomu, aby se nastolila během debat taková atmosféra, která umožní opravdovou debatu všech, tj. aby se nikdo během diskuse necítil "převálcován" ať už skutečnou, nebo domnělou autoritou některých účastníků diskuse. Podrobněji se ještě zmíním o průběhu letošní diskuse později, abych mimo jiné i ilustroval, jakým způsobem jsme se snažili realizovat naše záměry. Poslední zásadní změnou organizace dílny je paralelně probíhající práce ve skupinách. Zde bych chtěl zdůraznit dva momenty, které se mi zdají důležité. Za prvé je to téma, které se stává výcho-

zím bodem práce ve skupinách, a za druhé způsob sestavování těchto skupin. Oba tyto momenty mají zásadní důležitost pro to, aby se podařilo alespoň částečně uskutečnit záměr, o kterém jsem se zmínil při popisování toho, co se nezměnilo od předešlých dílen. To, jestli a zda se podaří rozjet práci v těchto skupinách, má totiž velký vliv na to, jaká se vytvoří atmosféra dílny, zda převládne pocit sounáležitosti a chuti ke spolupráci. Při hledání tématu nebo dejme tomu výchozího bodu práce ve skupinách jsme si vytklí dva cíle. Za prvé by mělo toto téma nějakým způsobem, i když třeba jen volně souviset s tím, co probíhá v části přehlídkové, a za druhé by mělo být dostatečně inspirativní, aby od něj bylo možno ve skupinách odvíjet další práci. Téma je představeno v úvodní akci, které se pokud možno účastní všichni aktivně. Uzavření tématu na dílně probíhá vzájemným "předložením reportáže" o průběhu práce v skupinách. Slovo reportáž naznačuje, že nemusí jít nutně o nějaký souvislý a uzavřený dramatický tvar (je na to ostatně dramaticky málo času), že může jít o útržky a ukázky práce, popřípadě i okomentované. Druhým důležitým momentem je sestavování skupin, které dříve vycházelo z určitého kondenzačního jádra tvořeného souborem, ke kterému se přidali seminaristé. Nyní již není klíč pro sestavování skupin tak jednoznačný a nejspíš jej bude nutno i dále hledat, což se projevilo i na letošní dílně (viz níže). Jako zatím jedinou podmínku jsme si stanovili, že skupiny nebudou mít předem určené vedoucí nebo lektory, že vše bude na dohodě ve skupině. Vzhledem k tomu, že práce ve skupinách již není těžištěm celé dílny, usoudili jsme, že tento experiment si můžeme dovolit a první a zatím jediná zkušenost nám tento předpoklad nevyvrátila.

Asi každého čtenáře napadá, proč jsme se rozhodli k takovým poměrně razantním změnám v organizaci dílny, když reakce na předcházející proběhlé dílny byly vcelku kladné. Částečně nás ke změně přivedl náš vnitřní pocit vyčerpanosti dosavadního schématu organizace dílny, částečně jsme zaznamenávali signály o poklesu zájmu o dílnu, a to zejména z nejdůležitější cílové skupiny lidí, tj.

vedoucích souborů teenagerovského věku, případně lidí, kteří se na práci s takovými soubory chystají.

Jak se popsané změny osvědčily? Je jistě předčasné, dělat nějaké hluboké závěry vzhledem k tomu, že dílna proběhla podle nového organizačního schématu poprvé. Nicméně je to již zkušenost a první reakce jsme v závěru dílny také stačili posbírat. Především jsme nezaznamenali žádné zásadně odmítavé postoje od účastníků dílny. V závěrečné diskusi se samozřejmě objevily připomínky, ale z nich se dalo usoudit, že účastníci diskuse spíše přemýšlejí o tom, jak organizaci dílny vylepšit než jak ji zásadně změnit. Pro mě osobně, jak už jsem se zmínil, bylo nejzajímavější a nejpříjemnější zkušeností sledování průběhu a výsledků práce ve skupinách, protože jsem měl pocit, že až na ojedinělé výjimky (především ve skupině vytvořené z vedoucích souborů) pracovali ostatní se zaujetím a na závěr předvedené improvizace a etudy tento můj pocit jen utvrzovaly. Také průběh diskusí ukázal, že se na nich snad podařilo vytvořit dostatečně otevřenou atmosféru, takže se diskutovalo věcně, bez zbytečných emocí a mně osobně vždy diskuse umožnila nakonec získat plastičtější pohled na zhlédnutá představení.

Představení

Jak tedy letos při použití nového organizačního schématu Nahlížení probíhalo. Pro podrobnější reflexi představení bych čtenáře odkázal na článek Jakuba Huláka. Já se omezím jen na přehled uvedených inscenací a jejich časové rozvržení, abych umožnil čtenáři udělat si představu o celkovém běhu dílny:

V pátek jsme viděli tři představení: LDO ZUŠ Brandýs nad Labem s inscenací hry Slawomira Mrožka **Trošečníci** (režie Irina Ulyrchová), soubor Gymnázia Jana Palacha z Mělníka s hrou M. Pavlovové **Křídla** (režie M. Vejvoda a M. Nejedlá) a soubor Hobit Gymnázia z Jihlavy s lidovou hrou **Komedie o Anežce** (režie Z. Krásenský). V sobotu byla nakonec bohužel na programu jen dvě představení - Dramatický klub při gymnáziu J. A. Komenského z Nového Strašecí zahrál **Báj** Daniely Fischerové (režie Iva Dvořáková a M. Isteník) a Vrtule ze Slaného autor-skou inscenací Jiřího Rezka **Hlína** (režie Jiří Rezek).

K tomu jen malá poznámka. Původně bylo pozváno sedm souborů, ale bohužel nakonec dva ze souborů nemohly přijet. (Proto také asi někdo v závěrečné diskusi namítal, že jsou příliš velké přestávky mezi představeními a diskusemi k jednotlivým představením.) Nicméně jsme si

vědomi, že volba počtu představení je věc choulostivá. Chtěli jsme totiž, jak už jsem se zmínil výše, nechat dost času na prodiskutování jednotlivých představení a chtěli jsme také, aby na "zažití" představení byl dostatek času. Zároveň však je jasné, že při příliš volném tempu přehlídky může u někoho vzniknout pocit, že je času příliš mnoho a není dostatečně využit. Proto bude nutné se příště nad počtem pozvaných souborů, a tedy i nad počtem předvedených inscenací znovu zamyslet.

Ještě drobná poznámka o prostorech, kde se představení odehrávala, případně mohla odehrávat. Na první pohled jsou v Kulturním domě v Bechyni dvě možnosti, kde hrát představení: malý a velký sál v tradiční úpravě (kukátkové jeviště). Těchto dvou možností také využily všechny soubory, které na dílně uvedly své inscenace. Možná nejen pro mě bylo trochu překvapivé, že všechna představení měla více méně "tradiční" činoherní charakter. Vlastně jen poslední představení - Hlína souboru Vrtule - se vymykalo trochu netradiční výstavbou děje a pracovalo více s náznakem. Nicméně i tato inscenace se odehrávala v klasickém kukátkovém prostoru. Prostory v Kulturním domě však umožňují vystavět si i své vlastní prostory pro ty soubory, které potřebují intimnější prostředí nebo úplně jinak uspořádaný prostor (např. arénu apod.). K tomu účelu je možné využít jak velký sál (hlediště velkého sálu), tak velké jeviště, kde je dost prostoru jak pro hrající soubor, tak pro diváky, (podle okolností se jich sem vejde něco kolem stovky).

Diskuse

Diskuse proběhla po každém představení, jen v případě kratších představení se diskuse po dvou představeních. Protože jsme si předsevzali usilovat o co nejotevřenější diskusi, která by ale nepostrádala postřehy a úvahy zasvěcených a zkušených odborníků, bylo rozhodnuto, že všechny diskuse bude moderovat jeden člověk, který se ale soustředí téměř výhradně na řízení diskuse v tom smyslu, aby zajistil "spravedlivé" udělování slova, aby zabránil tomu, že zkušenější a ostřílenější převálčují hned na začátku diskuse ty méně zkušené a nesmělejší. Zároveň však bylo třeba umožnit v pravou chvíli vstoupit do diskuse zkušeným a odborně fundovaným, kterými letos byli Jiří Pokorný, dramaturg Městského divadla v Českém Krumlově a vysokoškolský pedagog Jihočeské univerzity z Českých Budějovic, a Dominika Špalková, vedoucí Kulturního střediska Medium v Hradci Králové, absolventka katedry výchovné dramatiky na DAMU. Navíc pro rozjezd

diskuse jsme se nechali inspirovat systémem, který byl úspěšně praktikován na začátku 80. let na /S/hledáních. Požádali jsme účastníky dílny, aby po představeních napsali na lístky papíru otázky týkající se právě zhlédnutého představení, tak i práce na inscenaci a nakonec i práce v souboru (šlo o otázky typu: o čem bych chtěl mluvit a proč - co mě provokovalo, co by mě trápilo, kdybych se na to nezeptal, co mě znepokojuje, co mě zasáhlo..., jak jste dospěli k...)

Jestli se nám podařilo našeho cíle dosáhnout a diskuse byla opravdu otevřená, si netroufám posoudit. Jako moderátor, tedy "řidič" či "správce" nebo "mírnitel" či "krotitel" (viz Latinsko-český slovník) jsem byl přímo uprostřed dění. V každém případě jsem si uvědomil, že někdy není jednoduché vyvažovat dva protichůdné proudy v diskusi, tj. předávat slovo postupně se hlásícím diskutujícím a brát v úvahu přirozenou tendenci nestálého odbíhání od tématu. Někdy tak bylo nutné po přispěvcích diskutujících se opět trochu vrátit k již nakousnutému tématu. Takovéto skákání může trochu znepřehlednit diskusi, ale osobně si myslím, že důležitější je dát slovo každému, kdo o to má zájem, než se úzkostlivě držet tématu, a přitom někoho ignorovat. Podobný problém vyvstal při využívání předem napsaných otázek, které jsme samozřejmě předem roztřídili a seskupili do tematických okruhů. Přesto se někdy stalo, že ke zdánlivě zodpovězené otázce bylo užitečné se vrátit. Ukázalo se třeba, že jsem ji chápal poněkud jinak než ostatní, a tak se najednou diskuse díky takové otázce znovu rozběhla a třeba i jiným směrem, než bych očekával.

Nemám v úmyslu podrobně rozebírat diskuse k jednotlivým představením, přesto bych chtěl na závěr nabídnout dva své postřehy, které, jak se mi zdá, mají trochu obecnější platnost. Za prvé jsou tu reakce diskutujících na podrobné rozebírání představení a posléze inscenace. Je totiž přirozené, že ať se představení podaří sebelépe, ať je inscenace sebelépe vystavěná, stejně se vždy vyskytne nějaký problém, případně se najde divák, který něco jako problém vidí. Připadá mi celkem přirozené, že není možné se půl hodiny bavit a jen se utvrzovat v tom, jak je nějaká inscenace skvělá. Jistě je užitečné hledat, v čem tkví to, že v představení něco na diváka zapůsobí, ale ještě užitečnější mi připadá odhalit to, co způsobuje, že něco v představení selže a nepůsobí na diváka tak, jak si tvůrci představovali. A připomínky diváků jsou vždy signálem, že něco nemusí být v pořádku. Je potom na tvůrcích inscenace, zda na připomínky budou nebo nebu-

dou brát ohled. Někdy je sice nepříjemné slyšet, že něco nefunguje tak, jak jsme si představovali, ale připadá mi mnohem užitečnější slyšet diskusi o tom, proč asi v mé inscenaci něco nefunguje, než aby se někdo rozplýval nad tím, že je úžasné, že jsem vůbec něco dal dohromady. Tím ale vůbec neberu právo každému na svůj názor. A jistě se může stát, že to, co se někomu vůbec nelíbí, může někoho jiného oslovit. Je třeba ovšem občas dávat pozor na to, k čemu se diskutující vyjadřují a kdo těmi diskutujícími jsou. A tím se dostávám k druhému postřehu, kterému se zde chci věnovat. Poměrně často jsem zažil, a i v Bechyni se to objevilo, že když se vyskytly problémy se srozumitelností představení, její autoři či aktéři, ale nejen ti, začali na připomínky diskutujících reagovat poměrně podrážděně a argumentovat tím, že diváci nemají fantazii. A že oni to ostatně vytvářeli tak, že si může divák sám vytvořit konkrétní představu, svůj vlastní "překlad" dění na scéně. Osobně mám rád představení a i třeba filmy, které mi neusnadňují cestu k různým významům, které jsou v nich skryté, a i když mě baví podívat se na přestavení nebo film ještě jednou a odhalit tam něco dalšího, co jsem tam poprvé neviděl. Tohle vše však funguje v tom případě, že mi autoři díla dají šanci najít klíč k rozšiřování a vytvořit napětí, které mě "nutí" si další významy hledat. Když se však divák utápí ve vlnobití náznaků, aniž mu představení dá šanci se někde pevně zachytit, je to na pováženu. A v případě, že těchto diváků je více, dokonce většina, je odvolávání se na jejich nedostatečnou fantazii přinejmenším chybným vyhodnocením situace. V takovém případě je myslím užitečnější pozorně poslouchat zejména ty zkušnější a fundovanější, kteří dokážou pojmenovat příčiny toho, proč něco nefunguje. Ostatně přinejmenším od dob Aristotela je zřejmé, že dramatické dílo - pokud má na diváka zapůsobit - musí mít strukturu, která není náhodná. Tím nechci říct, že každá divadelní inscenace musí mít klasickou aristotelickou stavbu, jen chci naznačit, že lidská psychika má své zákonitosti, a pokud se autor inscenace snaží jít proti těmto pravidlům, nesmí se divit, že narazí. A pokud autorovým cílem je něco divákům sdělit, působí poněkud protismyslně argumentace, že kdo má fantazii, něco si v představení najde.

Ale aby to nepůsobilo, že se diskuse odehrávaly v permanentním napětí mezi členy souborů a ostatními diskutujícími, musím dodat, že jsem měl z diskusí vesměs dobrý pocit. Daleko častěji brali členové souborů připomínky jako dobře míněné a reagovali na ně věcně.

Samostatná práce skupin

Jak už jsem se zmínil, práce účastníků přímo během dílny byla letos organizována zcela jinak. Skupiny lidí, kteří spolu pracovali, byly vytvořeny ze souborů bez vedoucích. Ti vytvořili samostatnou skupinu a navíc se vytvořili ještě další dvě skupiny z účastníků dílny. Čas na práci byl rezervován vždy večer po diskusích o představeních. Téma stejně tak jako základní určení materiálu, se kterým měly skupiny pracovat, byly nastoleny v úvodu celé dílny. Původně jsme plánovali, že tento úvod proběhne ještě ve čtvrtek večer, ale vzhledem k tomu, že dvěma souborům ujel vlak, dohodli jsme se s ostatními již přítomnými účastníky dílny, že úvod přesuneme na páteční ráno.

Součástí úvodní akce byly tři kroky, z nichž ty první dva připravovaly půdu pro zadání tématu práce ve skupinách, zároveň však měly za úkol umožnit účastníkům dílny se trochu navzájem představit. Na začátku jsme se všichni sešli kolem obrovského papírového oválu (měl asi 7 metrů v průměru) rozprostřeného na zemi, kolem něhož byl pás předmětů nějak se vážících k papíru, jako např. nůžky, tužky, děrovačka, sešívačka, sponky apod.. To byly prostředky, které měly sloužit k tomu, aby se účastníci dílny představili. Jeden po druhém postupně vystoupil z kruhu, vybral si - pokud chtěl - z nabídnutých předmětů jemu příhodný prostředek a vytvořil (např. natržením, nastřížením nebo zmačkaním části papíru, kresbou apod.) svůj otisk na oválu papíru. Tak se postupně tvořil objekt - oválný papír s otisky jednotlivých účastníků dílny. Druhým krokem bylo představení souborů a skupin seminářistů: každá skupina dostala za úkol vytvořit záznam, který by nám všem ostatním odhalil, jak se soubor (skupina) dostal(a) do Bechyně. Během půl hodiny každá skupina vytvořila statický, případně oživený objekt z asi třímetrového papíru širokého asi půldruhého metru. Po dokončení objektů jsme se opět sešli a každá skupina nás zavedla ke svému objektu, kde jsme záznam zhlédli. Posledním třetím krokem už bylo jen zadání tématu pro práci ve skupinách během celé dílny. Každá skupina dostala roli asi sedm metrů dlouhého pruhu papíru, širokého opět zhruba půldruhého metru, který se stal základním materiálem pro zachycení pohledu každé skupiny (souborů a ostatních účastníků dílny) na třídení cestu, pohledu, který měl dokumentovat, co se podle každé ze skupin během tří dnů odehrálo zajímavého, důležitého ve prostoru a čase, který jsme v Bechyni společně prožili. Od této chvíle už bylo vše v tomto směru v rukou jednotlivých

skupin. Je celkem přirozené, že hlavní díl práce ve skupinách byl vykonán až druhý, sobotní večer. V neděli dopoledne jsme měli potom možnost sledovat mozaiku improvizací a etud, které nám umožnily nahlédnout do toho, jak viděla každá skupina uplynutí těch asi 60 hodin Nahlížení. Není asi překvapením, že tématem "dokumentů" byla reakce na jednotlivá představení a diskuse o nich. Jedna skupina např. shrnula celou dílnu do slavnostní hostiny, kde každé z představení reprezentoval jeden chod jídla. Papír v tomto případě sloužil jako základní materiál pro výrobu rekvizit. Jiné skupiny se soustředily na dění v diskusích, takže vzduchem létaly útržky příspěvků diskutujících (kusy papíru), které třeba vzápětí další diskutující rozcupoval na kousky. Další skupina použila odvíjející se roli papíru jako symbol plynoucího času a jiná papír použila jako plátno k promítání stínů. Při sledování improvizací a etud mi připadlo, že velká část účastníků dílny ve skupinách připravovala své nahlédnutí dění na dílně velmi soustředěně a zároveň s nadhledem.

Jak dál

Je ještě něco, co jsme při posledním Nahlížení nezměnili. Vždy jsme nakonec věnovali čas připomínkám a postřehům účastníků dílny. I letos proběhla krátká diskuse, ve které nás zajímalo, jaké zkušenosti a zážitky si odnášejí účastníci dílny. A letos bylo pro nás ještě důležitější alespoň pár postřehů získat ještě "za tepla". Kromě již zmíněných názorů ohledně celkového temporytmu dílny (počet představení a tím i diskusí) a způsobu vedení diskuse považuji za důležité ještě dva. Jednak si docela pro mě překvapivě diskutující pochvalovali samostatnou práci skupin (bez vedoucích), a to jak členové souborů, tak i vedoucí. Naopak měli připomínku k sestavování skupin, které neumožňovalo promíchání členů jednotlivých souborů vzájemně a i s ostatními účastníky dílny. Nebylo tak možné navazovat kontakty mezi účastníky dílny. Takže přestože se zdá, že změna organizace Nahlížení byla přijata celkem kladně, je stále nad čím přemýšlet a co korigovat. Mimo jiné i proto, že jsme si vědomi jednoho zásadního momentu, který se poprvé po změně koncepce ještě tak silně neprojevil. Budeme muset v dalších ročnících vyřešit výběr tématu pro práci ve skupinách tak, aby existovalo propojení této práce s přehlídkovou částí. Což bude nutné vymýšlet tak dlouho, dokud bude Nahlížení existovat.

JIŘÍ PROVAZNÍK

K INSCENACÍM BECHYŇSKÉHO NAHLÍŽENÍ 2002

Přes svou poměrně radikální proměnu se Nahlížení nestalo přehlídkou, na kterou by mladé soubory měly jezdit s očekáváním zevrubného odborného hodnocení inscenací. Tuto roli plní spíše postupová kola jiných celostátních přehlídek. Jak bylo předem avizováno v pozvánkách a přihláškách, smyslem akce by měla být především vzájemná inspirace a získávání nových zkušeností prostřednictvím *nahlížení* do práce jiných generačně spřízněných souborů.

S přihlédnutím k letitým steskům vedoucích a učitelů, že středoškolským a mladým souborům schází možnost důstojné konfrontace a setkávání v atmosféře vzájemné komunikace a spolupráce, vytkli jsme si za cíl, že Nahlížení bude právě tou platformou, která bude v partnerském ovzduší mapovat obor středoškolského a mladého divadla jako takový, jeho současnou situaci v širších souvislostech, jeho specifika, aktuální problémy a potřeby. Není přece možné se donekonečna tvářit, že existuje jen divadlo dospělé nebo dětské. Tváří v tvář mnoha souborům, které už zjevně vyrostly z věkové kategorie dětského divadla, ale na dospělých přehlídkách nemají šanci obstát, se znovu a znovu utvrdili v přesvědčení, že je třeba středoškolské a mladé divadlo už konečně důkladněji zmapovat a jasně vymezit jako svébytnou oblast a začít ho důsledně metodicky sledovat.

13. ročník Nahlížení pro mě v tomto smyslu skutečně představoval první krok. Myslím, že stojí za to se zmínit o všech pěti představeních, která přinesl – jednotlivé inscenace jako by reprezentovaly základní typy mladých souborů koexistujících na naší současné amatérské scéně. Čtenáři odebírající i jiné časopisy nechť mi odpustí, že v následujících řádcích zopakují formulace ze svého článku pro Amatérskou scénu.

Jednou ze základních skupin souborů, na něž jsme jako organizátoři při koncipování nové podoby Nahlížení mysleli, jsou ty, které "přerostly" věkovou hranici patnácti let. Tvoří je často mladí lidé, kteří jsou už zvyklí na soustavnou práci v oblasti dramatické výchovy, ale ve své další činnosti hledají cestu, jak uplatnit své zkušenosti a uspokojit své vzrůstající ambice v už leckdy náročnějším divadelním tvaru, za nějž už také zpravidla přejímají větší díl osobní odpovědnosti. Zdá se, že tento typ

zde zastupoval soubor **II. stupně LDO ZUŠ v Brandýse nad Labem**. Mrožkova hra **Trosečníci** asi při čtení programu přehlídky v leckom předem vyvolala obavy, zda není taková volba pro mladý soubor příliš náročná. Představení ale naopak ukázalo, že vedoucí a režisérka Iřina Ulrychová měla šťastnou ruku – nejen při hledání vhodného textu, ale i v jeho úpravách pro konkrétní sestavu souboru. Úprava textu skutečně nebyla pouze kosmetická. Omezen byl počet postav a hra byla celkově zkrácena. Modelový charakter dramatu pak nejen dovolil, aby jedna ze tří mužských rolí byla svěřena dívce, ale nabídl hráčům možnost stylizovaného projevu, který se stal pro všechny tři aktéry přiměřeně náročným, ale zajímavým a v zásadě zvládnutelným úkolem.

Vzhledem k častému účinkování na přehlídkách dětského divadla lze předpokládat, že soubor **Vrtule ze Slaného** tvoří také parta lidí, které pojí dohromady zkušenosti z dětského souboru. Inscenace **Hlína**, postavená také na modelové situaci – vypůjčené v tomto případě z filmu Věry Chytilové **Vlčí bouda** – dokumentuje zájem středoškoláků o silné téma a jejich sklon k expresivnější generační výpovědi. Představení sice odhalilo jisté nedostatky ve vybavenosti členů souboru, bylo ale sympatické svou naléhavostí a použitím zajímavých neiluzivních jevištních prostředků (z tohoto hlediska patřilo představení v rámci letošního Nahlížení jednoznačně k "alternativě"). Z hlediska nároků na herecký projev je text vedoucího souboru Jiřího Rezka (jediný autorský text letošního ročníku) rovněž vhodně postaven. Nenutí hráče k "převtělení", pouze ke stylizaci vlastního přirozeného projevu. Nejsilnější okamžiky představení byly ty, v nichž byla stylizace dodržena v přesné míře. Dlužno ale říct, že mnohdy příliš přesná nebyla, a právě v tom spatřuji zatím největší slabinu inscenace.

Asi nejrozšířenějším typem mladého souboru je v současné době soubor studentský, tj. vzniklý na střední škole a zpravidla co do docházky jeho členů i limitovaný délkou studia na škole. **Dramatický klub při Gymnáziu J. A. K. Nové Strašecí** z tohoto hlediska zcela typický není, protože někteří jeho členové už pracují pod vedením Iry Dvořákové, zároveň učitelky ZUŠ, více let. Přesto se mi zdá, že příznačná je pro studentský

soubor volba hotového dramatického textu – v tomto případě hry Báj Daniely Fischerové – a ambice pokusit se o "velké" či "dospělé" činoherní divadlo. Jak ale v podmínkách mladého souboru zvládnout text, který je svými nároky na psychologický herecký projev obtížný i pro starší herce, kterým jejich životní zkušenosti přece jen více umožňují naplnit roli divadelně věrohodným prožíváním? Přes textové úpravy, nesporné kvality souboru a obstojnou technickou výbavu jeho členů musím konstatovat, že jevištní interpretace hry nemohla zůstat ničím jiným než tu lepším, tu méně zdařilým pokusem o z principu nedokonalou nápodobu tradičního činoherního divadla.

S podobnou ambicí, ale s mnohem menšími divadelními zkušenostmi se pustil soubor **Gymnázia Jana Palacha Mělník** do inscenování hry **Křídla** od M. Pavlovové. I tento text představuje pro mladý soubor úskalí nedostatečnosti hereckých i životních zkušeností pro věrohodné ztvárnění postav hry. Absurdní půdorys příběhu zde ovšem přece jen nabízí uchopení rolí přes výraznější stylizaci, herecky dostupnou i mladším hráčům (možná i proto je tento text v posledních letech téměř "bestsellerem" mladých souborů). Nezkoušený soubor pod vedením učitelů gymnázia M. Nejedlé a M. Vejvody na koncepční inscenační a hereckou práci zatím nestačil. Jako první vykročení středoškolského souboru byl mělnický pokus sympatický. Může být i nadějný, pokud budou vedoucí sbírat zkušenosti na dalších přehlídkách či seminářích.

Jako "zjevení" na mě zapůsobila inscenace lidové hry **Komedie o Anežce** v provedení souboru **Hobit Gymnázia Jihlava**. V následné diskusi byly souboru vytýkány nejrůznější prohřešky jako přílišná délka představení, určitý zmatek v použitých prostředcích a místy přílišný tlak na výraz u některých aktérů. Přesto pro mě byla Komedie nevšedním a radostným zážitkem. Členové souboru, o jehož způsobu práce jsme se od nemluvného vedoucího Z. Krásenského bohužel téměř nic nedozvěděli, překvapili mimořádnou hereckou vybaveností a komediantským tvarem. Celý tvar přes mnohé drobné nedostatky působil jako výsledek promyšlené režijní koncepce, zaujal výraznou výtvarně nápaditou scénografií a zejména kýženou hereckou stylizací, které se ve

výše zmíněných představeních tolik nedostávalo (v paměti utkvělo zejména loutkové rozpořbování postavy Blázna).

Má-li Nahlížení mapovat současný stav a možnosti středoškolského a mladého divadla, vystává pro mě z výše uvedených poznámek především jedna otázka: Je obecně cennější práce souboru, který se na své úrovni pokusí o víceméně tradiční interpretaci herecky a inscenačně

náročného dramatického textu a získává při tom kromě zážitků ze společné práce také důležité technické dovednosti, byť autentickému zážitku diváků vždy brání nedostatečná zkušenost hráčů? Nebo má větší hodnotu práce souboru, který hledá funkční, často i netradiční a nové postupy ve své cestě ke sdělení osobního či generálního tématu za cenu tvůrčího tápání a technických nedokonalostí (zvláště když

na "pilování" techniky už prostě nezbyvá čas)? Osobně je mi bližší druhá varianta. Ale samozřejmě ideální je, když se podaří skloubit autentické sdělení s technickými možnostmi a zkušenostmi dané skupiny. Odhaduji, že zvláště problematika hereckého projevu se stane ústředním tématem dalších ročníků akce.

JAKUB HULÁK

Božena Němcová-Hana Nemravová

NAŠA DIVÁ BÁRA

Podle povídky Boženy Němcové se souborem Dohráli jsme LDO ZUŠ Uherské Hradiště zrealizovala Hana Nemravová, texty a melodie písní Hana Nemravová a přátelé, překlad do slováckého nářečí Stanislav Nemrava

SCÉNA:

V pozadí je po celé šířce jeviště natažena šňůra, na ní jsou zavěšeny čtyři bílé plachty. Za plachtami jsou vesničané. Jednající postavy vždy vycházejí v mezerách mezi plachtami. Před nimi jsou tři dřevěné lavice postavené do tvaru U.



REKVIZITY:

Velká bílá plachta; "hadráky" - větší jako míč, menší jako brambory, šátky, korále; triangel (zvon)

1. Bářino narození



DÍVKY (přicházejí na scénu, v rukou nesou šátky, zpívají):

Bude-li to céra, lebo syn,
rty bude mět malované od malin
a očička barvy pomněnek,
nadělí nám zlato do plének.
Kde peníze spadnú do klína,
je lehké být velký hrdina.
Cestu do nebe chudému světu,
kolik po něm na světě zbude dětí.

(Dívky dozpívají, otočí se, nasadí si šátky a promění se ve venkovské drbny. Housle hrají motiv úvodní písně. Zezadu přichází matka divé Báry, v náručí drží šátek-novorozenež)

VENKOVSKÉ DRBNY:

- Podívejte se na řu, jak se nese.
- Pořád vybírala, až přebrala. Jakub ani zamlada nebyl žádný krasavec.
- Obecní pastýř, no to je partyja.
- Ale co, obecní pastýř je také chlap.
- Děcko má ale pěkné, enom co je pravda.
- Stejně by ale eště neměla...
- Tak nám ukažte tu svoji děvčičku, nehaňbete sa.
- Pánbůh požehnej. Barunka sa menuje, že? Celá mamněnka.
- Jaké má malé prstíčky.
- A ty očička.
- Je vám podobná - jak vajco vajci...
- Šestinedělka by ale neměla v pravé poledně ani po klekání ze světnice vycházet.

BÁŘINA MAMINKA (otočí se a odchází)

VENKOVSKÉ DRBNY:

- Naša babjénka to také říkali.
- Tetka Malušova vykládali, že v Nověj Vsi jedna taková v pravé poledně ostala stát pod komínem a cosí tam vařila. Na-

jednu jí kolem uší zašustělo jak zlý vítr, před očima sa jí udělaly mžítiky, neco ju začalo táhat za vlasy a naráz to s nů mýklo na zem.

- Jaj toto - a co to bylo?

- Polednica.

(Zvoní zvon. Matka se skácí k zemi)

- Pote sem honem.

- Co sa jí stalo?

- Podívejte se na to děcko... To přeca není Baruna! Odněsla ju tá polednica a místo ní podhodila děcko svoje!

- Jaké má veliké oči! A ty vlasiska!

- Nohy má nejaké křivé.

- Ale susedky, to sa vám enom zdá.

- Toš to né. Já vám říkám - je to divé děcko. Od polednice podstrčené.

(Potřetí se ozývá motiv úvodní písně)

BÁRA *(přichází; vezme jedné z tetek miminko, promění je v šátek a přehodí si jej přes ramena)*

TETKY:

- Divá Bára!!!!

(Vyděšeně odběhnou, odhodí šátky na jednu hromádku uprostřed scény)

BÁRA *(hledá někoho, s kým by se mohla přátelit; nejprve to zkouší s diváky, potom projde kolem několik vesničanů - trochu se Báry bojí a trochu se jí posmívají. Bára zpívá):*

Je to pravda, nebo ne,

to, že každý dostane, co si zaslúží....

(Pisničku nedozpívá, vyskočí na lavici a otočí se zády k publiku...)

2. Na pastvě

JOZÉFEK *(objeví se na scéně, z kapsy vytáhne brambory a začne si je opékat - hromadu šátků na scéně tím promění v ohýnek; uslyší nějaké zvuky a rychle uteče za scénu; dva kluci skáčou přes oheň)*

KLUCI:

- Hop.

- Těsně! Včil ty. Hop.

- Kdo eště neskáká?

- Kdo sa to tu skovává? Že by Joska kostelníkův?

- No - je to on. Já sem si to hned myslél.

JOZÉFEK: Já sa enom dívám. Zkusím to indy.

KLUCI: Dělej, dělej. Honem!

JOZÉFEK: Ne.

KLUCI: Bójíš sa?

JOZÉFEK: Nebójím.

KLUCI:

- Enom sa nedělaj. Pěkně sa pomodli. Co ťa doma učili.. Vaša mamka říkali, že prý z tebe bude páter...

- Poslední modlitbičku a hop. No andělíčku...

JOZÉFEK: Já už mosím dóm.

KLUCI: Tak dóm bys chtěl. Tetka kostelníková už chystá večer.

JOZÉFEK: No...

KLUCI: Necigaň. Je teprú popoledňu. Máš v gaťách, a tak ponáhľáš dóm.

JOZÉFEK: Nechte mě, řeknu to tatovi...

KLUCI: Tak žalovat by to chtělo...

(Jozéfek prchá, kluci se ženou za ním. Z druhé strany scény přibíhají děvčata a usazují se kolem ohýnku. Pomlouvají Báru)

DĚVČATA:

- Nechali tu erteple...

- Daj ně také jednu...

- Jaj, to pálí...

- Zas tam stojí a hledí.

- Tak ju nech, ať si hledí.

- Podívej na ty její oči, aby nás neuřkla, fuj...

- Túto nedělu, jak byla ta veliká bůřka jsem ju viděla. Stála pod lipú a smíla sa jak šílená.

- Představte si, že pan učitel chtěl, aby s nama zpívala na kůru. Naša maměnka mu to pěkně řekli - pane učiteli, vyberte si - buď bude zpívat naša Anča, lebo tá Jakubova divoška. Nehodí sa, aby děvčica, kerá v noci létá po lesoch, zpívala v chrámu Páně.

- Naš tatínek říkali, že Bára je boží tvor jak každý jiný.

- Lesti chceš, tak sa s nů kamarád, já už mám stejně jinú kamarádku - Eliška z fary mě pozvala v nedělu k nim na návštěvu. Kdybyste viděly ty její panny... Ta má hraček. A dostala jsem kafé do takového teňučkého hrnku. Bála jsem sa ho chytit do ruk, abych ho nerozbila. Radši jsem ho nechala stát, ale sliny sa mě v hubě zbíhaly...

ELIŠKA *(přichází)*

DĚVČATA:

- Dobrý den, slečno Eliško.

- Rukulíbám.

ELIŠKA: Dobrý den. Můžu si k vám sednou? Co to máte?

DĚVČATA: Erteple. To vy asi jest nebudete.

ELIŠKA: Třeba bych to mohla zkusit. Jé to je dobrota.

DĚVČATA:

- Dyť vy máte na fáře lepší jídla.

- To je pravda. Panna Pepinka je nejlepší kuchařka široko daleko. Maminka... říkala... mně...

ELIŠKA: Strýček si někdy stěžuje...

DĚVČATA: Vy říkáte velebnému pánovi strýčku?

ELIŠKA: A jak bych mu měla jinak říkat? No a strýček si stěžuje, že je díky její kuchyni nejkulatější farář v kraji. To bude legrace, až se bude za farníky kutálet. Ještě, že je fara na kopci.

BÁRA *(se směje)*

ELIŠKA: Kdo je to?

DĚVČATA:

- Téj si nevěšimaj. Dycky tak stojí a hledí.

- To je pasákova Bára. My sa s nů ne bavíme.

- Víte ona je... divná. Ani do školy nechodí.

- Já bych také nechodila, kdybyste se ně posmívaly jak jí.

- Mič.

ELIŠKA: Já na ní nic divného nevidím. Báro. pojď sem k nám.

BÁRA *(seskočí z lavičky a málem zašlápne Anču):* Rukulíbám, slečno Eliško.

ELIŠKA: Ty mě znáš?

BÁRA: Poslouchám vás každú nedělu v kostele, moc krásně zpíváte.

ELIŠKA: Že jsem tě tam nikdy neviděla.

DĚVČATA:

- Ona dycky stojí až u svěcené vody.

- Ani sváteční šaty nemá. Podhoděnc jeden.

ELIŠKA: Nemluvte tak.

DĚVČATA: Šak byste také tak mlůvila, kdyby vám...

KLUCI *(znovu se objeví, děvčata zděšeně vyskočí):*

- Tak budeš skákat, lebo ne?

- Popros hezky. No opakuj: Kamarádi moji, pěkně vás prosím, nechte ně skákat.

- Dělej. Mám ti pomoci?

- Počkaj, já to z něho vymlátím.

BÁRA: Že vám není haňba, na slabšího si dovolovat. Neboj sa, Jozéfkú. *(Bára přepere kluky)*

KLUCI: Aťsisi, Bára má oči buliči...

BÁRA: Kššš. *(Vyžene i děvčata)*

ELIŠKA: Nebreč. Vezmi si bramboru...

JOZÉFEK: Teda Báro, ty máš ale sílu.

BÁRA: To si chlap, ani sa pořádně bit neumíš.

ELIŠKA: To máš pěkné kamarády.

JOZÉFEK: Já bych sa radši kamarádlil... s vama.

(Zpěv: *Ouven dou fis gloria, omana, omana, omana oma oma otytyty, ota, ota onynyny ouven dou fis...*)

3. Obrázky z dětství

(Písnička se čtyřikrát opakuje. Při zpěvu vytvoří venkovská chasa ze svých těl "oponu". Dozpívají, rozeběhnou se do stran a diváci mohou pozorovat Elišku, Jozéfkou a Báru při společných hrách. Po posledním zpívání odejdou všichni ze scény a zůstane tam jenom Bára s přáteli)

ELIŠKA A JOZÉFEK: Nashledanou, Báro.

BÁRA: Počkejte, gde idete?

ELIŠKA: Do Prahy, k tetě.

JOZÉFEK: Studovat na pátera.

BÁRA (zpívá):

Je to pravda, lebo ne,

to, že každý dostane,

co si zaslúží...

Gajda husle,

bosý boty,

holý kabát.

němý zpívá,

chromý tančí,

hluchý si dá hrát...

Je to pravda, lebo ne...



(Během Bářina zpěvu se objeví na scéně Houslista a hraje motiv písně, Bára ho začne poslouchat a hledat ho, ale její hledání přeruší příchod vesničanů)

4. Návrat Elišky a Josífka

VESNIČANÉ:

- Už jedú.

- Už jedú.

- Netlačte sa, netlačte sa.

(Vesničané vyhlíží Elišku a Josífku, Bára se k nim připojuje)

- Uhní, Báro. Teď už sa s tebou slečna Eliška přátelit nebude. To sa nehodí, aby slečna z Prahy létala po lese s děvčicou z pastýrny. Teď bude chodit na besedu k nám. To víš, náš tatíček sú jednu starosta.

BÁRA: Jozéfkou, tady su.

VESNIČANÉ: Netlač sa na mě, bosonožko.

BÁRA: Nech ně, abych ťa neuřkla.

VESNIČANÉ:

- Fuj.

- Nedívaj sa na ňu. Tvoja galánka su já.

ELIŠKA: Báro, Báro mně se po tobě tak stýskalo. (Obejme Báru, vesničané se zklamaně rozejdou)

JOZÉFEK: Mně také. Báro...

VESNIČANÉ: Jozéfkou dóm, no nehodí sa, aby sis s děvčicama vykládál. No enom pojd'.

ELIŠKA: Chudák.

BÁRA: Eliško, já su tak ráda, že sas vrátila.

ELIŠKA: Jé, Báro, ty jsi ale vyrostla. Něco pro tebe mám. (Dává Báře korále)

BÁRA: Eliško, ty jsi taková hodná, jako si bývala. ale si mnohem pěknější než kdysi. Ani sa na tebe nemožu vynadívát.

ELIŠKA: Kdybys přišla do Prahy, tam je pěkných děvčat.

BÁRA: Eště krásnějších než ty?

ELIŠKA: To se ví, že krásnějších.

BÁRA: A sú tam hodní lidé?

ELIŠKA: Na mě byli hodní všichni. Pražská teta i učitelka i..., ale stýskalo se mi po tobě moc.

BÁRA: Tolik vlůdných slov sem za celé tři roky nečula. Nebyť tatínka už bych dávno utékla.

ELIŠKA: Nemluv tak, Báro.

BÁRA: Teď už budeme pořád spolem. Budeme sa zas kúpat v řece, chodit na jahody...

ELIŠKA: Hráť si s panama...

BÁRA: Nejsme na to už trochu veliké?

ELIŠKA: Tak... tak...

5. Házení věnečků

(Přicházejí děvčata, dva kluci vytvoří z plachty vodu a děvčata házejí věnečky)

DĚVČATA:

- Ať mi poví svátý Jan, za koho sa vydat mám.

- Hodím věnec z devíti kvítek, ať mne dostane Bartošův Vítek.

- Hodím věnec z mariánu, ať sa dostanu na horní stranu.

- Hodím věnec - bílá růža, ať dostanu hodného muža.

- Každá hodí věnec svému a já smutná nemám komu.

- Svátý Jane, já ťa prosím, tento rok sa vydat mosím,

a třeba aj za chromého, pujdu ráda za něho.

(Děvčata odběhnou)

BÁRA: Pod', Eliško, také si hodíme věneček. No, nehaňbi sa, šak nás nikdo neuvidí.

ELIŠKA: Tak dobře, ale hodíme zároveň.

OBĚ:

Ať mi poví svátý Jan,

za koho se vydat mám.

ELIŠKA: Dostanu se daleko. Báro!



BÁRA: A já...

(Pro Bářin věneček se nejprve vypraví Jozéfek, ale příliš se rozhlíží, a tak věneček nakonec sebere Houslista. Poprvé se na sebe s Bárou podívají, ale Eliška promluví a kouzlo zruší)

HOUSLISTA *(opět odejde stranou)*

ELIŠKA: Co ty?

BÁRA: Nic.

ELIŠKA: Kdyby to tak byla pravda.

BÁRA: Ty sa chceš dostat daleko? Snáď né do Prahy. Přiznaj sa, že ty tam nekoľho máš.

ELIŠKA: No...

BÁRA: Vykládaj. Honem. Kšc... *(Odežene zvědavé kluky)*

ELIŠKA: Je tak milý, tak hodný... Každý den jsme se viděli... a dali jsme si slovo. Jenom, aby se to panna Pepinka nedozvěděla. Moc by se hněvala, on se jí vůbec nelíbí.

BÁRA: Ona ho zná?

ELIŠKA: Je to doktor, co léčí pražskou tetičku.

BÁRA: Já asi vím, proč sa jí nelíbí. Po dědině sa vykládá, že už má pro tebe vyhlednutého ženicha.

ELIŠKA: Koho, proboha?

BÁRA: Zámeckého správce Slámu.

VESNÍČANĚ: Slečno Eliško, máte jít honem dóm, máte tam návštevu.

ELIŠKA: Nashledanou, Báro.

6. Námluvy

BÁRA: Počkaj.

DĚVČATA: Co chceš?

BÁRA: Stoj, já ta neukúsnu. Neboj sa.

DĚVČATA: Já sa ťa nebojím.

BÁRA: Řekni, kdo to došél na fáru?

DĚVČATA: Správce Sláma. S obrovskou kyticí.

(Odhrnou část opony, vytvoří si tak okno a pozorují zády k divákům scénu na faře. Přicházejí ostatní děvčata)

DĚVČATA:

- Co to tam máte?

- O Elišku si došél říct pan správce.

- Pusťte ně, ať sa také podívám.

- Děvčice, vidíte ho? Jak sa naparuje?

- Jak ten kohút na hnoji.

- Takový hlupý pazgrívec.

- Hlupý je, ale peníze má veliké.

- Všechn deset bys olízla, kdyby si o tebe došél říct takový.

- To bych rači do vody skočila.

BÁRA: Ticho.

DĚVČATA:

- A co Eliška?

- Nevypadá nadšeně.

BÁRA: Raději bych ju mrtvú viděla, než aby si vzala nekoľho, koho nechce.

DĚVČATA:

- Báro, nerúhaj sa.

- A jak víš, že ho nechce?

BÁRA: Neřeknu.

SPRÁVCE: A nezapomeňte, slečno Eliško. Dneskaj večer jest jeden privátní taneček můj.

DĚVČATA *(tančí kolem správce, zpívají):*

Co sa to tam šustí?

Kolem našich plotů

chodí starý kocúr,

hledá dobrú notu.

Dobrá notu pod fús

pro mladú cérečku

myšky hostit vínem

z nakrápělých hrnečků.

Z nakrápělých hrnečků

naprasklých sklěneček,

není starý kocúr co mladý syneček.



Co sa to tam šus - ti ko - lem na - šich plo - tů cho - dí sta - rý ko - cūr hle - dá dob - rú no - tu

(Děvčata se rozprchnou. Přijdou i kluci a Eliška a najednou jsme v hospodě u muziky)

7. U muziky

BÁRA: Měly sme rači sedět doma, Eliško.

ELIŠKA: Hmmm... Nejdřív jsem se těšila. ale když si představím, že budu muset tancovat s tím protivou. Jenom se na něj podívám a dělá se mi husí kůže...

SPRÁVCE: Kdopak že to sedí vedléj slečny Elišky?

JOZÉFEK: Bára. Z pastýrny.

SPRÁVCE: Tak to není nic pro mne. Já už mám svoje jisté.

K takovéj pěkné nevěstě pěkné věno.

JOZÉFEK: Bára je pěkná aj bez věna.

MLÁDENCI: Pěkná. Tá by stála za hřích.

DĚVČATA: Aby ti zas nenamlátila.

JOZÉFEK: Komu? Mně? Sama ně do náruče skočí.

DĚVČATA:

- Už sa na ňu zas tak dívá.

- Na koho?

- Na Báru přeca.

- Je to můj galán, tak co sa má co dívat po jiných.

- Ale říkali, že si ťa nevybrál sám. Že sa vaše maměnky domluvíly...

- No a co. Su snáď špatná nevěsta? Na grunt patří děvčica z gruntu, a ne z pastýrny.

(Pepinka si nedá říct - pořád mele svou o tom, jaká je správce dobrá "partije")

BÁRA: Neboj sa, Eliško. Kdybych mu měla krkem zakroutit, ženo ti říkat nebude.

ELIŠKA: Hned jsem psala do Prahy. Žádná odpověď ještě nepřišla. Co když už na mne zapomněl? Co když má jinou?

BÁRA: Jednú ste si dali slovo. A lesti je takový, jak jsi říkala, určitě myslí enom na tebe.

DĚVČATA:

- Měla by jít dóm.

- Kdo zas?

- Bára.

- Nech ju byt. K muzice može jít každý.

JOZÉFEK: Já bych pro ňu také rád šel.

SPRÁVCE: Tak běž.

JOZÉFEK: Ať ide první on.

MLÁDENCI: Také že pujdu, ale jak si se mnú jednú zatancuje, po tobě už ani nevzdechne. Dívaj. *(Zpěv):*



u - nás do - ma v maš - ta - li šty - řé ko - ně řeh - cú ne - ří - kaj že tvoje nož - ky



tan - co - va - ti nech - cú ne - ří - kaj že tvoje nož - ky tan - co - va - ti nech - cú

U nás doma v maštali

čtyři koně řehcú,

neříkaj, že tvoje nožky

tancovati nechcú.

U nás doma v maštali
sú enim tři žleby,
ale se mnú tancovať,
to je jak byť v nebi.

U nás doma v sádku
sedm trnek voní,
podívaj sa na mú náruč
a skoč ty ně do ní.

U nás doma v sádku
blafká Ořech ztekla,
ale se mnú tancovať,
to je jak být v pekle.

(Mládenci postupně chtějí jít tancovat s Bárou, ale dívky jim to nedovolí a usadí je nebo vtáhnou do kola. Nakonec jde správce pro Elišku, ale ta jej odmítne. Houslista odloží housle a za zvuku dalších houslí jde k Báře. Už je skoro u ní, ale na scénu přilétne jedna z děvčat a on se zase vrátí)

DĚVČATA:

- Honem, ludé, honem, u kerchova viděli strašidlo.
- Od kerchova k vesnici sa blížila nejaká bílá postava.
- Bílá postava s umrlčí hlavú klepala na okno.
- A na koho to strašidlo prstem kývne, ten do roka umře.
- Honem dóm.

BÁRA: Cože to viděli?

DĚVČATA: Smrtku! *(Vyděšená děvčata odběhnou, zůstanou jen hoši)*

SPRÁVCE: Když se mnú kdokolito pujde přes les, dám jemu každému krejcar.

MLÁDENCI: Enom?

SPRÁVCE: Tak zlaťák, ale pod'me už.

8. V lese

(Zpěv)



Neříkajte ně, že v tomto sudu
eště

není vína hlt.

a u toho sudu sedět budu

eště,

až pro mě přijde smrt.

BÁRA *(přijde v bílém prostěradle jako strašidlo)*: Kiliáne. Kiliáne Slámo. Čuješ ně?!

SPRÁVCE: Slyšeli jste cosi to?

OBA: No.

BÁRA: Stoj, dál ani krok.

OBA: Pomoc, ludé, pomoc! *(Utečou)*

SPRÁVCE: Nenechte mě tady...

BÁRA: Řekla jsem stoj.

SPRÁVCE: Co chceš?

BÁRA: Přísahaj, že už sa na fáře neukážeš a na Elišku už ani nepomyslíš.

SPRÁVCE: Přísahám.

BÁRA: Nesplníš-li přísahu, dojdú si pro tebe.

SPRÁVCE *(lekne se tak, až upadne na zem a omdlí)*

BÁRA *(uteče)*

JOZÉFEK: Tady, tady jsme to viděli.

VESNIČANKY:

- Pane správce!

- Co je mu?

- Je dočista mrtvý.

- Od strachu umřel.

- Podívejte se, co sem našla. *(Sebere ze země Bářiny korále)*

ELIŠKA: To je Bářino.

VESNIČANKY:

- Bára to byla, a žádné strašidlo. Správca zabila, bezbožnica jedna.

- Tam je! Chyťte ji.

(Přivlečou Báru na scénu)

- Podívaj sa, cos udělala.

- K súdu pujdeš a tam s tebu zatočijú. Na šibenicu pujdeš.

BÁRA: Já sem nechtěla. Myslela jsem to dobře.

VESNIČANKY:

- Co s ňú uděláme.

- Strčíme ju do márnice. Ať tam do rána hlédá správcovu mrtvolu. To ju naučí.

- A ráno šupem k súdu.

BÁRA: Eliško... Jozéfkú...

VŠICHNI *(odejdou a nechají ji samotnou se správcem)*

BÁRA: Nenechávajte ně tady. Pusťte ně ven. Prosím. Nechtěla jsem ta zabit. Odpusť ně, lesti možeš.

SPRÁVCE *(se probere a vstane)*: Co se to se mnú děje? Au... Ty si ale šikovná děvčica.

BÁRA: Nechte mě. Je ně to lúto, že jsem vás postrašila. Já...

SPRÁVCE: Tak to jsi byla ty. Ty jsi ale ještěřice. Neboj se.

BÁRA: Že nejste mrtvý...

SPRÁVCE: Já a mrtvý? To se povedlo. Jsem živý až dost.

BÁRA: Nechte mě.

SPRÁVCE: Čarodějnice jedna. *(Sápe se na Báru, ta ho nakonec shodí na zem)*

HOUSLISTA *(přijde, přeřízne provaz, který držel oponu, za kterou - jak teď vidíme - stála celá vesnice a pozorovala, jak správce trápí Báru; Houslista nakonec vezme Báru za ruku a odvádí si ji pryč. Venkované hledí a mlčí)*

BÁRA: Tys pro mne došel? Že mě tu nenecháš!? Že mě vezmeš s sebou?

OBA *(zpívají a odcházejí mezi diváky)*:

Je to pravda, lebo ne,

to, že každý dostane,

co si zaslúží...

Gajda husle,

bosý boty,

holý kabát.

Němý zpívá,

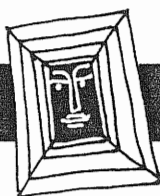
chromý tančí,

Hluchý si dá hrát...

Je to pravda, lebo ne...

Když to tady nebude, tak to bude jinde.





Průhled šestý:

NE O MODELKÁCH, ALE O MODELECH, SKRYTĚ O EGOISMU A NAPLNO O ALTRUIZMU... CO NA TO PANÍ WRIGHTOVÁ?

ZASTAVENÍ PRVÉ:

*Kdo bydlí u chromého, naučí se kulhat.
(Plútarchos)*

*I vodu pij s mírou, dívá-li se na tebe dítě.
(Korejské přísloví)*

A tedy: Exempla trahunt - Příklady táhnou...

ZASTAVENÍ DRUHÉ:

"Zjišťování míry a kvality pomáhajícího chování ve školních třídách s převládající formou frontálního - tradičního - vyučování není dost dobře možné, protože tam k rozvoji takového chování není prakticky žádný prostor. Jednoduše vyjádřeno: k rozvoji prosociálnosti v naší škole systematicky a cíleně nedochází."

(Citováno z diplomové práce Z. Říhové)

V minulých Průhledech jsme v podstatných znacích charakterizovali dnes již klasické stadiální teorie morálního vývoje J. Piageta a L. Kohlberga. Naznačili jsme také, že tyto koncepce mají horlivé zastánce a následovníky, ale současně jsou podrobovány opakované kritice.

Kohlbergově stadiální teorii je vytykána nadměrná abstraktnost. Předložené hypotetické příběhy morálních dilemat jsou dle kritiků příliš akademické (umělé, vytržené z kontextu) a jejich řešení probíhá v rovině převážně nebo pouze rozumové. Naopak situace s morálním obsahem, s kterými se setkáváme v běžném životě, jsou často mnohem složitější, s konkrétním, zejména sociálně vztahovým zasazením a při zaujímání postojů k nim a hledání jejich řešení hrají velmi významnou roli emoce. Zkrátka se odehrávají v reálném čase a prostoru. (I proto je naše níže uvedeně "dnešní" dilema podrobně a dostatečně časově i prostorově "zasazené".)

Právě vliv tzv. sociálního prostoru (sociálních vztahů) na morální vývoj zkoumají představitelé teorie sociálního učení (Bandura, Mischel). Kladou velký důraz na sociální podmiňování (odměňování a trestání). Učíme se to, co je odměňováno nebo trestáno, a naše budoucí jednání jsou řízena naším očekáváním odměny

nebo trestu. Hovoříme zde o tzv. přímém sociálním podmiňování. Podle Bandury si lidé vytvářejí představy o způsobech chování, které jim umožní dosáhnout jejich cílů. Tyto představy jsou posilovány nebo zeslabovány následky, ke kterým vedou.

Modely, vzory, příklady a idoly

Mnohé z toho, co si v sociální oblasti osvojujeme, je naučeno příkladem, pozorováním druhých a také sledováním následků jejich chování. Podle modelů se neučíme pouze chování, ale učíme se i pravidla, která tvoří základ tohoto chování, takže můžeme uskutečnit nová jednání podle těchto pravidel i za změněných okolností.

Význam příkladu (modelu) na morální vývoj jedince je nezpochybnitelný. Obecně platí, že za model napodobování je volen někdo z tzv. převahou (nebo také "výhodou", předností) oproti napodobujícímu. Může jít o:

- věkovou převahu (napodobujeme spíše osoby starší než mladší),
- převahu sociální (napodobujeme spíše osoby sociálně výše postavené),
- ekonomickou či materiální (napodobujeme spíše majetné než chudé),
- intelektuální převahu (spíše vzdělané, chytré, popř. moudré).

Ale samozřejmě napodobujeme i osoby slavné, populární, krásné, jinak přitažlivé (třeba výstřední) atd. Někdy "dokonce" napodobujeme i osoby s morální převahou... A do napodobování se přímo "hrneme", když se zkombinuje několik předností najednou: např. objektem nápodoby se pak může stát jedinec bohatý, krásný, moudrý, mravný a vysoce sociálně postavený.

Nicméně volba modelu je záležitostí poněkud složitější. Při ní nejsme zdaleka tak nezávislí, jak se často domníváme. Máme omezený výběr. Model (vzor) může působit bezprostředně (při osobním kontaktu, tváří v tvář, např. rodiče) anebo zprostředkovaně (populární osobnosti z různých oblastí, které jsou "nabízeny" prostřednictvím médií). Čím jsme mladší,

tím méně můžeme ovlivnit okruh osob, s kterými se budeme stýkat, a tím i to, kdo se pro nás stane nebo naopak nestane modelem chování. Uvedené se týká zejména tzv. významných druhých, tedy především rodičů a ostatních blízkých příbuzných, ale třeba i učitelů, sousedů spolužáků atd. S přibývajícím věkem můžeme stále aktivněji ovlivňovat volbu těch, s kterými chceme/nechceme být v kontaktu a kteří se pro nás nějakým způsobem - třeba pouze částečně - mohou stát i modely chování.

Omezenost výběru se plně týká i nabídky zprostředkované. Popularizování jsou především představitelé určitých profesních skupin: umělci, sportovci, politici apod. Přitom stát se známým, a tudíž i úspěšným nemusí mnohdy znamenat ani to, že jsem "dobrý" v oblasti, ve které jsem tzv. vyniknul. Toto tvrzení platí ve větší míře tam, kde prakticky neexistují objektivní kritéria (týká se zejména tzv. populární hudby a - bohužel - politiky). A idoly si idealizujeme a dopouštíme se nekompetentních zobecnění. Když někdo hezky zpívá a kvůli tomu je slavný, určitě mi "dobře" poradí, zda mám s Lojou chodit nebo ne...

Významnou roli hraje věk napodobujících: rané dětství je obdobím neuvědomovaného (spontánního) napodobování vzorů chování těch osob, které jsou s dítětem v častém kontaktu a na něž je emočně vázáno. Z uvedeného zřetelně vyplývá, že základním objektem nápodoby jsou rodiče. Nápodobou si dítě přirozeně osvojuje celou řadu vzorců chování od nejjednodušších až po poměrně složité strukturované. Mimo jiné celou řadu mravních návyků. Zdravit druhé lidi se naučíme nejspíše tak, že jsme opakovaně přítomni tomu, kterak naši rodiče zdraví a jsou recipročně zdraveni. Potíž nastává v okamžiku absence takovýchto rodičovských vzorů chování či jejich velmi nízké kvality (model se projevuje asociálně). Spontánně nápodobou vytvořené návyky se naučíme mimoděk, nestojí nás to žádné velké úsilí.

Zmíněný pozdrav jde pak z úst jakoby sám... Mám-li se takovému a podobné návyky doučit dodatečně, je to vždy pracnější a sociálně i osobnostně složitější.

Od nápodoby zpravidla odlišujeme tzv. identifikaci. Proces identifikace vymezujeme jako vědomé ztotožňování se s modelem zpravidla nejen v oblasti zvnějšku pozorovatelných vzorců chování, ale i v aktivitách, které napodobovanou osobnost dále blíže charakterizují (jsou "skrytější"). V tomto případě přejímáme nejen její vzhled a způsob oblékání, ale i např. její názory, postoje atd. Identifikace je tedy kvalitativně i kvantitativně komplexnější způsob nápodoby a velmi často působí dlouhodobě a může významně ovlivňovat osobnost napodobujícího a zásadně profilovat jeho chování (před očima mi defilují desítky imitátorů E. Presleyho, kteří se kompletně identifikovali se svým bájným modelem).

Důvodů, proč se jednotlivci identifikují s určitými lidmi, je několikero:

1. Člověk si určitou osobu zvolí jako model, protože ho tato osoba často odměňuje.
2. Určitou osobu si jedinec zvolí jako model, neboť vidí, že tato osoba je odměňována. Jde zde o tzv. *zástupné posílení*. Je-li tato osoba odměněna, budu se chovat jako ona a budu také odměněn. Přičemž jde o odměnu v širokém slova smyslu. Např. budu také tak úspěšný a společnost mne odmění přízní, výsadami, popularitou atd.
3. Jednotlivec si určitou osobu zvolí jako model, protože se obává, že mu tato osoba může odepřít svou náklonnost nebo ho jinak potrestat. Jde tu vlastně o anticipaci (předjímání) trestu. Šéf gangu mladistvých bývá často napodobován méně výraznými (řadovými) členy a hlavním důvodem této nápodoby je obava ze ztráty jeho přízně. Takže takovíto členové jsou např. surovější, vulgárnější než šéf sám. Koneckonočů zde mimo jiné můžeme hledat kořeny tzv. servility.
4. Člověk si zvolí jinou osobu jako model, protože tato osoba má moc, kterou by sám chtěl mít. Je odměňována jinými a sama má moc jiné odměňovat.
5. Jednotlivec si zvolí určitou osobu jako model, protože se domnívá, že tato osoba má nějaký podobný rys (rysy), jaký má on sám. Jde vlastně o "nenápadný", ale velmi průkazný projev primárního egoismu a sebelásky. (Volně dle Koválikové, 1979, s. 22)

Vysoká míra identifikace může plnit - zejména v dospívání - významnou kompenzační funkci. Úspěch a slávu idolu prožívám i jako svůj úspěch a slávu. Ztotožnění může dospět až k fanatické oddanosti, která je do určité míry v puber-

tálním období omluvitelná. Chová-li se tak dospělý jedinec, hovoříme o nekritickém obdivu (až adoraci), a ta je za všech okolností projevem přinejmenším nezralosti dané osobnosti. A není podstatné, zda se stane objektem onoho nekritického obdivu politik (sic!), nadřízený, lektor nebo partner.

Shrnující charakteristiku pohledu teoretiků sociálního učení na morální vývoj podávají Hogan a Emler (1978, s. 210, 211): a) Morální učení je nerozlišitelné od jiných druhů učení.

b) Morální vývoj se neprojevuje nijak jinak než učením morálního chování. Morální zralost se liší od nezralosti individuálně množstvím reakcí, které se osoba naučila.

c) Teorie sociálního učení implicitně zaujímá extrémní pozici morálního relativismu.

d) Základními elementy v teorii sociálního učení jsou termíny "odměna", "posílení" a "trest".

e) Teorie sociálního učení je primárně zaměřena na proces morálního vývoje (tedy vysvětluje, jak je morální jednání osvojováno). Méně se zabývá tím, co je určeno (zaměření na obsah), či na to dokonce rezignuje.

Altruismus a prosociálnost

Výše uvedený hodnotově neutrální přístup nicméně zásadně neovlivnil snahu hledat a postupně definovat pozitivní sociální chování jako nezbytnou součást (podobu) morálního vývoje. Zejména od šedesátých let začalo být systematicky zkoumáno nejen to, co vede lidi k agresí, sobeckosti, krutosti a brutalitě, ale i to, co stojí za chováním, které je prosociální, altruistické, co směřuje k pomoci druhým. K tématu byla publikována řada studií. Vedle otázek, jak altruistické chování vzniká, byla zkoumána míra výskytu altruistického chování u různých věkových skupin, zejména dětských. Např. Hoffman hledal spojitost mezi altruistickým chováním a vztahem rodič - dítě. Zjistil, že "altruistické děti" mají alespoň jednoho z rodičů (zpravidla stejného pohlaví), který se projevuje altruisticky, a tudíž slouží v tomto smyslu jako model (in Vacek, 2002, s. 44).

Slovenské kolegyně Reichelová a Baranová s oporou o Swapa definují prosociální chování "jako chování, které přináší užitek jiným" (Reichelová, Baranová 1994, s. 41). Za vyšší formu tohoto chování pak považují altruismus chápáný jako tendenci jednat tak, aby došlo ke "zvýšení celkové pohody jiné osoby, přičemž chování nepřináší žádný zjevný prospěch aktérovi, ale často si od něho vyžaduje určitou obět" (Reichelová, Baranová, 1994, s. 41).

Páleník (1991, s. 442 - 443) s odvoláním na Browna a Solomona rozlišuje tři druhy činitelů podmiňujících vznik a vývoj

prosociálního chování: kognitivní, motivační a situační:

1. Mezi kognitivními faktory je rozhodující schopnost vnímat a chápat situaci tak, jak ji *vnímá* a *chápe* druhá osoba. Schopnost vnímat a porozumět neštěstí jiného je nezbytnou podmínkou chování zaměřeného na jeho odstranění. Součástí kognitivní stránky je také určitá *kvalita* morálního úsudku.

2. Motivační faktory vývoje prosociálního chování zahrnují např. zájem jednotlivce o potřeby a dobro druhých a obecnou zaměřenost pomáhat jiným. Vysokou hodnotu pro danou osobu mají takové aktivity, které jsou spojeny s kooperací, s akty darování, štědrosti apod. Schopnost *empatie* se považuje za rozhodující determinantu většiny druhů prosociálního chování. Empatická reakce je schopnost vnímat a chápat situaci jiného a tato schopnost je obohacena afektivní složkou. Jde v ní o emocionální angažovanost, o *procítnutí* neštěstí druhého. V souvislosti s empatií se hovoří o třech komponentách:

- schopnost diskriminovat a pojmenovat city druhých osob,
- schopnost rozumět roli jiné osoby,
- schopnost vidět (cítit) *vlastní* city a umět je porovnávat v analogické situaci s city druhých lidí. (Cit. dle Reichelové, Baranové, 1994, s. 42)

3. Situační faktory zahrnují vhodné podmínky pro pozitivní sociální chování, které jej buď posilují, anebo zeslabují. Patří sem mimo jiné sociální normy a pravidla. Vztah mezi poznáním těchto norem a prosociálním jednáním se s věkem stává stabilnějším.

Vychovatelé (především rodiče a učitelé) mohou procesu rozvoje prosociálnosti jako základnímu znaku vyšší úrovně morálky výrazně napomoci. Kotásková (1989, s. 17) uvádí následující podmínky výchovy v rodině, které byly přítomny u skupiny dětí charakterizovaných jako morálně zralé:

- a) Bohaté rodinné prostředí, které posilovalo ztotožnění dítěte s rodiči jako sociálními modely. Šlo o rodiče zaujímající demokratické výchovné postoje, bez vzájemných konfliktů, s matkou vyrovnanou se svou rolí, s otcem účastnícím se na výchově a s kamarádkým vztahem k dítěti.
- b) U těchto dětí byly používány takové výchovné techniky, které navozovaly mobilizaci *vnitřních sil* k vyhovění vnějším požadavkům (např. odvolávání se na potřebu lásky u dítěte, na jeho sebeoceňování atd.) a na rozvíjení *empatie*.

c) Rodiče a další vychovatelé zdůvodňovali řešení morálních konfliktů v různých životních situacích poukazem na *humánní potřeby a zásady*, ne na pouhé vyhovění

rozkazu a přání autority. Aktivizovali zájem dítěte o hledání příčin a předjímání důsledků sporného meziosobního chování. Poskytovali možnost nápravy přestupku.

d) Byly jim (dětem) poskytnuty příležitosti a zkušenosti s různorodými interakcemi s druhými dětmi v různých situacích při zaujímání různých rolí v těchto situacích.

e) Děti měly možnost získat zkušenosti s příslušností k různým sociálním skupinám majícím odlišná pravidla chování (včetně zkušeností s konflikty skupin s různými cíli).

Výskyt prosociálního chování je tedy výrazným signálem správně orientovaného morálního rozvoje. Jde o způsoby chování, které mívají podobu soucítění, spoluúčasti, solidarity až po aktivní pomoc potřebnému. Podpora a rozvíjení prosociálních projevů žáků by měly být základní snahou každého pedagoga. Již v předškolním věku je důležité učit děti soucítit při bolesti, smutku, ale především - a k tomu je více příležitostí - podělit se o radost kamaráda a prožít ji jako radost vlastní (jde o uplatňování "hlasité" veřejné radosti, o její ritualizaci např. formou gratulace apod.). Je zkrátka málo, pokud naše učení prosociálnosti skončí tím, že naučíme děti hezky poprosit a poděkovat.

Součástí rozvoje soucítění je také systematicky rozvíjené a podporované "vrsťevnické" pomáhání těm členům třídy (skupiny), kteří mají problémy (prospěchové, kázeňské, sociální atd.). Stále ve výchovné praxi přežívá - často alibisticky motivované - vmanévrování třídy učitelem proti "neřádnému" žákovi, jeho vypuzení na okraj sociální skupiny v zájmu její "očisty" a ochrany (tzv. negativní vymezení se vůči porušovateli normy). Opačný postup je produktivní a žádoucí pro obě strany: "My Pepovi pomůžeme, nabídneme se, neboť patří k nám, budeme s ním mít trpělivost a určitě se (to) zlepší." Soucítění je předpokladem zmíněných aktivit, které jsou v anglosaské oblasti označovány jako "helping behavior" (pomáhající chování). Podle našeho zjištění bylo z 341 rozlišitelných aktivit dětí v mateřské škole pouze 2,93% projevů, které měly podobu pomáhajícího chování. (Říhová, 1992)

Mimochodem, verbalizovaná prosba "Pojď mi pomoci!" se mezi pozorovanou skupinou dětí vyskytla pouze v jednom případě. Zjišťování četnosti a kvality pomáhajícího chování u školních tříd s převládající formou tradičního frontálního vyučování postrádá smysl, protože tam k ničemu takovému není prostor.

Patří tedy mezi základní stavební kameny rozvoje prosociálnosti vytváření návyku pomoc nabízet a o pomoc přiměřenou formou požádat. Zdůrazňujeme, že by se mělo jednat o návyk čili o zautomatizovanou dovednost, která má v budoucím dospělém životě zásadní důležitost.

Umět bez ostychu nabídnout pomoc a stejně přirozeně si o pomoc říci napřimuje a zkvalitňuje mezilidské vztahy. Zde z hlediska mravní výchovy tkví hlavní argument pro vytváření věkově heterogenních výchovných skupin a integrování postižených dětí. V dané souvislosti je prostor pro lektory a učitele dramatické výchovy až nekonečný.

Osvědčeným programem výchovy k prosociálnosti ve více evropských zemích je program etické výchovy španělského psychologa R. Roche Olivara (1992). U nás je tento projekt v současnosti realizován s oporou o slovenské zkušenosti v rámci činnosti Etického fóra. Vlastní výchovný program je tvořen 10 následujícími oblastmi:

- 1) Důstojnost lidské osobnosti; sebeúcta.
 - 2) Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů.
 - 3) Pozitivní hodnocení chování druhých lidí.
 - 4) Kreativita a iniciativa.
 - 5) Komunikace. Vyjadřování vlastních citů.
 - 6) Interpersonální a sociální empatie.
 - 7) Asertivita. Řešení agresivity a kompetitivity. Sebeovládání. Konflikty s druhými.
 - 8) Reálné zprostředkované prosociální modely.
 - 9) Prosociální jednání. (Pomoc. Darování. Dělení se. Spolupráce. Přátelství. Zodpovědnost a péče o druhé.)
 - 10) Společenská a komplexní prosociálnost. (Solidarita. Sociální problémy. Sociální kritika. Občanská neposlušnost. Nenásilí.)
- (Roche Olivar, 1992, s. 6 - 7, Lencz, Križová, 2000)

Pro rozvoj prosociálnosti je možno využít i morální dilema, která nabízí Galbraith a Jones a otevřít na dané téma diskusi podle dříve nabídnutých pravidel (viz Průhledy č. 4).

UČITELČINO DILEMA: VAROVÁNÍ

Učitelka střední školy sociálních studií paní Wrightová se systematicky snažila vést své studenty tak, aby se stali aktivními a odpovědnými občany a dokázali ve svých budoucích sociálně orientovaných profesích adekvátně řešit problémy, před které budou postaveni. Studenti v rámci výuky předmětu učitelky Wrightové měli za úkol zpracovat studii, která by obsahovala zkušenosti ze skutečného života a v níž by studenti zmapovali nejen daný reálný problém, ale hledali i jeho praktické řešení. Někteří studenti se zúčastnili policejních výjezdů, jiní zkoumali televizní dokument z nedávné doby o zacházení s chudými lidmi ve zdravotním středisku a zjišťovali, zda

došlo k nápravě. Další studenti se rozhodli zapůsobit na obecné povědomí spoluobčanů a podpořili žádost skupiny seniorů o bezplatnou dopravu pro důchodce. Ta byla adresována místní autobusové firmě. Studenti se obrátili na městskou radnici, aby město autobusovou firmu v souvislosti s bezplatnou přepravou seniorů subvencovalo.

Uvedená skupina studentů zorganizovala velkou kampaň, aby upozornila na problémy starších spoluobčanů s místní dopravou. Oslovila místní politiky i podnikatele. Toto téma se dokonce objevilo v místním televizním vysílání. Přesto s nimi nikdo z představitelů města nechtěl o problému seriózně jednat.

Po dvou měsících marných pokusů se studenti rozhodli přistoupit k činu. Podařilo se jim získat podporu většiny žáků středních škol ve městě a vymysleli plán, jak veřejnost na problém dopravy starých lidí upozornit. První částí plánu bylo přesvědčit studenty, aby bojkotovali městské školní autobusy a v určený den se nechali dopravit do školy auty svými rodiči. Druhá část plánu naopak spočívala v obsazení autobusů studenty v dopravní špičce. Plánovaná akce byla v určený den uskutečněna: Školní autobusy zely takřka prázdnou, a naopak autobusy, které v dopravní špičce přepravovali lidi z práce, byli přeplněné zpívajícími a smějícími se studenty.

Následující den byla učitelka Wrightová varována telefonicky inspektorem, že město nadále nebude tyto studentské aktivity tolerovat. Paní učitelka se hájila tím, že tento projekt byl projednán s vedením školy na začátku školního roku a že je potěšena tím, kolik studentů se do akce zapojilo. Přesto obdržela následujícího dne oficiální upozornění následujícího znění:

"Vážená paní učitelko, navazují na náš včerejší telefonický rozhovor. Jistě jste si plně vědoma toho, že Vaši studenti zorganizovali naprosto nepřijatelnou formu protestu a tím ochromili dopravu v celém městě. Vzniklá situace nemůže být tolerována a Vy musíte přimět svoje studenty, aby celou akci odvolali. Studenty musíte okamžitě - osobně anebo telefonicky - informovat o následcích, které může pro ně mít pokračování v bojkotování (resp. blokování) městských autobusů. Vystavují se tak riziku vyloučení ze školy. Jistě se mnou budete souhlasit, že celý problém je třeba vyřešit na půdě školy, neboť zde - v souvislosti s úkolem, který byl studentům zadán - má svůj původ. Jestliže studenti Vašeho pokynu neuposlechnou, jsou představitelé města připraveni učinit příslušné kroky

O svém postupu v dané věci mě informujte do čtvrtka 20. ledna t.r.
V Bloomsberry 18. ledna
H. E. Plandon, školní inspektor"

Má paní učiteľka Wrightová zavolať organizátorom protestu a celou akci odvolať? Ano, alebo ne? A z jakého dôvodu?

Predložené dilema nabízime z viacerých dôvodov. Prednš nás zaujala skutočnosť, že žiaci stredných škôl sú vedení ke skutočnej občianskej angažovanosti. Jejich aktivita je výrazne prosociálna. Nikoliv pouze v osobnej či "privátnej" rovine, ale na úrovni skupiny ve prospěch jiné skupiny. Zvolená forma prosazení myšlenky je věcí úhlu pohledu. Příběh umožňuje také aktualizaci "na místě" podmínky a otevírá cestu k diskusi o řadě velmi důležitých témat. Počínaje problematikou individuální státnosti a odpovědnosti až po pro nás "neznámé" téma občianskej neposlušnosti...

Z predchádzajúcich riadkov plyne i náš obvyklý domáci úkol. Pridávam ešte jeden námět: Pokuste se důsledně zaměřit program lekce (lekcí) na rozvoj prosociálnosti. Využijte výše prezentovaná témata u Roche Olivara uvedená pod body 8, 9 (hlavně) a 10!

PAVEL VACEK

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové a katedra výchovné dramatiky DAMU

LITERATURA

GALBRAITH, Ronald E.-Thomas M. JONES

1976 *Moral reasoning. A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom* (Minneapolis: Greenhaven Press)

HOGAN, R.- N. EMLER

1978 "Moral development" in Lamb, M. E.: *Social and personality development* (New York: Holt, Rinehart and Winston)

KOTÁSKOVÁ, Jarmila

1987 *Socializace a morální vývoj dítěte* (Praha: Academia)

KOVÁLIKOVÁ, Veronika

1979 *Sociální psychologie* (Praha: SPN)

LENCZ, Ladislav-Olga KRÍŽOVÁ

2000 *Etická výchova* (Praha: LUX-PRESS)

PÁLENÍK, Lubomír a kol.

1991 "Determinanty vývinu prosociálneho správania, možnosti jeho usmerňovania

v procese výchovy a vzdelávania", *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 26, 1991, č. 4, s. 439-449

REICHELOVÁ, Eva- E. Baranová

1994 "Výcvikový program na rozvoj prosociálneho správania detí", *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 29, 1994, č. 1, s. 41-50

ROCHE OLIVAR, Roberto

1990 *Psichologia y Education de la Prosocialidad*; prel. Ladislav Lencz, Mikuláš Hučko, Lucia Mikulcová, Etická výchova (Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992)

ŘÍHOVÁ, Z.

1992 *Mravní rozvoj v předškolním věku* (Hradec Králové: Pedagogická fakulta - nepublikovaná diplomová práce)

VACEK, Pavel

2000 *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech* (Hradec Králové: Gaudeamus, 2002 - 2. vyd.)

Prosociálna identifikácia

Významným predmetom psychologických štúdií bola identifikácia s agresívnymi vzormi, ale iba v menšej miere identifikácia s prosociálnymi vzormi. Podľa doteraz realizovaných prác existuje identifikácia aj s agresívnymi, aj s prosociálnymi vzormi. V oboch prípadoch identifikácia často súvisí so silnou tendenciou človeka k moci a citu.

Na experimentálnej úrovni niektorí autori ukázali, že správanie vzoru má vplyv na prosociálne správanie. Rushton (1973) zistil, že deti ktoré boli vystavené "štedrým" vzorom, dávajú a rozdeľujú viac ako tie, ktoré boli vystavené "laioným" vzorom a takéto správanie pretrvávalo aj po niekoľkých mesiacoch.

Midlarsky a Bryan (1972) zistili podobné správanie aj vtedy, keď sa test opakoval v odlišnom prostredí a za odlišných podmienok.

Rodičia a podobne aj vychovávateľa vo svojich bežných interakciách s deťmi konajú skutky (väčšinou bez toho, že by si toho boli vedomí), ktoré slúžia ako bezpečné referenčné body na napodobňovanie a identifikáciu, ako sme o tom už hovorili.

Ak sú tieto skutky v súlade so štýlom prosociálneho správania, je nepochybné, že pozorovateľom budú slúžiť ako vzory na napodobňovanie. Rodičia napríklad v interakciách alebo hrách so svojimi deťmi často prejavujú darovanie, účasť, rozdelenie sa, spoluprácu alebo útechu. Existujú štúdie (Church, 1966; Zahn-Waxler, 1979), ktoré poukazujú na to, že deti sa potom správajú k druhým deťom podobne.

Pri pozorovaní svojich vychovávateľov deti vnímajú rôzne prosociálne činnosti, ale všimajú si aj tzv. komplementárne správanie, ktoré ich pobáda k prosociálnej odpovedi (Hay, Rheingold, 1983). Napríklad rodičia môžu darovať predmety svojim deťom, modelujú takto "činnosti na napodobňovanie". Inokedy môžu požiadať o predmet vo vlastníctve detí, a tak uľahčiť interaktívnu sekvenciu, v ktorej sa dieťa pravdepodobne bude "správať prosociálne".

Tieto skúsenosti informujú deti o situáciách, v ktorých sú isté činnosti žiadúce a ponúkajú príležitosti, aby ich deti precvičovali a zdokonaľovali sa v nich. Ak sa vychovávateľa správajú nielen výslovne prosociálne, ale aj komplementárne, môžu priviesť deti k tomu, aby z toho niečo získali pre seba.

Ďalšie štúdie (Hay a Murray, 1982) hovoria o tom, že hra na "dámu" uľahčuje malým deťom podobne sa správať v iných situáciách, a to aj vo vzťahu k iným osobám.

Staub (1972) tvrdí, že úloha vzoru reálne ovplyvňuje prosociálne správanie subjektov vždy vtedy, keď pripisujú vzorom altruistické úmysly. Situácia alebo osobné charakteristiky uľahčujú, aby sa vzor stal účinným prostriedkom prenosu hodnôt.

Štúdie v laboratórnych aj prírodných podmienkach priniesli dôkazy o vplyve osoby slúžacej za vzor prosociálneho správania. Tieto štúdie (London, 1970, Rosenhan, 1969, 1970, Rutherford a Musse, 1968) poukazujú na vzťah medzi altruistickým správaním rodičov a altruizmom detí.

London (1970) konštatuje, že kresťania, ktorí zachraňovali Židov pred nacistami, v spomienkach na detstvo prejavujú vysoký stupeň identifikácie s rodičmi s hlbokými morálnymi zásadami.

ROBERTO ROCHE OLIVAR

(Etická výchova, 8. kapitola - Reálne a zobrazené vzory; úryvek ze slovenského prekladu vydaného v roce 1992 v Bratislave)

INTEGRÁL

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

O dramatické výchově ve studiu učitelů

V listopadu obhájila dr. Soňa Kořátková svou disertační práci s názvem *Osobnostní a sociální rozvoj studentů učitelství*. Terénem výzkumu byla její pedagogická i koncepční práce na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakultě UK v Praze, kde garantuje specializaci v dramatické výchově u posluchačů učitelství 1. stupně i předškolní výchovy.

Práce přišla v pravou chvíli, neboť se v současnosti rozvíjí postupně (byť trochu pomalu) uplatňování dramatické výchovy (včetně jejích osobnostně sociálních aspektů) v primární škole. V přítomné praxi se tak děje nárůstem počtu škol, které tento předmět do svých programů zařazují, pokud ovšem mají k dispozici kvalifikovaného učitele. Ale dramatická výchova se zejména uplatňuje v nově koncipovaném základním školním dokumentu, to jest v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (Dramatická výchova v oddílu Umění a kultura, viz TD XIII, 2002, č. 2). Přitom je příprava učitelů prvního stupně v tomto oboru dobře vyřešena jen na třech fakultách v ČR - v Praze, v Ostravě a v Plzni, na ostatních buď má malý rozsah, nebo je problematická, např. pokud jde o personální obsazení nebo koncepci, nebo se pěstuje jen na některé katedře (speciální pedagogika v Olomouci), anebo vůbec chybí. Přehled jsme přinesli v Integrálu v TD IX, 1998, č. 1 a č. 2-3; od té doby se změnily jen dílčí věci, např. došlo k některým změnám personálním.

S prací Soni Kořátkové by se měla seznámit především vedení řady pedagogických fakult a jejich příslušných kateder, protože přesvědčivě vypovídá o vlivu dramatické výchovy na učitelskou kvalifikaci absolventů primární pedagogiky. Z práce je zřejmé, jak a čím může dramatická výchova přispět ke zkvalitnění přípravy učitelů, a to jak ve smyslu obecně

pedagogických schopností a dovedností, přiměřených požadavkům praxe primární školy, tak ve smyslu kvalifikované realizace předmětu dramatická výchova i využívání dramatických metod ve vyučování ostatních částí kurikula.

Jako doklad aktuálnosti práce *Osobnostní a sociální rozvoj studentů učitelství* dodávám, že i mezi posluchači distančního, resp. kombinovaného a následného magisterského studia DV na DAMU sílí zájem právě o otázky osobnosti učitele 1. stupně ZŠ, projevující se ve volbě témat seminárních a diplomových prací. Praxe jim totiž klade naléhavé otázky, týkající se jejich osobního a osobnostního vkladu do vzdělávacího procesu. Příkladem budiž posluchačka, která na pedagogické fakultě zažila jen jediný semestr dramatické výchovy, který jí naznačil, v čem může být její přínos. Fakulta jí ale nenabídla dovednost s tímto poznáním naložit v praxi. Je nyní pátým rokem v praxi na 1. stupni a druhým rokem posluchačkou tříletého magisterského studia dramatické výchovy na DAMU, kam se přihlásila právě proto, že onen "jeden semestr a dost" ji vlastně jen frustroval - jako když hladovému ukážete pečeni, a necháte ho jen přičichnout. Její diplomová práce se má zabývat právě touto problematikou.

Práce Soni Kořátkové popisuje, analyzuje a hodnotí dosavadní výsledky předmětu *osobnostní a sociální výchova* i specializace *dramatická výchova* na pražské fakultě. Velmi cenná je teoretická aplikace poznatků a idejí pedagogických směrů 20. století, zejména těch, které se v současnosti nejvýrazněji uplatňují v praxi školství vyspělých zemí, i jejich promítnutí do požadavků vznášených na učitele dnešní primární školy. Na metodice výzkumu i na celé koncepci práce je nutno ocenit především fakt, že zde na sebe úzce navazují výsledky obou sledovaných součástí studia (OSV i DV), takže je zřejmá jejich vzájemná vazba: OSV se soustřeďuje na osobnostní rysy učitele 1. stupně ZŠ, jejichž kvalita je rozhodujícím momentem i pro dramatickou výchovu. Bez oněch dovedností a osobních vlastností nelze dramatické výchově vyučovat, na druhé straně je zřejmé, že i dovednosti úžeji zaměřené na dramatickou výchovu dále obohacují a rozvíjejí dovednosti učitelské.

Soňa Kořátková přináší nové výzkumné získané poznatky a jejím tématem se pokud vím dosud nikdo nezabýval. Proto má velký význam jak pro další rozvoj bádání na tomto úseku, tak také pro praxi, zejména na vysokých školách připravujících učitele. Velmi by prospělo vydání práce, mimo jiné k ujasnění vztahů mezi výchovou dramatickou a osobnostně sociální, s níž bývá někdy zaměňována pro

značnou blízkost obou oborů. V některém z dalších čísel otiskneme alespoň výňatky.

Na tomto místě uvádíme pro orientaci alespoň názvy jednotlivých hlavních kapitol:

Některé humanistické tendence vztahující se k výchově

- Nástin filozoficko psychologického kontextu

- Pedagogický kontext soudobých teorií Pedagogické teorie vztahující se k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji jedince Humanistická pedagogika C. R. Rogerse
- Současné tendence a prognóza dalšího vývoje školy

Vybrané aspekty vztahující se k pojetí učitele

- Učitel - objevitel a tvůrce didaktických situací

- Učitel - facilitátor edukačního procesu Akceptace, empatie, autenticita Komunikační techniky, dialog, diskuse Některé postupy pedagogicko psychologických intervencí

- Učitel primární školy a jeho vzdělávání Rozvoj osobnosti studentů prostřednictvím kurzu Osobnostní a sociální výchova a specializace Dramatická výchova
- Model kurzu Osobnostní a sociální výchova

Cíle kurzu OSV

Metody a techniky OSV

Náhled do obsahu kurzu OSV

- Model specializace Dramatická výchova

Cíle studia DV

Metody a techniky DV (Dramatická hra, Improvizace, charakterizace, Strukturované drama)

Náhled do koncepce specializace DV

Výzkumná část

Cíle, hypotézy a metody empirického šetření v kurzu OSV

- Analýza sledovaných skupin a úvodní šetření

Profesionální orientace uchazečů na studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Vize studentů o profesních schopnostech a dovednostech učitele

- Zpětná vazba studentů na kurz OSV
- Komparace předpokladů s výsledky výzkumu v OSV

Cíle, hypotézy a metody empirického šetření specializace DV

- Analýza sledovaných skupin

- Studentské hodnocení specializace DV Rozvoj studentů v oblasti osobnosti, pedagogické a dramatické Analýza studentských projektů z DV

- Komparace předpokladů s výsledky výzkumu v DV

Interpretace výsledků a diskuse

Práce je plodná i v tom smyslu, že vyvolává úvahy o řadě problémů jako

o tématech k dalšímu zkoumání, teoretickému uvažování i praktickému ověřování.

Jedním z těchto témat je v poslední době narůstající potřeba vracet se ke kořenům i těch metod a technik, které do dramatické výchovy vstoupily z teorie a metodiky herectví, to jest zejména k základům metodiky K. S. Stanislavského. U některých praktiků se totiž objevuje sklon nevědomě se navracet k archaickým herceckým postupům (např. pokusy o "cvičení mimiky"), neboť poznávají "hotové" metody a nevědí, kde jsou jejich kořeny a jak funguje psychosomatická jednota člověka.

Nebo jiný podnět: V anketách, které autorka uskutečnila se studenty specializace DV na katedře primární pedagogiky, se objevily mj. poznámky o tom, že kurzy OSV či DV ruší anonymitu studenta na velké fakultě. Vím od absolventů a posluchačů pedagogických fakult, že se v málopočetných ročnících na DAMU cítí neporovnatelně lépe než mezi stovkou kolegů, tvořících těžko rozlišitelnou masu. Už vytvoření skupiny kolem 20 posluchačů ve specializaci na PedF (i když 15 by bylo mnohem lepší!) dává studentovi pocit, že je viděn a akceptován jako jedinec a pedagogovi možnost jako individuální ho poznat.

Jiná otázka je jak naložit s těmi studenty, kteří sice pociťují pozitivní změny ve své schopnosti komunikovat a v růstu sebevědomí, ale stále mají pocit (objektivně platný či pouze subjektivní, plynoucí ze zvýšených nároků na sebe?), že jsou v této oblasti nedostateční. Výhodné by bylo posílit OSV a vymezit pro ni větší časový prostor; možná ale i pak by u některých mělo jít spíše o hledání způsobu, jak je od profese, pro niž jim chybějí osobnostní předpoklady, odvrátit.

Práce je to plodná a bohatá a nepovažuji za možné a vhodné ji zde "převyprávět", musí se číst, přinejmenším některé její části, nejlépe ale celá, neboť výsledky výzkumu bez teoretického výkladu jsou jen polovinou věci.

EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU Praha

DIPLOMOVÉ PRÁCE obhájené v roce 2002 na katedře výchovné dramatiky DAMU Praha

Jindřiška BUMERLOVÁ: Cesty k projektové maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury (Komplexní pojetí

výuky humanitních předmětů s využitím prvků dramatické výchovy na VOŠ a SZeŠ v Táboře)
Vedoucí práce: dr. Hana Kasíková
Vladimíra BUREŠOVÁ: Tolerance a vztah většinové společnosti vůči Romům v dramatickém strukturování
Vedoucí práce: Radek Marušák
Marie HOLEČKOVÁ: Souvislost dramatické výchovy s přípravou dětí na vstup do základní školy
Vedoucí práce: dr. Soňa Kofátková
Magda JOHNOVÁ: Tvorba inscenace se studentským souborem
Vedoucí práce: doc. Eva Machková
Jiřina LAITNEROVÁ: Využití bojů v dramatické výchově
Vedoucí práce: doc. Eva Machková
Marcela MÁCHOVÁ: Význam přednesu prózy pro pubescenty
Vedoucí práce: Jaroslav Provazník
Michalea PROCHÁZKOVÁ: Storytelling a jeho využití v práci s příběhem
Vedoucí práce: Aleš Bergman, PhD.
Taťána REKOVÁ: Eva Polzerová mezi dramatickou a pohybovou výchovou
Vedoucí práce: Jaroslav Provazník
Pavel ROHLENA: Osobnost učitele dramatické výchovy a přístup k žákovi
Vedoucí práce: doc. dr. Josef Valenta
Magdaléna STREJČKOVÁ: Věra Pánková
Vedoucí práce: Irina Ulrychová
Milada ŠKVAŘILOVÁ: Lidová kultura jako inspirace pro dramatickou výchovu a dětské divadlo
Vedoucí práce: doc. Eva Machková
Dominika ŠPALKOVÁ: Hra, herectví a děti. Některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví
Vedoucí práce: doc. Eva Machková
Ilona ZÁMEČNÍKOVÁ: Kniha japonských pohádek Prodaný sen - možnosti jejího využití v dramatické výchově
Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

DIPLOMOVÉ PRÁCE týkající se dramatické výchovy obhájené v letech 2001-2002 na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity

Kateřina ČERVENKOVÁ: Sociální dovednosti učitele ve výtvarné výchově v primární škole
Vedoucí práce: Hana Cisovská
Lenka JABORSKÁ: Pohybová průprava metodami dramatické výchovy v rámci literárního dramatického oboru I. cyklu na ZUŠ
Vedoucí práce: Eva Polzerová

Jitka HERMOVÁ: Improvizace v dramatické výchově na 1. stupni obecné školy
Vedoucí práce: Eva Polzerová
Markéta HLINKOVÁ: Dramatická výchova jako metoda v nabídkových programech VITA pro 1. st. ZŠ
Vedoucí práce: Jan Karaffa
Ondřej MORAVEC: Aktivizace sociálního učení studentů učitelství 1. stupně ZŠ v dramatických hrách
Vedoucí práce: Jan Karaffa
Martin NĚMEC: Verbální komunikace ve vyučovací hodině německého jazyka
Vedoucí práce: Hana Cisovská
Hana RUSKOVÁ: Sociální dovednosti učitele dějepisu
Vedoucí práce: Hana Cisovská
Eva SMOLKOVÁ: Tvorba hodiny dramatické výchovy a potřeby žáků mladšího školního věku
Vedoucí práce: Jan Karaffa
Ludmila STUHLÁ: Jaké kompetence pro Evropu pomáhá rozvíjet dramatická výchova u dětí 4. tříd ZŠ
Vedoucí práce: Eva Polzerová
Darina SZCZEPANKOVÁ: Tvořivé jednání učitele jako jeden ze zdrojů rozvoje aktivity žáků v dramatické výchově
Vedoucí práce: Jan Karaffa
Pavla BRANICHOVÁ: Uplatnění cílů, poznatků a úkolů dramatické výchovy ve vybraných předmětech 4. ročníku primární školy
Vedoucí práce: Eva Polzerová
P. FICHNOVÁ: Sociální klima ve školní třídě
Vedoucí práce: Hana Cisovská
Monika HANDLÍŘOVÁ: Kázeň žáků v hodinách dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ
Vedoucí práce: Jan Karaffa
M. LEJSKOVÁ: Dramatická výchova jako metoda ve vyučování
Vedoucí práce: Hana Cisovská
B. MACEČKOVÁ: Hudebně pohybová výchova metodami dramatické výchovy v primární škole
Vedoucí práce: Eva Polzerová
B. PUHROVÁ: Vybrané elementy divadla v dramatické výchově
Vedoucí práce: Jan Karaffa
Marie RYŠÁNKOVÁ: Sociální dovednosti budoucích učitelů a jejich rozvoj v průběhu studia učitelství pro 1. st. ZŠ
Vedoucí práce: Hana Cisovská
Renáta TUROŇOVÁ: Cesta k divadelnímu tvaru s dětmi ve věku 6-10 let (realizace přes principy a metody dramatické výchovy)
Vedoucí práce: Hana Cisovská
M. VRZALOVÁ: Sociální dovednosti učitele 1. stupně a dramatická výchova
Vedoucí práce: Hana Cisovská

Rubriku rediguje EVA MACHKOVÁ

TEACHING DRAMA V ČESKÉM VYDÁNÍ

Několik pohledů na překlad populární knihy
o vyučování dramatické výchovy



Vyučování dramatu

Anglosaské zdroje jsou pro rozvoj oboru dramatické výchovy v našich podmínkách neocenitelné. Míním tím ty, kteří k nám od začátku 90. let přijíždějí, aby naživo se zájemci prošli zkušeností výchovného dramatu, míním i zdroje literární, teoretické. Zhusta se lektori dramatu stávali i konzultanti orientující nás v těch nejdůležitějších, nejpotřebnějších, nejinspiračnějších a jiných nej- v okruhu teoretické literatury. Když přijela Judith Ackroydová z Northamptonu, udělala totéž a po našem dotazu, jestli mají něco jako nejlepší kuchařku dramatu, bez zaváhání řekla: "Morgan-Saxton". Chvilí jsme si mysleli, že jde o jednoho chlapa, kde Morgan je křestní jméno, potom že jde o dva chlapy, pak jsme pochopili, ale hlavně si obstarali.

Po řadu let byla kniha *Teaching Drama* mým průvodcem ve smyslu toho, jak autorky zdůvodňují účel své knihy. I mně hodily onu záchrannou síť, když mi chyběla zkušenost, jiný náhled, případně prohloubený náhled na to, co jsem již měla vyzkoušené či promyšlené. Kuchařka? Ano, ale nikoliv ve smyslu jednotlivých hotových receptů.

Praktická je kniha především tím, jak umně pracuje s teorií v aplikační úrovni. Znamená to především, že čtenáře-učitele vede od věčného a také ponejvíce rozšířeného CO UČIT k otázkám, které je občas za oním CO jen málo slyšet: PROČ a JAK. Je určena učitelům, kteří drama použijí v různých předmětech: tím, že je učí porozumět podstatě dramatu a divadla, poskytuje jim také specifický náhled na to, co to je dobré vyučování. Je určena i těm, kteří se s dětmi věnují práci na divadelním představení: tím, že je učí dobrému vyučování, umocňuje také potenciál dobrého divadla.

To, co oceňuji na knize, je právě promyšlená vazba specificky pedagogického (dramatickovýchovného) s obecně pedagogickým a naopak. Ukažme si to na partiích, které hned tak v jiných knihách (obecně pedagogických i dramatickovýchovných) nenalezneme. Je to především text o osobní angažovanosti, resp. celá taxonomie osobní angažovanosti.

ANGAŽOVANOST je kategorie, která se v našich podmínkách díky totalitním tlakům zprofanovala a jen pomalu hledá cestu zpět do pedagogického myšlení a konání, kde by měla mít centrální pozi-

ci. Angažované učení, na něž u nás upozornil Stanislav Červenka, je cestou součinnosti učitele a žáků ve společném hledání smyslu, porozumění světu a sobě, cestou vytváření podmínek pro jedince, který aktivně jedná, protože ví a rozumí. Pokud se tedy autorky zabývají taxonomií osobní angažovanosti, míří podle našeho přesvědčení k nejpodstat-

nějším elementům nejen učení v dramatu a dramatem, ale učení obecně. Všimněme si, co o tom říkají autorky: "*Plnohodnotné drama lze realizovat tehdy, když vnitřní svět významu je propojen s vnějším světem výrazové akce.*" A co plnohodnotné učení?

Taxonomie osobní angažovanosti určuje úroveň zapojení účastníků do dramatické zkušenosti od zájmu, zapojení, zaujetí až ke zvnitřnění, interpretaci a hodnocení. Toto hierarchické uspořádání je ukazatelem, který nastaví účinnost výchovné práce: od jejích základů, kdy jsou děti jen zorientované na to něco vnímat, přes vlastní přispívání k řešení problému, k úrovni, kdy se jejich vnitřní svět v plném slova smyslu angažuje ke sdělení a konání s druhými a pro druhé. Teoretičtí pedagogové mívají zamotanou hlavu, kdykoliv se pokoušejí o taxonomie v afektivní oblasti, tedy v oblasti, která pracuje s tím, co je obtížně zachytitelné. Morganová a Saxonová takovouto taxonomií rozpracovaly: daly tím učitelům do ruky instrument pro diagnostiku, v jaké úrovni zapojení jeho děti jsou, a tím hlavně bázi pro rozhodnutí, jak společnou práci řídit ve prospěch kvality. Obdobně jako autorky říkáme, že tento způsob práce je v praxi zřídka brán vážně a obdobně také říkáme, že je klíčový. A dodáváme: nejen pro učitele dramatické výchovy.

Výrazné stimuly nejen pro učitele dramatické výchovy vycházejí i z propracovaného textu týkajícího se tzv. questioningu, tj. strategií orientovaných na dyadu otázka - odpověď, z textu o hodnocení a diagnostice i z partií dalších. Zmírně se ještě o textu, který je nazván "Myšlenkové modely". V propojení s příkladem dramatu o emigrantech jsou tu nazvány některé z nich - Vytváření tematické sítě, Vytváření kategorií, Bratrstva, Člověk versus člověk, příroda, bohové, Druhá strana mince, Nezodpovězená otázka, Předtím, potom, současně, Vizualizace. Všechny



ci. Angažované učení, na něž u nás upozornil Stanislav Červenka, je cestou součinnosti učitele a žáků ve společném hledání smyslu, porozumění světu a sobě, cestou vytváření podmínek pro jedince, který aktivně jedná, protože ví a rozumí. Pokud se tedy autorky zabývají taxonomií osobní angažovanosti, míří podle našeho přesvědčení k nejpodstat-

tyto modely jsou nejen inspirací k tomu, jak se orientovat v materiálu, najít způsoby rozvíjení nápadů, vytvářet si "banku" myšlenek, činností, rolí aj. Jsou zároveň inspirací k tomu, jak přemýšlet o svých vlastních myšlenkových modelech, prozkoumat své akční teorie, tzn. učit se být reflektivním učitelem.

Ano, kniha Norah Morganové a Julia-ny Saxtonové je kuchařkou svého druhu. Není však souhrnem receptů: učí přemýšlet o tom, co a k čemu tvoříme. V hodinách dramatu a v jakýchkoliv hodinách, kdy dáme prostor UČENÍ JAKO ZKOU- MÁNÍ, kdy pracujeme s dětskou zkušeností a nastavujeme podmínky k jejímu ztvárnění.

HANA KASÍKOVÁ

katedra pedagogiky FF UK a katedra výchovné dramatiky DAMU Praha

Učitel dramatické výchovy musí být profesionál

Cecily O'Neillová píše v předmluvě ke knize *Vyučování dramatu* Kanadānek N. Morganové a J. Saxtonové o významu dramatu ve vyučování, že má "vytvářet (...) klíčové zážitky a zkušenosti", a proto je klíčem k této práci "pátrání a prozkoumávání". V kostce je tu řečeno, co je tzv. dramatické strukturování a k jakému účelu vzniklo: má zajistit předvídatelnost toho, jak se dramatická hra vyvine, k jakým tématům se dostane a jaké poznání z ní vyplýne.

To je třeba předeslat. Jsou učitelé dramatiky, například ze ZUŠ nebo vedoucí souborů, to jest ti, kteří svoji práci zaměřují uměleckým, ne výukovým směrem, kteří se staví k strukturování kriticky či odmítavě. Není divu, neboť jde o velmi racionálně vybudovaný typ práce, který nemusí sedět lidem umělecky orientovaným. Ale stavět vzdělávání a umění do protikladu je zbytečné, stačí si uvědomit,

že divadelní typ práce je spíše vyvrcholením a vyžaduje už jistý stupeň zvládnutí hry v roli i osvojení jistého stupně dovedností i porozumění.

Nejdůležitější však je, že dramatické strukturování přineslo celou řadu poznatků i pracovních postupů, které vedou od nahodilosti výsledků k promyšlenosti dramatické práce, od nadšeného a inspirovaného amatérismu k důslednému promýšlení, a tedy i k profesionalitě učitelství dramatiky, od pouhých nápadů k jejich řemeslnému zvládnutí, a to se týká všech typů dramatické práce. Máme často sklon řemeslo podceňovat (je to "jenom řemeslo"), ale pak se podivujeme, že to někdy vyjde, někdy ne, a jako by důvody neúspěchu byly poněkud záhadné. Dnes je učitelství dramatické výchovy profesí v plném slova smyslu, dnes už je dobrá stovka a možná víc nositelů magisterského diplomu v oboru, další desítky mladých učitelů prošly specializací a pedagogických fakultách, a to nemluvím o stovkách absolventů ročních i delších kurzů. Období amatérismu, oprávněného amatérismu, je pryč, desítky lidí věnovaly své přípravě roky života - a ještě to ve všem všudy nestačí. Sebevzdělávání a celoživotní vzdělávání začíná být v dramatické výchově ne pouhou možností, ale nezbytností.

Zkrátka a dobře: celá ta kniha (stejně jako nespočet dalších podobných, bohužel nepřeložených a nevydaných) umožňuje zbavit se přístupů typu "to se pak nějak..." - improvizace je sice základní metodou každé dramatickovýchovné práce, ale nesmí být základem učitelovy přípravy.

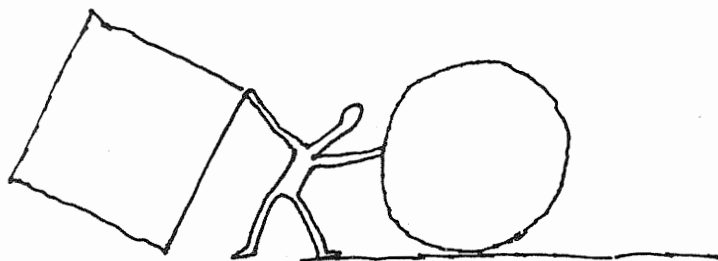
Nad knížkou si může mnohé věci ujasnit a upřesnit i ten, kdo strukturování odmítá (není to přece povinný typ práce), neboť pro každého přináší řadu obecnějších poznatků a podnětů, které mají svou platnost vždy a všude v dramatice. Proto nepopíšu celou knihu, jak leží a běží, ale pokusím se z ní vytáhnout to, co naší dramatické výchově podle mých poznatků a zkušenosti nejvíce chybí.

Podle autorek probíhá v dramatickovýchovné třídě, tj. v samostatných hodinách dramatu jako předmětu, interakce mezi znalostmi a dovednostmi, ale znalosti a dovednosti nejsou v popředí, jak je

tomu při použití dramatických metod v předmětech ostatních. V souvislosti s tím píší, že "neexistuje jedno jediné správné řešení, ale řešení vhodná nebo přiměřená". Z toho vyvozují požadavek, aby učitel věnoval velkou péči plánování a přípravě hodin. Tedy ne ono výše zmíněné "to se pak nějak...", mnohdy vydávané za tvořivost, jako by tvoření mohlo probíhat "tak nějak". A druhá důležitá věc: ani dětská tvořivost se neprojeví tím, že dítě něco plácne a učitel to okamžitě přijme, neboť "děti to přinesly", jak zní oblíbený slogan vysvětlující nahodilost a ledabylost. Ano, nejsou řešení správná a nesprávná, ale to neznamená, že je řešením cokoli.

V kapitole o kladení otázek a přijímání odpovědí hráčů pak autorky upozorňují, že se kdykoli může naskytnout neočekávaná situace, kdy bude učitel nucen otázku zformulovat na místě. A tuto nezbytnou a okolnostmi vynucenou improvizaci učitele považují za riskantní, přičemž za riziko označují banální odpověď, tedy něco, co bývají učitelé často hotovi nejen přijmout, ale i oslavovat jako dětskou tvořivost a nápaditost. Ale má-li mít dramatická výchova opravdu vliv na rozvoj osobnosti, což často a rádi zmiňujeme jako její cíl, musí děti posunovat kamsi dál, než kde jsou právě teď, vydolovat z nich to nejlepší, co v nich je, nejen co leží na povrchu a co z nich vypadne na první pokus. Ani učitel není tvořivý, když se spokojí s tím, co ho jen tak napadne a bez rozmyšlení to dětem předloží.

Jedním z kardinálních pojmů dramatu a dramatiky vůbec je napětí. Drama bez napětí není dramatem - to je fakt, který bývá v naší dramatické výchově příliš často ignorován, a zde se nejfatálněji projevuje nejen personální, ale zejména mentální feminizace české dramatické výchovy. Často se u posluchaček katedry výchovné dramatiky setkávám nejen s nezájmem, ale přímo s odporem k látkám, které jsou opravdu dramatické mimo jiné v tom smyslu, že obsahují napětí. Mnohé učitelky dramatiky u nás preferují ve skutečnosti spíše epičnost a lyričnost než dramatičnost. Odtud ovšem pramení často i onen údiv, že to nějak nefunguje, jak by mělo, že to či ono děti nebaví... Napětí jako by se dost často zaměřovalo s pokleslostí literatury, filmu, namísto abychom se právě z těchto žánrů a jejich přitažlivosti (nejen pro děti) inspirovali, vzali z nich (a zase: nejen z nich - také z dramatu, zvláště klasického, ale i z mnoha próz, dobře napsaných románů, povídek) to, čím připoutávají pozornost, a naplnili to hodnotami, které dětem či jiným účastníkům dramatiky chceme nabídnout. Ale k tomu se nehodí



látka jakákoli - jenže to už by přesáhlo rámec recenze knihy, která se touto problematikou nijak speciálně nezabývá, patrně proto, že to v Kanadě není stejný problém jako u nás.

Marná sláva, má-li látka zaujmout, něčím zájem vzbudit musí. Má-li fungovat drama, je napětí jeho nedílnou součástí. Autorky definují napětí jako "mentální vzruch" a zabývají se různými technikami jeho vyvolání. Obecným základem je podání takové informace, v níž jsou jisté mezery, a která tedy vyvolává otázky a potřebu prázdná místa doplnit. Důležitými principy napětí jsou podle autorek (a odvolávají se přitom do velké míry na Dorothy Heathcoteovou) překvapení, nevědomí, překážky, omezení prostoru a času, blokování plánu, touhy nebo nápadu, oddalování informace, očekávání - čím déle se doplnění informace oddaluje, tím větší napětí vzniká. Dalším zdrojem napětí jsou kontrasty a protiklady - tma/světlo, zvuk/ticho, pohyb/nehybnost. Zejména na počátku práce je potřeba vybudit "mentální vzruch" pnutím mezi tím, co se hráči dozvídají, a co tuší jako tajemství či záhadu, mezi řečeným a nedorečeným, neboť to je bude nutit pátrat a zkoumat, co je "za tím".

S tím souvisí i dramatická výstavba a ta by měla zvláště dobře a jasně fungovat právě tam a tehdy, když vzniká divadlo. Autorky píší ve shodě s anglickou teorií dramatu o "dobře udělané hře", u nás se v té souvislosti mluvívá spíše o klasické, aristotelské výstavbě, na rozdíl od epické (navlékací, korálové). Ovšem i ta má být dramatická ve smyslu napětí a nutnosti jednat, plynoucí z dramatické situace.

Toto vše není jen věcí recenze, ani jen jedné knížky, je to věc studia. Učitel má těmto věcem opravdu rozumět, a proto je studovat - literatury je hojnost - od Aristotela přes Freytaga, Zicha k Císařovi a Hořínkovi. Dobře je sáhnout po Styranových Prvcích dramatu, kde se s pojmem "dobře udělané hry" také setkáváte.

Autorky popisují čtyři fáze "dobře udělané hry": expozici, narůstání akce čili kolizi, vyvrcholení čili krizi a konečně rozuzlení. Nutno ovšem podotknout, že tato škála je pro účely školního dramatu zjednodušená, je z ní vypuštěna čtvrtá, předposlední fáze, již je peripetie - poslední obrát děje před vyvrcholením neboli v řeči teorie dramatiky katastrofou.

Další úvaha, která souvisí s dramatickostí, ale také se stupni hry v roli, jsou "úrovně osobní angažovanosti". Zde jen ocituji ve zkratce to nejdůležitější z úvodní pasáže, důkladně je nutné prostudovat podrobnější analýzy a příklady (viz s. 40-41): zájem (tento termín užívají místo

pozornosti), zapojení (účast na řešení problému), zaujetí (smysl pro odpovědnost za jeho řešení), zvnitřnění (vztah mezi problémem a mnou), interpretace (sdělit, čemu jsme porozuměli), hodnocení (přezkoumat, k čemu jsme došli). Na to pak navazují kategorie míry angažovanosti v roli. Na rozdíl od naší třístupňové škály hry v roli "simulace - alterace - charakterizace" (viz J. Valenta: Kapitoly z teorie dramatické výchovy) Morganová se Saxtonovou uvádějí pět stupňů: dramatické hraní, plášť experta, tj. být sám sebou, ale na věc se podívat očima někoho jiného (obojí lze chápat jako naši simulaci), hraní v roli (= alterace), charakterizace (vnější vyjádření vnitřního života), ale navíc je tu ještě herecká tvorba, která se obrací k divákovi, kdežto charakterizace je věcí interní práce ve skupině.

Mimořádně důležitá a pro nás neobvykle inspirativní je kapitola o kladení otázek a reakcích na odpovědi, která má přes třicet stránek.

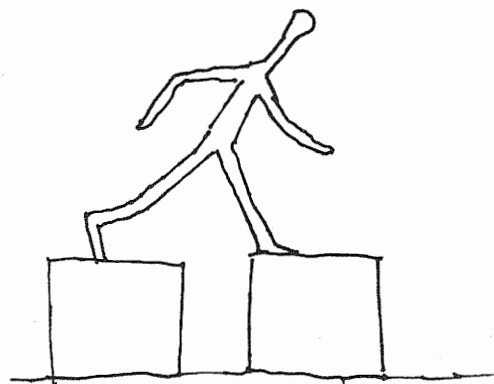
"Kladení otázek v dramatu nastoluje dva problémy:

1. Jak formulovat otázku, aby zaktivizovala žákovy vědomosti, chápání a zkušenosti.
2. Jak naložit s odpovědí..."

Právě formulování otázek je oblast, v níž učitelé v praxi nejčastěji postupují metodou "to se pak nějak..." a spoléhají na momentální inspiraci a formulují, jak jim to slina na jazyk přinese. Jen výjimečně se setkávám s tím, že si učitel otázky zformuluje předem, natožpak aby předem zvažoval, jak mohou hráči odpovídat a jak by na to měl reagovat, ať už je v roli, nebo ne a ať už jde o otázky "uvnitř" dramatu, anebo mimo drama. U nás platí podivná představa, že se vše NAPŘED musí ověřit v praxi, jestli to funguje, skoro jako by křečič chtěl napřed šaty vyzkoušet, a pak teprve stříhnout. Přitom nepochybně většina pedagogů jde do hodiny s tím, že něco má připravené, a někdy to také musí být prvně, v našem oboru se přece nic nedá vyzkoušet v laboratoři na morčatech. A pokud je příprava mlhavá, "nějaká" a neúplná, stávají se hráči doslova a do písmene "pokusnými králíky".

To lze těžko obhájit jako práci profesionální. Šestá kapitola knihy nese proto název "Plánování" a s kapitolou čtvrtou - "Otázky a odpovědi" - velmi úzce souvisí. Autorky rozlišují v plánování práce substruktu (co je v pozadí), strukturu (co se děje, probíhá) a superstruktu (co je výsledkem). Zde opět zjednodušují a opět je nezbytně nutné se na delší dobu do knihy zahloubat a prostudovat (nejen prostě přečíst) tabulky.

Ale důležité tu je zdůraznit, co Morganová se Saxtonovou uvádějí jako



substruktu, co je pod povrchem, tedy v jakých podmínkách (lidských) se drama odehrává. Zahrnují sem - a to je zvláště důležité - především učitelovu osobní výbavu: to jest potřebu hodně znát, číst, promýšlet, ale také být schopen stavět na tom a umět opravdu přijmout, že mnohé znají žáci lépe než učitel (z vědy a techniky, ze života) a umět s tím naložit. To samozřejmě vyžaduje nejen schopnost přiznat, že něco nevím, ale také dostatečně široké vzdělání a intelektuální dovednosti, aby s tím učitel dokázal smysluplně naložit.

Dále zmiňují sociální zdraví třídy, to jest vztahy mezi dětmi, jejich sociální pozadí i individuální problémy - to jest věci, jimiž se myslím zabýváme už dlouho dost intenzivně. A konečně to, co jako by nás většinou míjelo či jako by to byla samozřejmost, o níž se vůbec nemluví: obsah, tedy čemu se žáci mají učit. Ale i to je téma natolik široké, že přesahuje rámec recenze. Připomeňme jen, že autorky uvádějí rozpracované myšlenkové modely - tematickou síť a "koláč" témat. To znamená nespokojit se s tématem "přistěhovalci", ale analyzovat je a vydělit z něj jednotlivé oblasti, v nichž se promítá do života, jako je práce, rodina, strava, bydlení, oblečení, zákony a vláda, volný čas, válka, nepřátelství, víra, komunikace, sny a fantazie, vzdělání a výchova, to vše ještě podrobněji charakterizováno dílčími pojmy, součástmi daného jevu.

Důležité pro nás jsou dále úvahy autorek o tom, že učitel dramatu musí být připraven čelit realitě dětského uvažování, hodnotových žebříčků a postojů, které se mu nemusí vždycky líbit, ale potřebuje umět je chytit za správný konec a naložit s nimi tak, aby byly dostatečně zajímavým a přesvědčivým způsobem konfrontovány s jinými hodnotovými žebříčky a postoji a aby tak docházelo k posunům (možná nenápadným nebo jen částečným, ale díky i za to) v myšlení a citění žáků. Jinak řečeno, jde o to, co Brian Way formuluje jako "začít tam, kde žáci právě jsou".

A konečně ve vztahu k naší dramatické výchově je hodna zvláštní pozornosti kapitola závěrečná "Hodnocení a diagnostika". Každý učitel si nějak vnitřně hodnotí práci, kterou vykonal, někdy tak činí i nahlas, a dokonce někdy musí i klasifikovat. Kritéria však v naprosté většině případů jsou v kategorii "nějak to funguje". Autorky knihy umožňují hledat formy objektivního a dostatečně vypovídajícího hodnocení, co se vlastně se skupinou a jejími členy událo. Zda kdo přijme jejich škály nebo si vytvoří vlastní, to je už věc praxe. Důležité je vůbec s nimi začít. A také si všimnout důležité poznámky o tom, že než začnu hodnotit děti a jejich vývoj, musím si položit otázku, co já sama jsem pro zdar práce učinila dobře, kde jsem chybovala nebo se mýlila. Bez toho může hodnocení a diagnostika končit jen nářkem, jak jsou dnes ty děti... (dosadte si sami).

V závěru dvě poznámky: Kniha má věcný rejstřík, což v literatuře z naší oblasti nejen není běžné, ale nebylo to ani v původním vydání v angličtině. Vytvořil jej pracně (je to "práce pro vraha") Jaroslav Provazník. Budiž mu za to dík, ta kniha není jen k přečtení, učitel se k ní potřebuje neustále vracet a mít pomůcku, jak rychle najít hledané.

A konečně terminologická poznámka, ani ne tak právě k této knize, v níž to není kardinální problém, ale spíše k našemu vyjadřování o dramatickém strukturování. Týká se to termínu "konvence", který je zmiňován v předmluvě k českému vydání. Myslím, že to není (na rozdíl od jiných termínů) překlad, ale pouhý grafický přepis či fonetická verze, která vznikla nepochybně simultánním tlumočením v dílnách s anglicky mluvícími lektory, kdy není čas pátrat ve slovnících a srovnávat pojmy anglické s českými. Podíváte-li se ovšem do anglického výkladového slovníku (použila jsem Longmanův), zjistíte, že "convention" má tyto významy:

1. a) dohoda nebo smlouva, zejména mezi státy a stranami, b) dohoda mezi nepřáteli (např. o vydání zajatců);
2. obecně přijímané principy nebo praxe;
3. shromáždění;
4. a) přijímaný společenský zvyk nebo praktiky, b) ustálená umělecká technika nebo praxe, c) dohodnutý systém pravidel mezi partnery v bridži nebo jiné karetní hře.

V českých slovnících - dívala jsem se do Slovníku cizích slov i Slovníku spisovného jazyka českého - se uvádějí jen významy 1, 2 a 4 a). V češtině chybí význam 3 a 4 b), trojce by odpovídal nejspíše "konvent", pro význam ad 4 b) užíváme obvykle "technika" nebo "technologie" (termíny bridžové ponechme raději specialistům na bridž).

Myslím si proto, že užívání slova "konvence" namísto technika je matoucí a málo vypovídá. Angličtina má svá "zrádná slova" (viz publikaci s tímto názvem), neboť z různých historických důvodů užívá termíny odvozené z latiny často jinak, než jak jsou užívány ve většině Evropy. O překlad jde až v tom případě, kdy je nalezen obsahový, nejen fonetický a pravopisný ekvivalent.

EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU Praha

Vyučování dramatu Norah Morganové a Juliany Saxtonové

Teaching Drama N. Morganové a J. Saxtonové (vydání z roku 1992) se mi v xeroxované kopii dostalo do rukou jako vzácnost již někdy v roce 1994. Ví bůh, kdo je odkud dovezl. Vždy čtyři stránky originálního textu ve formátu A5 byly okopírovány na jednu stránku formátu A4 - čitelnost tedy vpravdě bídá. Ale vůbec to nevadilo. V době, kdy se u nás většina původních českých odborných textů i zahraničních překladů většinou anglicky psané

"klasiky" (Brian Way Evou Machkovou, Johothan Neelands a Tony Goode Radiem Svobodou atd.) teprve chystala, byla pro mne knížka od M+S pokladem. Dá se říci, že jsem k ní dokonce přilnul...

Důvody tohoto přilnutí budou současně chválou jistých předností knihy, o níž je tu řeč:

- Jednak je kniha přísně strukturovaná. Již prosté zalistování obsahem nenechá čtenáře na pochybách, že autorky důkladně analyzovaly jevy a procesy související s výchovou dramatem a výsledkem této analýzy vtělily do výčtů, přehledů, nadpisů vyššího řádu a nadpisů nižšího řádu atd. V obsahu se setkáte s pojmy *kategorie, fáze, prvky, taxonomie* apod.

- K čemu je dobrá taková strukturovanost textu o dramatické výchově? Asi se nemusíme vzájemně přesvědčovat o tom, že divadlo, a tedy i výchovné drama není jen cosi, "co se cítí", ale je to též něco, o čem se musí přemýšlet. Má-li člověk efektivně o něčem přemýšlet, pak obvykle musí mít určitou sumu vědomostí, které tvoří základní "krmivo" pro myšlení. Druhá věc je ta, že jakékoliv myšlení samo o sobě je vždy určitým druhem strukturování materie, o níž dumáme (ať je již předmětem naší myšlenkové aktivity, jak vystavět dramatickou hru, nebo co koupit jednotlivým členům rodiny k Vánocům).

M+S nabízejí tedy nám jako učitelům předem velmi podrobně strukturovanou materií vztahující se k vyučování dramatu. A tím nabízejí jasně definované prvky, z nichž je důležité i užitečné skládat vlastní myšlení o naší příští hodině dramatické výchovy či o oboru vůbec.

Namátkou několik příkladů takových struktur: Čtyři prvky divadelního řemesla: ohnisko, napětí, kontrast, symbolizace; kategorie identifikace (hráče s fiktivní dramatickou situací - pozn. J.V.): dramatické hraní, plášť experta, hraní v roli, charakterizace, herecká tvorba; strategie z hlediska výrazu: hry, pohybová cvičení, obraz, taneční drama, pantomima, zvuk beze slov, zvuk se slovy atd. atd.

Spokojen ovšem s textem příliš nebude ten, kdo se domnívá, že o věcech tak transcendentálních jako umění dramatické a divadelní nemá se uvažovat (natož strukturovaně), neboť je to vše jen záležitostí archetypálních výronů prýstěcích odkudsi...

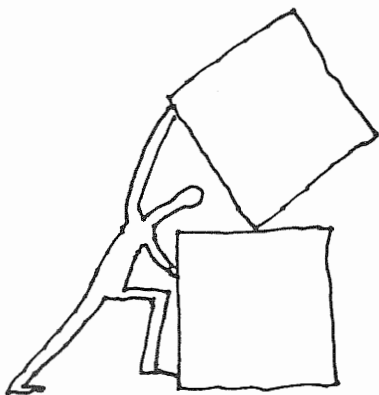
- Dále: Kniha je psána jazykem vesměs, řekl bych, lakonickým. To je jednak velmi praktické z toho důvodu, že strohý jazyk umožňuje popis velkého množství jevů spjatých s dramatickou výchovou, jednak z toho důvodu, že klasifikace a výčty zůstávají přehledné.

Osobně se však domnívám, že jistou výhodou stručnosti jednotlivých subtextů,

TEACHING
DRAMA

... A mind of many wonders ...

Norah Morgan
Juliana Saxton



z nichž se skládá celý text, je i to, že autorky tímto podporují střídavý, racionální a věcný přístup k přípravě edukativní dramatické hry. O prožitek hráčů se umí postarat sám probíhající proces dramatické hry... Ovšem není-li dobře vymyšlena, i ten prožitek může vzít za své.

A ještě se mi líbí, že M+S ukazují, jak je možné i o věcech, které se mohou jevit jako neuchopitelné nebo jako záležitost citu, hovořit i velmi věcně a uchopitelně.

Nepřijde si tu tedy na své ten, kdo očekává od textu o umělecké výchově "emfazi" a citové vzrušení.

Jazyk, ač stručný, však zůstává (nesporně i díky překladu H. Zymonové a redakčním pracím) srozumitelný. Úplného začátečníka v oboru bych však s knížkou N. Morganové a J. Saxtonové přece jen nenechával zcela o samotě...

- Další důvod, proč se mi kniha líbí: při své strukturovanosti je velmi praktická a vyjde tedy vstříc různým kategoriím čtenářů.

- Kdo se zajímá o drama jako systém, jako jev bohatě vnitřně rozrůzněný, kdo má rád teorie nižšího řádu (tedy teorie bližší praxi či aplikaci), může být spokojen.

Kdo se zajímá o praktické návody k tomu, co dělat, může být také spokojen. Dočte se např., jak jednat s určitými typy dětí, jaké klást otázky v různých fázích dramatu, najde i příklady celých lekcí. Kniha je vůbec bohatě dotována příklady.

Na knize se mi – v této souvislosti – líbí i to, co si troufám číst mezi řádky: M+S jsou osoby vzdělané v oboru jak teoreticky, tak prakticky a myslím, že našly pro svůj typ knihy optimální rovnováhu mezi oběma "druhy" kvalifikace.

Spokojen patrně nebude čtenář očekávající zásobník her či knihu plnou hotových dramatických struktur připravených k převzetí do vlastní praxe. Takový čtenář nebude pravděpodobně spokojen ani s následujícími:

- Konečně je mi sympatické i to, co je však při psaní knih o dramatické výchově

celkem přirozené: Kniha M+S je knihou o formách a metodách, postupech a principech.

- Tedy o "kadlubech", do nichž lze vlít různé obsahy – tu obsahy týkající vězňů, tu Dupynozky, tu dělníků, lékařů či dětí v 19. století. Je obecně snadnější psát o dramatické výchově přes ony formy, neboť jejich počet jeví se být přece jen konečný. Za prvé, za druhé..., za patnácté... Obsahů, toho, o čem hrát, je však takové množství, že je těžké vytvořit na tomto základě ucelenou strukturu.

Důvod psaní o formách vidím však ještě jeden. Divadlo samo o sobě je souborem určitých specifických komunikačních technik, nástrojů semiózy, které umožňují ožít té či oné dramatické látky a vyjevování toho či onoho tématu. Divadlo samo je souborem forem, které se dávají podle svého charakteru k dispozici různým dějům, příběhům a jejich poselstvím.

Dramatická výchova je pak nutně výrazně profilována divadelními postupy. Je tedy zcela korektní psát o ní tak, jak činí i M+S: klíčovým prvkem obsahu textu jsou de facto formy a metody.

Jak píše v úvodu ke knize Cecily O'Neillová (parafrázuji): Autorky směřují k rozvoji m y š l e n í učitele dramatu.

Budiž za to dík jim i zpracovatelům české verze.

JOSEF VALENTA

katedra výchovné dramatiky DAMU
a katedra pedagogiky FF UK Praha

Vyučování dramatu - hlava plná nápadů

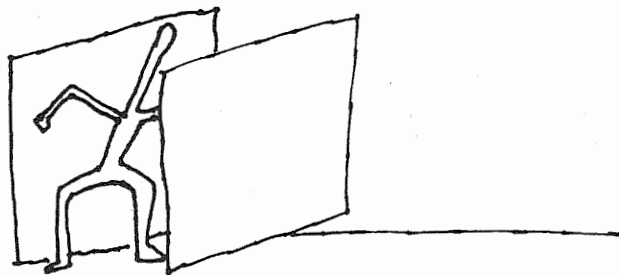
Kniha Vyučování dramatu se jistě setká mezi pedagogy, kteří se zabývají dramatickou výchovou, s velkým ohlasem. Je tomu tak i proto, že jde o jednu z mála odborných publikací takového rozsahu, jež se tematicky obrací k tomu, co v českém kontextu nazýváme strukturovaným nebo školním dramatem. Kniha sama však není zcela neznámou, v naší odborné literatuře už zachycena byla – v některých kapitolách se k ní odkazuje např. J. Valenta (Metody a techniky dramatické výchovy, Praha 1997), části textu byly publikovány i v Tvořivé dramatice.

Obě autorky vycházejí ze svých praktických zkušeností, a přestože se na mnoha místech knihy opírají o jiné autority tohoto oboru (zejm. D. Heathcoteovou a G. Boltona), je právě odborná reflexe praktické zkušenosti největším kladem práce. Cílem knihy není tedy podat zevrubnou teorii školního dramatu, ale zreflektovat praktické zkušenosti a poskytnout těm, kteří se tímto způsobem práce zabývají, určitou oporu. Autorky samy v Úvodu píší: "Doufáme, že tato kniha poskytne záchranou síť nezkušeným učitelům, nové souvislosti a pohledy zkušeným učitelům a některé užitečné náměty všem." I když mnohé další řádky budou zmiňovat místa problematická, je třeba na úvod napsat, že v tomto kniha své cíle naplňuje a stane se jistě jednou ze stěžejních publikací oboru dramatická výchova.

Jistým problémem může být pro českého čtenáře neznalost kontextu, v jakém kniha vznikla, a to jak ve smyslu odborně teoretickém (anglické publikace jsou sice v současné době již dostupné, pravděpodobně by však bylo naivní očekávat jejich obecnou znalost mezi učitelskou veřejností), tak i ve smyslu odborně praktickém (neznáme detailně situaci ve školství v anglicky mluvících zemích a aktuální otázky, jež tato situace nastoluje). Mnohé z toho, na co kniha reaguje, jaký stav oboru odráží, může být pro českého čtenáře nejasné a někdy torzovité. Bohužel však mám pocit, že ne ve všech kapitolách, kde se ona částečnost, prezentace pouze dílčího pohledu či zkratovitost objevuje, s tímto argumentem vystačíme (např. kapitoly o hodnocení – viz dále).

Autorky se ve své knize již nezabývají otázkou, co to vlastně školní drama je, jaké má kořeny, širší pedagogické souvislosti apod. Předpokládají v tomto smyslu tedy čtenáře poučené, ne však úzký okruh teoretiků, ale odborníky-praktiky (srozumitelněji: učitele), a to dokonce do takové míry, že některé pasáže knihy jsou psány jako učebnice či cvičebnice učitelských dovedností.





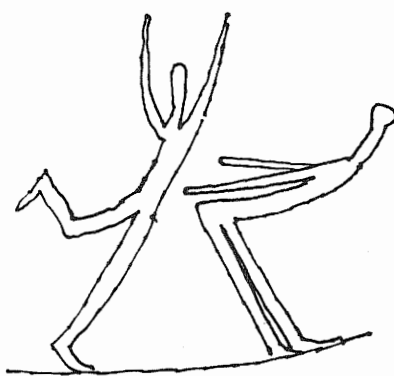
V prvním oddílu knihy zmiňují autorky vztah mezi divadlem a (školním) dramatem. V první kapitole vymezují prvky divadelního řemesla, návaznost jejich pojetí na D. Heathcoteovou a G. Boltona je zřejmá a přiznaná. Za základní prvky divadelního řemesla, jež v sobě obsahuje školní drama, označují *ohnisko*, *napětí*, *kontrast* a *symbolizaci*. Myslím si, že vymezení těchto prvků a zdůraznění vědomé práce s nimi, je pro učitele věci skutečně zásadní. Přiznávám však, že přestože má kapitola název *Prvky divadelního řemesla*, nikoli *Vztah školního dramatu a divadla* (který vnímám širše), je pro mě tento výčet nedostačující (samozřejmě můžeme diskutovat o tom, zda pojmy jako hra, fikce, zpřítomňování, role..., které k divadlu odkazují velmi výrazně, jsou *prvky* divadelního řemesla). Navíc jsou tyto prvky vnímány pouze z pohledu toho, kdo drama vede či připravuje (učitele), nikoli z hlediska účastníků samotných. Odkazují proto čtenáře k české odborné literatuře, která je obohatí o další širší souvislosti mezi divadlem a dramatem (dramatickou výchovou).

Poněkud nejasný a příliš stručný je pro mě v této kapitole odstavec (pouze!) věnovaný ohnisku. Zmatení spočívá v tom, že zde autorky spojují dva pohledy: ohnisko výukové a ohnisko dramatické. Naše pedagogická veřejnost je v prvním případě spíše uvyklá termínu výukový cíl a myslím si, že právě cílové kategorie jsou věci natolik zásadní, že jediný odstavec zabývající se propojením výukového cíle a dramatického ohniska vyvolává spíše nejasnosti a otázky, zejména v takovém případě, chce-li si pozorný čtenář věci ujasnit uváděnými příklady. Nevím totiž zcela přesně, co míní autorky tím, když uvádějí k pojmu dramatické ohnisko: „...ta část vyučovací hodiny, která musí být utvářena tak, aby žáci měli možnost do jisté míry pochopit výukové ohnisko.“ (s. 23) a zároveň v příkladech lekcí je pod pojmem dramatické ohnisko uvedeno např. rodiče, gang lupičů apod.

V uváděných příkladech i komentářích se autorky hlásí k volnější stavbě struktury. Takto budované drama nepřichází s detailně a přesně propracovanou strukturou ve smyslu stavby a segmentace

jednotlivých kroků. Vedoucí-učitel vychází z témat, jež nastolují sami studenti, a k nastolenému problému hledá klíč a techniky ke zkoumání (tento způsob je znám např. v práci D. Heathcoteové). Přesto však autorky i pro tento styl nastolují jistá pravidla a cesty. Jedním z nich je stanovení čtyř fází „dobře udělané hry“: expozice, narůstání akce-kolize, vyvrcholení-križe, rozuzlení. Toto schéma je schématem uzavřené aristotelovské stavby a je autorkami jediným uváděným. Proto bych chtěl čtenáře opět odkázat i na jiné možnosti stavby dramatu, dramatické hry, jak o nich píše např. Josef Valenta (*Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha 1997, s. 54 an.) nebo Dana Svozilová (*Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy*, in *Tvořivá dramatika XI*, 2000, č. 3).

Velmi zajímavou je kapitola zabývající se taxonomií osobní angažovanosti, tedy stanovením různých úrovní účasti hráčů z hlediska *významu* (zájem, zapojení, zaujetí, zvnitřnění, interpretování a hodnocení). K jednotlivým úrovním uvádějí autorky praktické příklady, jež v tomto případě čtenáři skutečně teorii ozřejmují a zpřehledňují.



Z hlediska výrazu nastolují autorky kategorie identifikace (dramatické hraní, plášť experta, hraní v roli, charakterizace, herecká tvorba). V českém kontextu se více užívá typologie rolí ve třech rovinách: simulace, alterace, charakterizace, jež vychází z předpokladu, že autorkami zmiňované dramatické hraní (účastník je sám sebou ve fiktivní situaci) a plášť experta jsou již určitým typem rolí (blíže

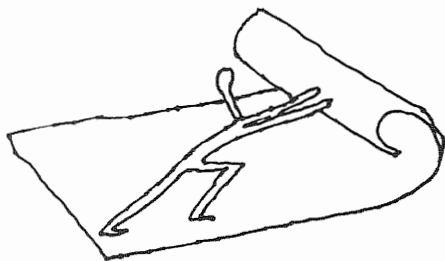
Valenta, s. 34 an.). Rovina herecké tvorby přináší však do této třídy další stupeň, jež směřuje od hry pro sebe k prezentaci či představení.

Ve třetím oddílu knihy se autorky zabývají tím, co je pro tento způsob práce zásadní: technikou učitele v roli. Autorky nevyjmenovávají pouze jednotlivé typy rolí, ale zabývají se i postoji, jaké zaujímá učitel v roli (manipulátor, facilitátor, zplnomocňovatel) a statuty jednotlivých rolí. K této kapitole jsou připojeny i odpovědi na určité okruhy praktických problémů a problémových situací, do nichž se může učitel v roli (nebo drama jako takové) dostat. Zde autorky dokazují svou praktickou zkušenost a myslím, že mnohé z jejich odpovědí mohou být pro učitele dobrou pomocí.

Z praxe vycházejí autorky i v části knihy věnované otázkám a odpovědím. Právě toto téma mi připadá jako jedno z nejzajímavějších zpracovaných, autorky přicházejí s vlastní klasifikací otázek, jež vychází z analýzy realizovaných dramát, zkoumají jejich funkci ve stavbě dramatu, v zapojení a angažování studentů, zkoumají, jak otázky a odpovědi aktivizují žáky, zpřesňují činnost, tematizují proces apod. Myslím, že umění klást otázky, dávat odpovědi a reagovat na ně je jednou z nejdůležitějších kompetencí učitele dramatu a tato kapitola nabízí mnohé příklady a „návody“.

Do terminologických obtíží se pravděpodobně dostaneme v části věnované strategiím a technikám. Termín strategie se objevuje v pedagogickém slovníku v poslední době stále častěji, jeho vnímání a obsah je však různý. Autorky definují strategii jako „rámec, uspořádání, s jehož pomocí jsou žáci vtaženi do akce, a prostředky, jimiž budou zkoumat dramatické ohnisko“ (s. 114). Jen pro srovnání uvedu definici strategie učení z *Pedagogického slovníku* (J. Průcha - E. Walterová - J. Mareš: *Pedagogický slovník*, Praha 1995, s. 214): posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Strategii tedy chápou autorky poněkud úžeji, než jak tento termín vnímá současná pedagogika. I v kapitole věnované kontextové struktuře plánování (s. 161 an.) staví autorky pojem strategie do stejné roviny (jako součást struktury) jako dramatické ohnisko, činnosti, techniky a organizaci jako součást struktury, přestože je v literatuře vnímána spíše jako kategorie nadřazená, spojená i s cíli dlouhodobými, tedy, použijeme-li terminologie autorek, jako součást substruktury (hra pro učitele).

Strategie je, jak uvádějí autorky dále, realizována činnostmi žáků a organizová-



na, řízena, motivována (autorky používají poněkud obrazné "uváděna v život") technikami – tedy nástroji, jichž využívá učitel. S termínem metoda se v tomto pojetí nesetkáme a není ztotožnitelný ani se slovem činnost (vztaheno pouze k žákům), ani se slovem technika (vztaheno pouze k učitelům).

Jednotlivé strategie autorky dále člení na strategie spojované s *rozvojem vyjadřovacích schopností* – z hlediska výrazu (např. hry, pohybová cvičení, obraz, pantomima...), strategie související s *rozvojem interpretačních dovedností* – z hlediska významu (diskuse, interview, příběh, monolog...), strategie specifické pro hraní v roli (simulace, dramatické hraní, plášť experta, rolové drama, improvizace – přiznávám, že v tomto pojetí již ztrácím kritéria klasifikace a toto zmatení se dále prohlubuje...), strategie, v nichž jsou role, interpretace a vyjadřovací schopnosti využívány jako efektivní prostředek prozkoumávání. Zde však váhám, jaký příklad uvést, neboť autorky se od členění uvedeného na straně 115 odklání, uvádějí na straně 127 strategie, jež označují jako *divadelní žánry* (máme je chápat jako skupinu strategií, v nichž jsou role, interpretace a vyjadřovací schopnosti využívány jako efektivní prostředek prozkoumávání? – to však jistě platí např. i pro rolové drama...), dále je vřazena kapitola pojednávající o sdílení, ukazování a demonstraci jako prvcích přítomných v hodinách dramatu, abychom se v následující kapitole opět vrátili ke strategiím shrnutým pod označení *rituály, reflexe a vytváření odstupů*. Mé zmatení je poměrně velké a ztrácím orientaci ve struktuře toho, co nám autorky předkládají.

V kapitole Divadelní žánry (s. 127) uvádějí N. Morganová a J. Saxtonová příklady, s nimiž se v kontextu dramatické výchovy v Čechách setkáváme málo (sborová dramatizace, vyprávěné divadlo, čtené divadlo atd.) a nemáme pro ně zcela přesnou představu. U některých čin-

ností však vnímám určité nebezpečí popisné ilustrativnosti, jež však může být vyvoláno pouze popisem, nikoli technikou (strategií?) samotnou.

V knize se setkáme s jiným pojetím pojmu technika, než jak jej chápe např. J. Valenta. Technika je vztahena k činnosti učitele: "Techniky (často se jim říká "nástroje") jsou to, co učitel používá, aby uplatnil veškerý potenciál strategií a aby žákům zprostředkoval zkušenosti, které pokládá za podstatné." (s. 143). Techniky následně klasifikují podle funkce, uvádějí techniky, v nichž učitel používá mluvený projev se specifickým záměrem, techniky, které podněcují žáky k mluvenému projevu, a ty, které jsou specifické pro rolové drama. Právě k rolovému dramatu uvádějí ještě několik poznámek, které se vrací k problematice vedení rolového dramatu (otázky, instrukce, facilitace skupinové práce...).

Za nesmírně přínosnou považuji část knihy, jež se zaměřuje na plánování. Autorky vycházejí ze svých zkušeností a z lekcí jiných pedagogů, zároveň např. v kapitole Přemýšlení o dramatu uvádějí i myšlenkové modely G. Boltóna, D. Heathcoteové, B. Wayne a dalších. V kontextové struktuře plánování uvádějí jednotlivé roviny a fáze přípravy dramatu a podávají k jednotlivým krokům výklad. V těchto místech dochází i k zpřesnění některých pojmů, jež jsou v předcházejících kapitolách definovány mlhavě a někdy rozporně (dramatické ohnisko).

V kapitole věnované hodnocení a diagnostice uvádějí autorky velmi zajímavá kritéria hodnocení, jež mohou být pro praxi učitelů a jejich řešení problémů s hodnocením v dramatické literatuře velmi inspirativní. Přesto však vnímám tuto kapitolu spíše jako dílčí příspěvek k tématu, jež je pro dramatickou výchovu velmi aktuální a zatím stále problematické. Termín hodnocení vnímají autorky poněkud zúženě, zejména ve významu sumativního hodnocení nebo toho, co

anglická literatura označuje termínem *evaluation* (samotné stanovení hodnocení) případně *grading* (známkování) a vztahují jej k sledování práce z hlediska výrazu. Jako jistý protipól tomuto stanovují diagnostiku, jež se více obrací k procesu shromažďování informací a jejím prostřednictvím lze sledovat práci jak z hlediska výrazu, tak i (a zejména) z hlediska významu. Myslím však, že by tomuto tématu výrazně pomohlo vnímat jej s vědomím širších pedagogických souvislostí a mnohé současné odborné publikace zabývající se "moderním" vyučováním přináší některé pohledy na hodnocení, jež se setkávají s pohledem dramatickových výchovným a mohou být pro ni velmi podnětné (hodnocení autonomní, autentické apod.).

A tak na závěr bych chtěl čtenáře připravit na to, aby (přestože některé kapitoly knihy jsou z hlediska teoretického uchopení problému a vyváženosti teorie a praxe velmi dobře zpracované) neočekávali od knihy vyčerpávající teoretický přehled o tomto způsobu vyučování. Není ani možný. Každá z osobností zabývajících se školním dramatem má osobitý rukopis, velké praktické zkušenosti a teoretická reflexe je v komplexnosti velmi obtížná. Bohatství materiálu jak praktického, tak i teoretického je však v této knize velké a jistě umožní čtenáři hlubší vhled do světa tak složitého, jakým vyučování dramatu je.

A poznámka možná poněkud osobní a poněkud na okraj: Mé poděkování patří těm, kteří i v dobách ekonomické dravosti myslí na hlubokou kapsu učitelovu, neboť cena knihy se zdá v současné době až neuvěřitelná.

RADEK MARUŠÁK

katedra primární pedagogiky PdF UK Praha a katedra výchovné dramatiky DAMU Praha

Norah Morganová-Juliana Saxtonová: *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů. Přeložila Helena Zymonová. Odborná revize a rejstřík Jaroslav Provazník. Ilustrace Jana Roztočilová. Odp. red. Jaroslav Provazník. Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s IPOS-ARTAMA Praha. Praha 2001. 252 str. 50,- Kč. (Knihu lze objednat v redakci Tvořivé dramatiky nebo také na e-mailové adrese: std@seznam.cz.)*



„NORMALIZAČNÍ“ ÉRA ČESKÉ POEZIE PRO DĚTI

Reflexe básnické tvorby 70. a 80. let 20. století

„Normalizace“ české literatury pro děti a mládež paradoxně snad nejcitelněji postihla právě dětskou poezii 70. let. Nejvíce tabuizovaných básníků totiž náleželo k příslušníkům střední a mladší generace, vesměs debutujících v 60. letech, kteří svými díly představovali její nejvýraznější umělecké hodnoty, mnohdy i významné tvůrce moderní české poezie vůbec. (1) V prvním posrpnovém desetiletí své verše pro děti de facto nesměli oficiálně vydávat např. Jiří Brukner, Ladislav Dvořák, Bohumila Grögerová, Jiří Havel, Josef Hiršal, Jiří Kolář, Jaroslav Seifert, Karel Šiktanc, Pavel Šrut nebo Ivo Štuka. K nim přibyl i editoři zdařilých básnických antologií pro mládež ze 60. let - Antonín Brousek, Jana Štroblová a Zdeněk Heřman. Mezi prohibičními autory se ocitli také poúnorový kulturní ideolog Vlastimil Maršíček a slibný debutant Ludvík Středa. Mnozí z těchto básníků v 70., případně 80. letech omezeně publikovali v dětských časopisech, psali doprovodné verše k leporelovým obrázkům a omalovánkám, nezřídka v anonymitě nebo pod pseudonymem (J. Havel, I. Štuka), jejich sbírky sporadicky vycházely v samizdatových edicích (I. M. Jirous) či exilových nakladatelstvích (J. Brukner, J. Seifert). Knížky některých, později zakázaných autorů, důstojně reprezentujících dominantní kainerovsko-krieblovský typ dětské poezie 60. let, stačily jakoby zářkem vyjít ještě na počátku let sedmdesátých (V. Maršíček, *Radovánky*, 1971; L. Středa, *Z holubí pošty*, 1971; J. Havel, *Člověče, nemrač se*, 1972; L. Dvořák, *Omluvenky pro žáky poškořáky*, 1972). Řada etablovaných dětských básníků 60. let se po roce 1968 nadlouho odmlčela (I. Borská, J. Hanzlík, Z. Kriebel, M. Lukešová). Jejich nové básnické skladby se na knižním trhu objevily až v tolerantnějším kulturněpolitickém klimatu 80. let.

V posrpnové poezii sice ještě doznívá tvorba hrubínovsko-čarkovského ladění, kulminující v letech padesátých (2), ale ta již nic objeveného nepřinesla. Nové verše pro děti vydali Hrubínovi generační vrstevníci František Nechvátal (*Rosa, rosa, rosička*, 1972) a Ladislav Stehlík (*Zvířata a zvířátka*, 1976), z mladších autorů pak

Jindřich Hilčr (*Bílý čáp*, 1974), z rukopisné pozůstalosti vyšly básně Jana Nohy (*Cesta do Veselí*, 1971). Rustikálně folklorní poetiku, z níž vzešli, přesáhli svými ojedinělými uměleckými výboji pouze J. Hilčr a L. Stehlík. V Hilčrově sbírce se vedle drobných říkadlových útvarů vyskytovala také intimní lyrika složitější obraznosti, rozšířená o dětské minipříběhy. Stehlík koncipoval svou knihu veršů pro nejmenší v návaznosti na vlastní básnickou tvorbu 50. a 60. let, inspirovan národní výtvarnou tradicí. Jeho rytmická čtyřverší, doprovázející veselé obrázky J. Lady s antropomorfizovanými zvířecími motivy, vytvářejí netradiční bajkové portréty zvířat, ozvláštněné překvapivou pointou, laskavým humorem, nonsensem a kalambúrem.

Nedostatek původních básnických textů pro děti v 70. letech zprvu suplovaly výběry z klasického díla převážně již nežijících tvůrců poúnorového období, preferovaných edičními záměry nakladatelství i literární kritikou a pojímaných jako žádoucí protiváha tzv. formálně samoučelné a společensky neangažované dětské poezie 60. let: F. Branislava (*Básně dětem*, 1971), J. Čarka (*Čarokruh*, 1971), J. Nohy (*Okénko do nebe*, 1972), F. Hrubína (*Dětem*, 1974), F. Nechvátala (*V mámině náručí*, 1978) a jiných.

Zatímco oficiální básnictví pro dospělé se po srpnu 1968 násilně ideologizovalo podle stranických direktiv a usnesení (3), neboli - řečeno dobovou totalitní frazeologií - počalo negovat "některé nápadné mentální poruchy lyrické tvorby 60. let", vracelo se k aktualizovanému odkazu průkopníků české socialistické poezie (4) a jeho estetickou hodnotu i nosnou perspektivu postupně suplovala veršovaná tvorba nezávislá (5), nové básnické sbírky psané pro děti se zpravidla stávaly vítanými produkty normalizovaných domácích nakladatelství. Samizdatová a exilová poezie tu měla jen zastoupení okrajové.

Přesto původní básnická tvorba adresovaná dětem, zvláště v prvním posrpnovém deceniu, živořila. Již na počátku 70. let se octla v krizi, z níž se jen obtížně vymaňovala. Její stagnaci brzy zaznamenala i tehdejší oficiální literární kritika. "O verších pro děti, které bývaly chloubou

našeho dětského písemnictví, lze sotva mluvit, nahradilo je ubožácké blábolení," rozhořčuje se na stránkách teoretického časopisu o dětské literatuře Zlatý máj v roce 1971 kritik a ředitel nakladatelství Albatros Václav Stejskal (6). "Ale i v oblasti poezie je poměrně temno. Děsím se nad jejím edičním zkomíráním. Na její nedostatek by si mohly děti zvyknout," neskrývá své obavy v tomtéž periodiku a roce spisovatel a veřejný činitel Bohumil Říha (7).

Kritickou reflexi stavu a vývoje dětské literatury za období "vymezené dvěma stranickými sjezdy (1971-1975)" přináší stať Otakara Chaloupky uveřejněná ve Zlatém máji roku 1976 (8). Zpřizvučnění ideové, světonázorové a socialistické výchovy dětského čtenáře v intencích stranické kulturní politiky a odkaz na závěry pléna ÚV KSČ o komunistické výchově mladé generace z roku 1973 již prozrazují zřetelnou normalizační intenci. Podle kritika oživuje "poněkud chudou oblast poezie pro děti" především nová básnická skladba M. Floriana *Třesky plesky* (1972).

Ze stejných ideologických pozic jako O. Chaloupka přistupuje v odborném tisku k celkovému hodnocení dětské literatury a poezie 70. let kritik Jaroslav Voráček (9). Za hlavní integrující princip v písemnictví pro děti a mládež považuje socialistickorealistický způsob zobrazení skutečnosti. Rezolutně odmítá výlučně literární pojetí děl, preferované na úkor jejich ideovosti a společenské angažovanosti. Při reflektování dětské poezie věnuje největší pozornost tvorbě M. Floriana, "nejvýznamnějšího soudobého básníka pro děti", oceňuje také sbírku J. Hilčra *Bílý čáp*, jmenuje i V. Maršíčka, J. Vodňanského a L. Štíplovou. Voráčkovo hodnocení je nekonzistentní a obsahuje mnoho věcných nepřesností. Na postižení vývojového procesu dětského básnictví 70. let autor zcela rezignoval.

Podobně zjednodušený a torzovitý obraz básnické tvorby pro děti 70. let představuje i významná dobová literárněvědní publikace *Kontury české literatury pro děti a mládež* (10). Původní dětská poezie je tu redukována pouze na "osamocené" dílo M. Floriana.

Ve značně prořídle poezii 70. let určité dětem vsutku dominovala tvorba tohoto autora, navíc glorifikovaná oficiální kritikou (11). Florian v tomto období završuje své nesporně osobité a umělecky vytříbené dílo, oscilující mezi tradicí a modernou, jedinou původní sbírkou *Třesky plesky* (1972) a kompletním souborem dosavadních tří skladeb, nazvaném *Jaro, napověz* (1977, rozš. 1981), doplněném o oddíl *Když se nikdo nedívá*. Jeho nová poezie, v níž dochází k nápadnému sblížování jeho veršů pro děti a pro dospělé, je především přírodní lyrikou, poetizující proměny jednotlivých ročních dob. Zahrnuje jednak hravá a melodická říkadla, založená na vtípu, imaginaci, představových asociacích a humorných slovních hříčkách, jednak ryzí lyrické básně s nevšední metaforikou, ozvláštňující každodenní realitu. Autor tenduje k druhému typu básnického tvoření.

K Florianově poetice má v 70. letech blízko Jiří Václav Svoboda, především svou sbírkou *Pampelišek. Kniha modrého pána* (1971). Jeho umělecké zrání, totiž výrazný posun od schematismu 50. let k básnické kvalitě, markantně dokládá výbor *Sítka na motýly* (1974). Tradiční přírodní náměty a motivy jsou v jeho říkadlovém verši zprostředkovány nekonvenční obrazností, tvárnou vynalézavostí, bohatými rýmovými variacemi a spoji, hrou s jazykem, dramatickým dialogem a zvukomalbou. Svoboda zde prokazuje vzácnou schopnost vžít se do dětské myslí, adekvátně a přirozeně s dítětem komunikovat.

Jako básník pro děti byl dobovou kritikou nedoceněn také Jan Vodňanský, autor sbírky *Šlo povídko na vandr* (1974). Zakládá ji na tvůrčím principu sémanticky aktualizovaného říkadla, na neobvyklých motivech, nonsensových paradoxech, rozverně hravosti, vtipném nápadu a zpěvnosti.

Na počátku normalizačního období vznikaly i jedinečné verše Emanuela Frynty, určené dětským čtenářům. V knižní podobě však vyšly až po jeho smrti, na sklonku 80. let.

Jako výjimečná a překvapivě aktuální se jeví v kontextu dětské poezie 70. let sbírka Norberta Frýda *Květovaný kůň*, s podtitulem *Básně, hry, rýmováčky* (1975). Zrodila se již za nacistické okupace (1942). Autor ji pojal jako abecedně uspořádané pásmo veršů se záměrem poskytnout tehdejší diskriminovaným židovským dětem přitažlivou didaktickou pomůcku. Básně byly také zhudebněny. Kromě dobové symboliky, aluzí a alegorických obrazů vyjadřujících naději v přežití a víru ve vítězství spravedlnosti a humanity, nalézáme v této Frýdově

skladbě nečekaně moderní poetiku, srovnatelnou s paralelně vytvářenými básnickými debuty F. Hrubína (*Říkejte si se mnou*, 1943) a F. Halase (oddíl *Do usínání* ve sbírce *Ladění*, 1942), psanými pro děti. Svým civilistním pojetím a motivy všedního dne, slovními hříčkami, vtipem, hovorovým jazykem, slovesně-dramatickou a textově-hudební syntézou daleko předběhla dobu svého vzniku.

K renesanci posrpnové dětské poezie, obnovující kontinuitu s halasovsko-nezvalovskou poetikou a s typem nonsensového verše 60. let, u nás dochází až v roce 1978, především zásluhou dvou nejvýraznějších debutantů - představitelů nejmladší básnické generace, Jiřího Žáčka a Michala Černíka. Jejich tvorba pak kvantitativně i hodnotově kulminuje v 80. letech.

V Žáčkově brilantní prvotině *Aprílová škola* (1978) se již vyhranily osobité rysy jeho poetiky: jazyková hra, nonsensový humor, nekonvenční motivy a obraznost, slovní ekvilibristika, fantazijně-imaginativní způsob tvoření, formální vynalézavost a identifikace se světem moderního dětství.

M. Černík se ve svém debutu *Kdy má pampeliška svátek* (1978) navrácí k modelu folklorního říkadla a k čarkovské přírodní lyrice, spjaté s venkovským prostředím, harmonickým domovem a se silným emotivním akcentem. Tuto tradici však překračuje komplikovanější tropikou, fantazijní hrou, humorem, prozaizací verše i strofickou variabilitou.

Ojedinelou, leč umělecky nepřehlédnutelnou sbírkou *O čem si budeme povídat* (1978), určenou vyzrálým dětským čtenářům, vstoupil do hájemství poezie pro děti na konci 70. let také Karel Boušek. V klasickém verši seifertovské dikce bez zábran uplatňuje poetiku své dosavadní básnické tvorby pro dospělé, promítající se do náročné obraznosti, motivů české krajiny a domova, reflexivních reminiscencí, evokací vlastního dětství a přitakání kladným životním hodnotám.

Roli dětského básníka ovšem nezvládl Josef Jelen. Jeho veskrze konvenční knížka přírodní lyriky *Od jara do jara* (1978) je neumělou epigonskou imitací sládkovské, případně hrubínovské poetiky, vyznívající anachronicky. Neadekvátní stylizace dětství prozrazuje myšlení, citění, představitelství a vyjadřování dospělého autorského subjektu, neschopného spontánně komunikovat s dětským adresátem.

Normalizačními kritérii byla poměřována i dětská poezie 80. let. Kritik J. Voráček mohl ve svém vystoupení na III. sjezdu Svazu českých spisovatelů, konaném v březnu roku 1982 na Dobříši (12),

oprávněně konstatovat, že pro tvůrčí rozvoj dětské literatury byly u nás vytvořeny příznivé podmínky "srovnatelné s podmínkami poúnorové fáze", že její ideově-umělecké hodnoty se utvrdily a že "si získala jako jeden ze specifických prostředků socialistické výchovy vyšší společenskou prestiž". V tehdejší básnické tvorbě pro děti - s odvoláním na sbírky J. Žáčka, M. Černíka a M. Lukešové - zaznamenává J. Voráček vzestupný trend. Nonsense však uznává pouze tehdy, posiluje-li ideovost dětských veršů. Odmítá básně reminiscenční a kontemplativní, neboť odvádějí pozornost dítěte od socialistické přítomnosti.

K zevrubnější kritické reflexi básnické tvorby pro děti první poloviny 80. let se J. Voráček navrácí v syntetizující studii, zveřejněné roku 1986 v *Literárním měsíčníku* (13). Poukazuje na její pozitivní vývojové proměny a oceňuje v ní zvláště nové tvůrčí impulzy a aktivity M. Lukešové, J. Hanzlíka, M. Černíka a J. Žáčka. Za nejvýznamnější básnický počín z hlediska společenské angažovanosti pokládá knihy veršovaných zvířecích bajek Miroslava Kapka, vlastně komunistického aparátčíka M. Müllera (*Hříšná kopa*, 1983, *Kopa plná trnů*, 1984, *Třetí kopa bajek*, 1985, *Čtvrtá kopa bajek*, 1986, *Pátá kopa bajek*, 1987). V intencích normalizačního teoretického myšlení si libuje, že nedostatek původní poezie pro starší děti oficiální nakladatelství řeší vydáváním intencionálně pojatých výborů z lyrických děl "významných básnických osobností" I. Skály (*Okno dokořán*, 1981), J. Pilaře (*Křídlovka jara*, 1984) a D. Šajnera (*Komu zem věří*, 1985). Později vycházejí i výbory pro mládež z klasické poezie F. Hrubína (*Živote postůj*, 1986) a F. Branislava (*Hodina zvonnů*, 1989).

K dominantním tendencím ve vývoji dětské poezie prvé půle 80. let se vyslovuje v *Literárním měsíčníku* roku 1986 také další renomovaný teoretik a kritik literatury pro děti a mládež Vladimír Nezksul (14). Ve srovnání s J. Voráčkem je ve svém hodnocení analytičtější a objektivnější. Podrobně interpretuje zejména nově vyšlé sbírky J. Žáčka (*Kolik má Praha věží*), M. Černíka (*Neplašte nám švestky*) a M. Lukešové (*Nahej v trní*) a zmiňuje se rovněž o objevenosti veršů J. Vodňanského. K těmto básníkům však neústrojně přiřazuje autora veršovaných bajek M. Kapka. Nezksul správně postřehl i tendování jejich poezie k intelektualizaci a věkové univerzálnosti.

V ustrnulém normalizačním duchu je vedena i kritika nedostatků dětské poezie 80. let ve stati Miroslavy Genčiové, publikované ve *Zlatém máji* roku 1987 (15). Pisatelka ji považuje za typologicky jed-

nostrannou, soustředěnou toliko na rozvíjení fantazie. Postrádá v ní pestřejší výběr básnických žánrů, např. pochodové písně, verše, jež by děti mohly recitovat v kolektivu, rozsáhlé epické skladby, širší okruh témat, třeba s motivy dětského přátelství, etických, občanských a školních problémů, současného společenského života a světového mírového hnutí, paradoxně i politickou satiru. Za vzor hodný následování dává angažovanou tvorbu sovětských básníků.

Deformovaným pohledem měří dětskou poezii 80. let v hodnotícím projevu na IV. sjezdu SČS v březnu roku 1987 také Ivan Skála (16). Její další perspektivy spojuje s díly M. Černíka, J. Žáčka, K. Bouška a J. Hanzlíka. Okruh básníků pišících pro děti pokládá za velmi úzký. Pro zlepšení situace na knižním trhu doporučuje vydávat - zvláště pro mládež - výbory z původní básnické tvorby určené dospělým.

Ještě v roce 1989 byla v oficiálních teoretických publikacích moderní dětská poezie reprezentována pouze jmény M. Florian, J. Žáček, M. Černík a J. Hanzlík (17).

Gros umělecky kvalitní básnické tvorby pro děti v 80. letech skutečně tvořily verše Žáčkovy a Černíkovy. Počet renomovaných poetů však narůstal a v edičních plánech nakladatelství se objevovalo stále více pozoruhodných děl. V liberálnější kulturně-politické atmosféře se totiž do dětské poezie postupně navracely i dosud tabuizované osobnosti. Vedle J. Žáčka a M. Černíka vydávají umělecky vytříbené knihy veršů pro čtenáře mladšího i staršího školního věku M. Lukešová, J. Hanzlík, J. Brukner, P. Šrut, J. Skácel, J. Vodňanský a J. Kašpar, z rukopisné pozůstalosti knižně vycházejí básně E. Frynty, zdařilé básnické texty oslovující předškoláky píše rovněž J. Havel, I. Borská s I. Štukou, L. Středa a další.

Nejpopulárnější dětský básník 80. let, vzbuzující i trvalou pozornost literární kritiky (18) Jiří Žáček také v dalších sbírkách zůstává věrný poetice svého debutu. Jazykově hravý, dialogický, kalamburní, humorně nonsensový a fantazijně imaginativní typ verše tedy uplatňuje a rozvíjí i v knihách *Kdo si se mnou bude hrát*, s podtitulem *Říkadla a povídky pro nejmenší* (1982), a *Pro slepičí kvoč aneb Aprílová škola pro pokročilé* (1986). Radikální proměnu této poetiky přináší až skladba *Kolik má Praha věží* (1984; její zárodečná verze vyšla jako neprodejný tisk edice Klub mladých čtenářů pod názvem *Dobrý den, Praho*, 1981). Básník tu nově akcentuje eticky závažné myšlenky, společensky nosné motivy a ozvláštěně vidění všednodenního života a světa.

V Černíkově druhé sbírce *Malé a velké nebe* (1981), obracející se k dospívajícím čtenářům tzv. nepoetického věku, převládá poezie meditativní, s filozofickými konotacemi, vypovídající o základních životních jistotách dětství, spjatých s harmonickým rodinným společenstvím, bezpečným domovem, rodným krajem a přírodou, o jejichž zachování je třeba stále usilovat (19). K humoristickému pojetí, nonsensu, parodii a grotesce básník inklinuje ve své nejlepší knižce veršů *Neplašte nám švestky* (1984). Invenčnost a obrazné novátorství jsou patrné v jeho svérázném pohledu na části lidského těla, v groteskních minipříbězích ze středověku i v absurdním zření reality.

Útlým svazkem veršů *Letokruh* (1985), vycházejícím jako bezplatná prémie albatrosí edice KMČ, se naposledy připomenul čtenářům staršího školního věku Miroslav Florian. Ve dvanácti básních, zasvěcených jednotlivým měsícům kalendářního roku, dosavadní poetiku nezměnil. Avšak originality v nich ubývá, do jeho poezie se vkrádá konvence, řemeslná manýra a tendenčnost. Její umělecká kvalita je překvapivě nevyrovnaná.

Navazujíc na tvůrčí pojetí své prvotiny ze 60. let (*Bačkůrky z mechu*, 1968), vytváří další lyrické portréty soudobých dětí, vedoucích zvědavý dialog s antropomorfizovanou přírodou, Milena Lukešová ve sbírce *Jak je bosé noze v rose* (1980). Pozdější skladby *Kde dávají sloni dobrou noc* (1986) a *Klára a skorodům* (1986), námětově objevné, autorka koncipuje jako lyrické deníky a zároveň příběhy děvčátek předškolního věku, v nichž se poetická zkratka prolíná s dějovou konstrukcí (se zabydlováním v sídlištním paneláku a prostředím nebo se stavbou rodinného domku). Nepravdivelná veršová a strofická forma se tu cele podřizuje sémantice slova a obrazu.

Nesporným obohacením dětské nonsensové poezie 80. let jsou nově uspořádané výbory veršů vzniklých v 60. a 70. letech v tvůrčí dílně dvou etablovaných básníků Josefa Hanzlíka a Pavla Šruta. Vyšly pod názvy *Pimpilím pam pam* (1981, rozš. 1988) a *Hlemýžď Čilišnek* (1983). Jejich originalita je zřejmá: v rovině motivické, obrazné, tvárné i výrazové.

Umělecky vyzrálé básnické dílo pro děti vydává v 80. letech také Jan Skácel. Cyklus rozměrných lyricko-epických básní *Uspávanky* (1983) pojímá jako halasovské vyprávění dětem před spaním. Začleňuje do něj inovované pohádky, neobvyklé náměty a témata, včetně hudebních a výtvarných aluzí. Sbírká má značně členitý obsah i formu.

Ve specifickou variantu dětské nonsensové poezie se vyhraňuje říkadlová

skladba Jana Vodňanského *Hádala se parapleta* (1985). Autor se v ní zdánlivě identifikuje s naivními a spontánními jazykově kreativními projevy předškolního dítěte, ale oproštuje je od samoučelu, vtiskuje jim umělecký řád a jasnou myšlenku.

Básně Emanuela Frynty zařazené do posmrtně vydané sbírky *Písničky bez muziky* (1988) prozrazují vynikajícího znalce českého jazyka, odhalujícího ve verbální hře, rýmové vynalézavosti a melodické dikci všechny jeho skryté potence. Od hravé nevázanosti s vtipnou pointou tvůrce směřuje k nonsensovému, humorně zabarveným portrétům zvířat a lidí. Intelaktuální ráz a recepční náročnost jeho knihy předpokládají kultivovaného čtenáře.

Poetologická východiska převládajícího nonsensového typu dětské poezie a jeho stále živý odkaz připomněl nově uspořádaný výbor průkopnických veršů Zdeňka Kriebla ze 60. let (*Stradivárky z neonu - Posměšky na plot*, 1964), doplněný několika rukopisnými texty, s názvem *Jak se zobe chytré zmí* (1989).

Frekventovaný typ básnické tvorby pro děti představují v 80. letech díla inspirovaná národním nebo světovým výtvarným uměním. Jejich autoři si přitom uchovávají uměleckou svébytnost a osobitou poetiku: uplatňují v nich jazykově hravý a imaginativní přístup, oživený exotickým prvkem (J. Žáček, *Ahoj moře* - ke kresbám M. Jágra, 1980), vyjadřují okouzlení světem techniky, vynálezů a civilizačních objevů (K. Sýs, *Ohrada snů* - ke kresbám K. Lhotáka, 1982), vytvářejí reflexivně založený obraz dětství v bytostném sepětí s přírodou a domovským zakotvením (M. Černík, *Léto, nespěchej* - k obrázkům M. Hanáka, 1987), vracejí se ke klasickému verši, seifertovské poetice a české výtvarné tradici (J. Skácel, *Kam odešly laně* - k pastelům J. Čapka s motivy hrajících si dětí, 1985; *Proč ten ptáček s větve nespadne* - k Čapkovým barevným kresbám zvířat, 1987) nebo dětem tradičním tvarem přibližují domácí a světové malířství a zároveň je podněcují k fantazijní hře a kreativní spoluúčasti (J. Brukner, *Obrazárna*, s podtitulem *Všelijaké malování ke čtení a ke koukání*, 1982). Každá z těchto knih je jedinečným slovesně-výtvarným artefaktem.

Rozporuplný a citlivý svět dospívajících v 80. letech chápavě postihují ve stylizované lyrické sebereflexi dvanáctiletého chlapce a třináctileté dívky Milena Lukešová (*Nahej v trní*, 1985) a Jan Kašpar (*Tulíkráska*, 1987).

Pestrou mozaiku původní dětské poezie 80. let dotvářejí četní autoři vesměs orientovaní na předškoláky a začínající

čtenáře. Své básně většinou pravidelně zveřejňují na stránkách renomovaných dětských časopisů *Sluníčko* a *Mateřídouška*, nezdědka vydávají i samostatné sbírky, znamenající solidní umělecký standard. Patří k nim Jindřich Balík, Ilona Borská, Vladimír Brandejs, Karel Černý, Jiří Havel, Jiří Faltus, Václav Fischer, Josef Křešnička, Jiří Slíva, Ludvík Středa, Ivo Štuka, Ljuba Štíplová aj.

Nadnárodní kontext vnáší do básnické tvorby pro děti v 80. letech Josef Brukner a Pavel Šrut. První z nich kongeniálně přebásnil folklorní říkadla evropských národů a vytvořil tak pozoruhodný obraz archetypálních zkušeností předškolního dítěte (*Klíč od království*, 1985), oba pak svorně sestavili antologii zlatého fondu světové nonsensové poezie, provázené ukázkami moderního malířství (*Ostrov, kde rostou housle*, 1987).

Sledujeme-li vývojové proměny dětské poezie posrpnového dvacetiletí v zobecňujícím pohledu, zjišťujeme, že se v ní projevuje několik výrazných dominant a tendencí:

1. V 70. letech dětská poezie v důsledku diskriminačních opatření normalizačního režimu, paralyzujících zvláště tvorbu renomovaných básníků 60. let, prochází vleklou krizí. Glorifikován dobovou kritikou je zejména básník M. Florian.

2. Dětské básnictví překonává svou stagnaci až během 80. let, především zásluhou dosud proskřibovaných tvůrčích osobností, jež se do ní mohou v poněkud tolerantnějších společensko-politických poměrech znovu navracet. Jeho gros tvoří verše jazykově hravého, imaginativního a nonsensového typu. Z oficiálních poetů-debutantů se v tomto období prosazují pouze J. Žáček a M. Černík.

3. Mezi marxistickou pojatou kritikou reflexí dětské básnické tvorby pro děti a jejím faktickým stavem existuje za nor-

malizační éry značná, ideologicky motivovaná diskrepance.

JAROSLAV TOMAN
katedra bohemistiky PdF JU, České Budějovice

POZNÁMKY

- (1) Podrobněji viz Toman, J.: "Šedesátá léta a dětská poezie" in *Zlatá šedesátá*, Praha 1999, s. 197-205; "Normalizace v dětské literatuře sedmdesátých let a její specifika" in *Normy normalizace*, Praha-Opava 1996, s. 75-81.
- (2) Srov. Toman, J.: "František Hrubín a dětská poezie v letech 1945-1948" in *Rok 1947, česká literatura, kultura a společnost v období 1945-1948*, Praha 1998, s. 297-305.
- (3) Srov. např. Kožmín, Z.-Trávníček, J.: *Česká poezie od 40. let do současnosti*, Brno 1994, s. 120-122; Urbanec, J.: *K české poezii 70. let*; Svoboda, R.: "Prométheus po Poučení z krizového vývoje. K jednomu toposu české normalizační poezie" in *Normy normalizace*, Praha-Opava 1996, s. 44-47 a 50-57.
- (4) Peterka, J.: "Tendence a problémy poezie 70. let", *Česká literatura* 1976, s. 200-216. Např. Dny české poezie v roce 1975 byly zaměřeny na propagaci básnické tvorby S. K. Neumannova, J. Wolkra, V. Nezvala a V. Závady.
- (5) Zevrubněji viz Kožmín, Z. - Trávníček, J.: cit. dílo, s. 79-136.
- (6) Stejskal, V.: "Anketa", *Zlatý máj* 1971, č. 3, s. 155.
- (7) Říha, B.: "Anketa", *Zlatý máj* 1971, č. 4, s. 241.
- (8) Chaloupka, O.: "Upevňování hodnot literatury pro děti mezi dvěma sjezdy", *Zlatý máj* 1976, č. 4, s. 224-229, cit. s. 225.
- (9) J. Voráček: "Tradice a současnost české literatury. Za socialistickou literaturu", *Zlatý máj* 1978, č. 9, s. 609-616, cit. s. 616.
- (10) Chaloupka, O., Voráček, J.: *Kontury české literatury pro děti a mládež*, 2., rozš. vyd, Praha 1984, s. 386-388.
- (11) Viz stati K. Motyky: "Miroslav Florian dětem i dospělým", *Zlatý máj* 1981, č. 5, s. 271-274; "Básníku, napověz", *Zlatý máj* 1984, č. 1, s. 9-16.
- (12) Voráček, J.: *Protokol III. sjezdu SČS*. Praha 1982, s. 64-71, cit. s. 64 a s. 65.
- (13) Voráček, J.: "Hodnoty a perspektivy literatury pro mládež", *Literární měsíčník* 1986, č. 10, s. 63-64.
- (14) Nežkusil, V.: "Poezie v útoku na nepoetický věk", *Literární měsíčník* 1986, č. 9, s. 45-50.
- (15) Genčiová, M.: "K otázce literárního dědictví naší mládeže", *Zlatý máj* 1987, č. 3, s. 161-166.
- (16) Skála, I.: *Protokol IV. sjezdu SČS*. Praha 1987, s. 37.
- (17) Viz např. Chaloupka, O.: *O literatuře pro děti*. Praha 1989, s. 58.
- (18) Hoffmannová, J., Hoffmann, B.: "Dialogická komunikace mezi dospělým a dětským subjektem v poezii Jiřího Žáčka", *Česká literatura* 1987, č. 1, s. 1-19; Pokorný, M.: "K některým aspektům moderní české a slovenské poezie pro děti. (Personifikace a nonsens ve verších Jiřího Žáčka a Lubomíra Feldeka)", *Zlatý máj* 1987, č. 10, s. 604-609.
- (19) O básnických sbírkách M. Černíka *Malé a velké nebe* a J. Hanzlíka *Pimpilím pampam* se podrobněji zmíní V. Nežkusil ve srovnávací studii "Dvě tváře české poezie", *Zlatý máj* 1982, č. 3, s. 131-137.

NAHLÉDNUTÍ do nových knih

Milena Lukešová:

Jak to chodí po světě

II. Denisa Wagnerová. AMULET, Praha 2002

Milena Lukešová nesporně patří mezi nevýraznější tvůrčí osobnosti naší sou-

časné dětské literatury. Vybavena teoreticky, profesně i empiricky, důvěrně se sblížila s autentickým světem moderního dítěte, zvláště předškolního a raně školního věku a pronikavě zasáhla do řady žánrových oblastí. Její novátorství se projevilo zejména v poezii, při tvorbě leporel, obrazových knížek (tzv. bilderbuchů) a uměleckonaučné prózy pro nejmenší. Přitom se také vyhranila autorčina originální poetika, integrovaná principem poetična, nabývající charakteristické podoby výtvarně-slovesného, lyricko-epického a emocionálně-poznávacího

celku, těžící z dětské prožitkovosti, imaginace a schopnosti antropomorfizovat okolní realitu. Z tohoto hlediska lze M. Lukešovou právem považovat za průkopnici nového typu básnictví, obrazové knihy, lyrického příběhu a encyklopedie pro malé děti.

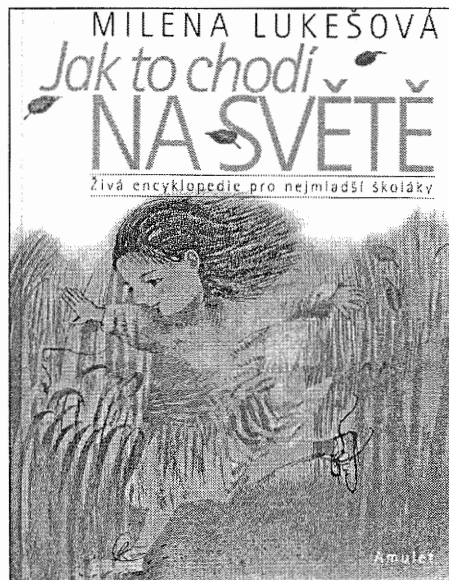
Markantní svědectví o tom podává i její zatím poslední dílo *Jak se chodí po světě* s podtitulem *Živá encyklopedie pro nejmladší školáky* (2002), důstojně se začleňující do výrazné linie její dosavadní uměleckonaučné a encyklopedické tvorby ze 70. - 90. let (*Knížka pro Lucinku*,

1973; *Zimní knížka pro Lucinku*, 1978; *Velká obrázková knížka pro malé děti*, 1976, spoluautor B. Říha; *Velká obrázková knížka o zvířatech*, 1981, spoluautor B. Říha; a *Jak si uděláme zeměkouli*, 1993, – tato publikace má koncepčně, námětově a motivicky k recenzovanému dílu nejbližší, grafické ztvárnění, převaha ilustrace, úsporný text a kombinace prózy s poezií však napovídají, že se zaměřuje výhradně na dětské vnímatele předškolního věku).

Encyklopedie se vyznačuje nezaměnitelnou poetikou, uplatňovanou již ve všech předchozích autorčiných pracích tohoto typu. Jejím základním atributem je poetično v nejširším slova smyslu. Didaktický záměr je tu umocňován zážitky, zkušenostmi a svéráznou interpretací dětské protagonistky, v nichž splývají její intelektuální, emocionální i volní aktivity a jejichž prostřednictvím vstupuje do rozličných vztahů, utvářejících její mravní profil a hodnotové orientace.

Stěžejním průvodcem na cestě za poznáním je pětiletá dívka, pevně zakotvená v harmonickém rodinném společenství. Prizmatem své dětské optiky, psychologizující ich-formou, zprostředkovává věcné a naučné informace o zemi, sluneční soustavě, vesmíru, přírodních a astronomických jevech, procesech a zákonitostech (*Modrá planeta, Vzduch, Vítr, Měsíc, Slunce, Planety, Hvězdy* ad.), představuje svůj domov a jeho aktéry (*Máma, Babička, Táta, Dědeček, Pes, Pokoj, Hrníček, Soused* aj.), názorně přibližuje různé abstraktní pojmy a jejich podstatu (*Tlak, Radost, Tma, Vůně, Sen, Čas*), poučeně zdůvěrňuje živočišný a rostlinný svět (*Žížala, Kůň, Veverka, Pták, Motýl, Tráva, Stolistka, Strom*), sdělované poznatky o ročních obdobích oživuje vlastními zážitky (*Jaro, Mlha, Deštníček, Drak, Sníh, Sání, Brusle, Ježíšek*), zamýšlí se nad sebou a smyslem svého bytí (*Kdo jsem, Kde jsem, Co všechno je se mnou na světě*).

Postava dívky je veskrze autentická: v myšlení, citění i vyjadřování. Má svou dětskou logiku, naivní filozofii a nelíčenou radost ze života, s okolním světem vede zvědavý a družný dialog, založený na antropomorfizaci, citovém vztahu, zjištělé představitosti, fantazii a hře, opřený o subjektivní prožitek a zkušenost, stává se bytostnou součástí rodinné komunity, přírodního a vesmírného dění i moderní civilizace. Její mluva je vesměs přirozená. Vyskytuje se v ní výrazivo hovorové a nespisovné, odborné, expresivní a obrazné, jazyková komika, hra se slovy, řečnické otázky i dětské neologismy. Humorně vyznívá například svérázný výklad řeči dospělých nebo explicitní chápání lidových rčení. Bohatá a stylisticky odstíněná



je také její slovní zásoba. Své vrstevníky nežádka přesahuje pronikavostí úsudku, faktografickými znalostmi i vytríbeným jazykem.

Každý nový poznatek je tu neodlučitelně spjat se smyslovým vjemem, s intenzivním emočním prožitkem a vztahem, s poetickým obrazem nebo s herní situací (také s prvky tvořivé dramatiky) i s nenápadnou hygienickou osvětou, ekologickou a mravní výchovou dítěte. Poučení zpravidla sděluje sama dětská hrdinka, pouze v případech, kdy její intelekt selhává, jsou spolehlivými rádci a poučeními zprostředkovateli informací táta nebo babička, projevující porozumění i schopnost si hrát. Tátova profese zároveň rozšiřuje její poznání o oblast počítačové techniky. Zato máma žije v neustálém spěchu. Představuje dnešní svět zaneprázdněných rodičů. Bezelstná dívka také občas usvědčuje dospělé z neplnění slibů nebo z rozporu mezi jejich slovy a skutky.

Jedinečnou poetiku této umělecko-naučné encyklopedie lze ilustrovat na vybraném textu:

*“Tráva
Vstává dřív než my, hned na krajíčku dne
ji probudí rosa.
To se vlhkost mraků srazila na kapičky.
A ty rozstříkne kolem sebe nebe, když
rozmazalo tmu a pak se samo myje.
Já někdy prokloužnu ven jen v pyžamu,
bosa.
Rosa mě zastudí až nahoře v hlavě, ale
zato mi operličkuje nohy.”*

Malí čtenáři se dozvědí o tom, jak vzniká rosa. Avšak poznatek splývá s poetickým obrazem, s dětským personifikovaným viděním (interpretací a komentováním)

přírodního jevu, umocněným vlastním prožitkem.

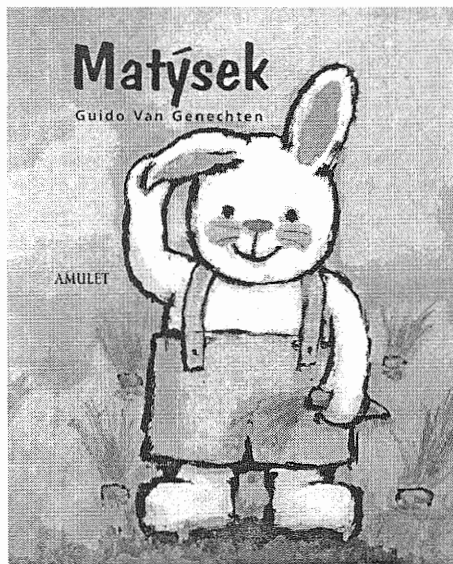
V některých textech postava děvčátka působí přemoudře a nevěrohodně, jednak svými vědomostmi, za něž by se nemusel stydět ani dospělý, jednak předimenzovaným obrazným vyjadřováním, které se stává nedosažitelným vzorem a v němž se viditelně zračí autorská konstrukce a stylizace. Pětiletá dívka totiž vypovídá, že slunce *“má v sobě hřejivou sílu”* a *“energie tak moc”*, že *“lidi by s ní dávno mohli topit, kdyby pořádně věděli jak”* (Slunce), houpačka s ní *“vrtí do kolečka jako káča”* (Vitr), hovoří o *“bosonohých sandálech”* (Moře) a gumovkách, co *“si blahem pomlaskávají”* (Deštníček), vznik mlhy vysvětluje tak, že *“léto, ještě celé uhřáté, se s chladným podzimem srazí”*, přičemž rybník *“navaril mlhy, že neví, co s ní”* (Mlha), aby zachránila popínovou růži před podzimní nepohodou, přitáhne k ní z kůlny *“zelený paví ocas pichlavého chvoji”* (Stolistka), mráz si bere v zimě *“pár dní dovolenou”* (Sníh) apod. K textům, v nichž poznatek a prožitek nesouzní, patří Motýl a Drak. Skvělou poetickou miniaturu Koncert si autorka zřejmě vytvořila pro vlastní potěšení. Svou náročnou obrazností, jazykem a stylem se totiž mentálním kompetencím předškolního dítěte naprosto vymyká. V této souvislosti ještě dodejme, že obrazná a jazyková kreativita i antropomorfizační přístup, příznačné pro předškolní věk, se u žáků-začínajících čtenářů žel valem vytrácejí.

Živý a procítěný výtvarný projev ilustrátorky Denisy Wagnerové je zcela v souladu s autorským pojetím encyklopedie. Zvýrazňuje její poetický a humanizační rozměr, ve vesmírných a přírodních motivech i v expresivních, lyrických a dynamických obrazech dětské postavy a jejího intimního světa, aniž přitom potlačuje realistický detail.

Grafická podoba krátkých textů respektuje začínajícího čtenáře. Autorka zjevně počítá s poučeným a citlivým prostředníkem, především rodičem nebo učitelem, který by byl s to *“sdílet knížku s dítětem”*, tj. spoluprožívat její myšlenkové a umělecké hodnoty a partnersky si o nich povídat.

Pražské nakladatelství Amulet záslužně obohatilo současnou knižní produkci pro malé děti o další kvalitní dílo. Jeho autorka Milena Lukešová jím znovu prokázala, že je v žánru dětské encyklopedie vskutku slovesnou umělkyní par excellence.

JAROSLAV TOMAN
katedra bohemistiky PdF JU České Budějovice



**Guido Van Genechten:
Matýsek
+ Matýsek a Jája**

Překlad Jiří Stach. Amulet,
Praha 2002

Od dob, kdy Angličanka Beatrix Potterová uvedla do dětské literatury postavu králíčka Petra (Peter Rabbit), uplynulo už rovných sto let. Její minikničky pro nejmenší, v nichž stejně důležité jako text byly i obrázky (ve střední Evropě jsme se těmto publikacím navykli říkat bilderbuchy), jsou dnes už uznávanou klasikou, byť jsou u nás z nepochopitelných důvodů - až na výjimky - téměř neznámé. Ve slěpějších B. Potterové kráčí v současnosti Belgičan Guido Van Genechten, jehož knížky jsou založeny na stejných principech a vyznačují se podobným jemným humorem a vkusem. Pražské nakladatelství Amulet, které si vedle Alba-

trosu vydobylo velmi rychle a zaslouženě pozici nejvýznamnějšího a v nejlepší slova smyslu nejprestižnějšího nakladatelství dětských knížek v ČR, vydalo pro nejmenší čtenáře v loňském roce dva drobné půvabné moderní bilderbuchy z této belgické dílny s hlavní postavou králíčka Matýska (Matýsek a druhý svazek Matýsek a Jája).

Křehké, úsměvné, ale ani trochu infantilní příběhy, vyprávěné současně slovem i obrazem, jsou přehledné a jednoduché (každá knížka vypráví jednu uzavřenou epizodu, která má promyšleně budované napětí, aby mohla vyústit v přesvědčivé rozuzlení a přinesla katarzi), ale oba v sobě nesou témata, která jsou aktuální stejně tak pro děti, jako pro dospělé.

Belgický autor nabízí tvořivým pedagogům mateřských a základních škol (a samozřejmě i rodičům) nejen možnost listovat a číst si s dětmi v těchto půvabných miniaturách, ale také hledat v nich náměty na hry se situacemi a mikropříběhy mířícími k závažným, podstatným tématům: co si počít s tím, že jsem jiný, jak se s tím vyrovnat a jak hledat cesty k druhým lidem, jak nebýt sám.

JAROSLAV PROVAZNÍK

**Pavel Grym:
Čáry máry fuč!**

Il. Olga Franzová. Albatros,
Praha 2000

Osm příběhů z dílny P. Gryma je postaveno na konfrontaci pohádkových tradic s moderní realitou. Je to postup jistě inspirovaný K. Čapkem a postavený na dobré znalosti pohádkové klasiky i moderní tvorby. Podmínkou takové konfrontace nebo parafráze je ovšem obeznámenost s původními motivy a příběhy, s "originálem". Autor se rozhodl pro přiznanou konfrontaci, v samotném vyprávění často načrtává původní pohádkový kontext, který je narušován nebo se sám rozpadá v konfrontaci s moderní dobou. Moderní doba zde ale není reprezentována stroji, technickými vynálezy, ale spíše jiným způsobem života včetně tržního chování a v lepším případě v podobě zcela nepohádkového "humanismu", který se může vztahovat i na pohádkové bytosti (např. záchrana čerta před utopením). Problém je, jak se tu s pohádkovými motivy zachází, jakým způsobem se příběhy vyprávějí

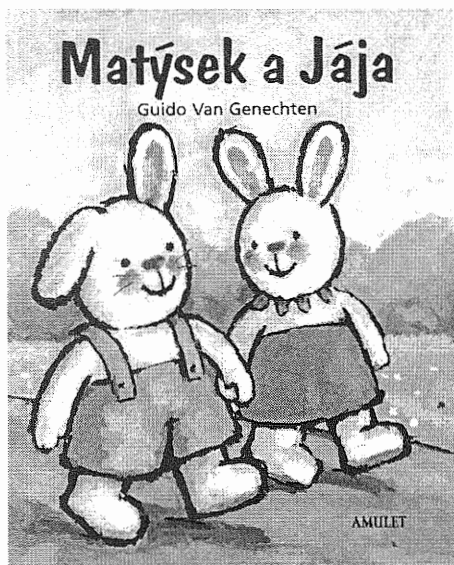
a do jaké míry jsou tyto příběhy ještě pohádkami.

Náznak opouštění kouzel je zakódován už v samotném názvu knihy - ve variaci na obvyklé kouzelnické zaklínadlo "čáry máry fuč!", které se tu proměnilo na "čáry máry fuč!". Přesto je to zároveň odkaz ke kouzelné pohádce jako východisku. Z osmi textů mají, co do základní struktury, jak ji popisuje V. J. Propp, podobu pohádky pouze dva. Ve Vodníku Řásničkovi je hrdina ohrožován škůdcem, pomůže kouzelné bytosti a je odměněn pomocí - přemožením škůdce. Čarodějka s korunkou je potenciální nevěsta, za kterou se hrdina vydává (nedostatek), cestou zachraňuje čerta (pomocník), ten mu pomůže získat kouzelný prostředek, kterým potrestá (osvobodí) onu nevěstu. Zde však musíme ihned zdůraznit, že tu není dodrženo ani základní schéma - nevěsta/čarodějka není zcela osvobozena a hlavní hrdina ji nakonec nezískává. Konec zůstává nedořešen. Navíc není tento příběh zasazen do pohádkového světa mimo reálný čas a prostor aspoň tak jako předchozí. Z tohoto hlediska bychom spíše do pohádkového kontextu mohli vřadit úvodní příběh Nepovedený čert, který začíná obligátním "Bylo jednou jedno docela malé království..." Ostatní příběhy se pohybují v jakési polorealitě na pomezí pohádkového světa ustupujícího moderní všednosti.

Nedůsledně a necitlivě aplikované pohádkové funkce nacházíme i v ostatních pohádkách: čaroděj posílá králi úkol, jehož vyřešení má umožnit návrat domněle unesené princezny - ale úkol (křížovka) k řešení přímo nevede (Král a čaroděj), Jíra jde vyhledat pomoc u mlynáře, potká vodníka, a odchází domů, aniž vodníkovu pomoc akceptuje, aniž vyhledá mlynáře, dokonce s průpovědí odsuzující vodníka (Vodník Řásnička), Honza přemůže čarující "princeznu", ale nechává ji začarovanou, nezískává žádnou odměnu - trůn/nevěstu, nikam se nevrací - příběh prostě "přestává" (Čarodějka s korunkou).

Zvláštní postavení v Grymově knize mají příběhy Španělský dukát, motivicky spíše pověst, která využívá čapkovsky inspirovanou formu rozhovoru dvou doktorů, a Divotvorný Hubert, jakýsi dobrodružný cestopis personifikovaného kabátu, jehož potenciální kouzelnost je pouze v tom, že patří kouzelníkovi; motivicky jde spíše o hromadění situací bez příčinnosti a kouzel.

Nejsou to ale pouze lidové pohádky, jejichž kontext autor používá. Zřetelně se inspiruje moderní umělou pohádkou, když záměrně využívá vlastní jména



postav (král Honzátka I., čert Kulíšek, obec Makovice, kouzelník Chramosta, sestra Chvátalová doktor Karpíšek). Velice časté je také používání výčtů, které vyprávění jazykově obohacují a ozvlášť-

ňují (např.: "vyhlášky, nařízení, zákazy, předpisy, příkazy, směrnice, provolání, výzvy a prováděcí pokyny...", s. 41). Hra s jazykem je vůbec autorovou zálibou, někdy i předností. Bohužel však mnohdy

příliš narušuje tok vyprávění, stejně tak jako "moudra", kterými vypravěč občas dění prokládá.

LUKÁŠ HORÁČEK

CHILDREN-DRAMA-THEATRE

Jiří Provazník- Jakub Hulák: Nahlížení 2002 (The Insights Workshop 2002): Somewhat Different This Year - Two articles on the unique national workshop for youngsters' theatre groups that has been held annually in October for the past ten years (out of which the past few took place in the South-Bohemian town of Bechyně). The last year saw a change in the character of the workshop, as it was complemented by a festival including a lot of discussion on performances.

Hana Nemravová: Our Weird Barbara - A remarkable dramatisation of a realistic psychological short-story written by the famous Czech 19th century writer Božena Němcová emerged in a children's theatre group at the Basic School of Arts in Uherské Hradiště. The story of a young girl who gets excommunicated from the village she lives in as a result of gossip and slender has been dramatised in a sensitive way both with respect to the literary original and the abilities of the children actors. This dramatisation of the *Weird Barbara* was among the best performances at the last year's Children's Stage (Dětská scéna) national festival in Trutnov.

INSPIRATION

Pavel Vacek: Insights into the Psychology of Moral - On models, but not fashion models; the concealed theme of egoism and the revealed theme of altruism... What would Mrs. Wright say about that? - 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.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

INTEGRAL, a section for a discussion of drama teachers and workshop leaders: In the present issue, the section contains an article by **Eva Machková On Drama in Teacher's Training**. The author presents a research study carried out by Soňa Kotátková from the department of primary education at the Pedagogical Faculty in Prague concerning the position and possibilities of drama in the training of teachers-to-be.

The section ends in a list of theses defended at the Department of Drama in Education of the Prague Academy of Performing Arts in 2002 as well as theses on drama defended in 2001-2002 at the Department of Primary Education of the University of Ostrava.

REVIEWS

The common title **The Czech Edition of Teaching Drama** introduces four reviews on the Czech translation of the well-known book by Norah Morgan and Juliana Saxton *Teaching Drama*.

Hana Kasíková: Teaching Drama - The author claims that the Anglo-Saxon resources are invaluable for the development of Czech drama. "I mean the people who have been coming here since early 1990s to facilitate a live experience of drama in education to the participants; I also mean the literary and theoretical sources." H. Kasíková considers *Teaching Drama* to be a valuable resource and welcomes its Czech translation. What she especially appreciates is the fact that the book

"leads the teacher-reader from the eternal and most common WHAT TO TEACH to questions that are often outshone by the WHAT, namely: WHY and HOW".

Eva Machková: Drama Teachers Must be True Professionals - E. Machková notes that this is one of the few books that acquaint Czech readers with the structuring of drama work and its components in a well-organised way. She finds the chapter on answering and questioning as well as that on planning of particular importance.

Josef Valenta: Teaching Drama by Norah Morgan and Juliana Saxton - The author discusses several ways in which the book *Teaching Drama* is useful for Czech teachers of drama. Besides the laconic language which facilitates a comprehensible description of a great number of phenomena related to drama, he appreciates the consistent structuring that makes readers analyse and classify their experience and knowledge. J. Valenta points out that the two authors provoke teachers to promote their thinking on drama.

Radek Marušák: Teaching Drama. A Mind of Many Wonders - The most extensive review also praises the book as very valuable. Unlike the other reviewers, however, R. Marušák investigates the book chapter by chapter in great detail, examining the specific contribution of each chapter while at the same time pointing out certain disproportion or problems.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Jaroslav Toman: The "Normalisation" Period in the Czech Poetry for Children - A reflection on Czech poetry of 1970s and 1980s.

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

GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

Ashild Vethal-Elisabeth Heradstveit: Educational Drama in Norway - An in-depth information on drama in Norway contains the following chapters: The Roots, Norwegian Practice 1965-2000 (Drama in the Norwegian Educational System - a Brief Overview (Drama in Nursery School and Kindergarten and Teacher Training; Drama in Primary Schools; Drama in Secondary Schools - age 16-18; Training Drama teachers; Theatre-in-Education in Norway); Research; National and International Networks.

CHILDREN'S STAGE - The regular supplement of *Tvořivá dramatika* (Creative Dramatics) brings three scripts by Věra Pánková, one of the most remarkable representatives of Czech drama in education in 1980s. The first text is a collage of poetry by two Czech authors of the 19th century Josef Václav Sládek and Vítězslav Hálek called **In Spring**. The following one is a dramatisation of a humorous French fairy-tale called **Wish-Wash**. The most extensive text contains a dramatisation of several Robin Hood stories - **Playing on Robin Hood**, which was the source of a successful performance directed by Věra Pánková in late 1980s.

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvár pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Blanická 4 / P. O. Box 12
120 21 Praha 2

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



**SDRUŽENÍ
PRO TVŮRIVOU
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

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V NORSKU

Kořeny

Kořeny dramatu jako školního předmětu v Norsku souvisejí s evropskou a americkou reformní pedagogikou a s hnutím tvořivé dramatiky ze začátku dvacátého století. Norská profesorka **Helga Engová** propagovala ve své knize o umělecké pedagogice (*Kunstpædagogik*) drama ve vzdělávání dětí již v roce 1918. Další průkopnice dramatu v Norsku se připojily k jejímu úsilí a myšlenkám tak, že začaly používat dramatická cvičení ve výuce. Od začátku padesátých do sedmdesátých let měla významný vliv **Grete Nissenová**. Ta na norských univerzitách vedla dílny zaměřené na pantomimu a dramatizování pro budoucí pedagogy. Sama vystudovala Divadelní školu Rose Brufordové.

Na vybraných školách a institucích byly postupně různými učiteli představeny myšlenky Winifred Wardové, Petera Sladea, Briana Waye a dalších. Zkoušely se "moderní fenomény", jako hraní v roli a improvizace, doplněné divadelními produkcemi. Tyto metody byly stále populárnější mezi žáky, kteří měli to štěstí, že jejich učitelé věřili ve vzdělávací potenciál estetických předmětů, jako jsou hudební a výtvarná výchova - a také dramatická výchova.

V roce 1962 pak vznikla **Národní organizace dramatu ve výchově - Landslaget Drama i Skolen** (dále jen LDS). V roce 1963 tato organizace začala vydávat časopis s názvem *Teater i skolen* (*Divadlo ve škole*), který se od roku 1972 jmenuje *Drama, nordisk dramapedagogisk tidsskrift*. Stal se důležitou platformou pro debaty norské "drama komunity". Sehrál také významnou roli pro rozvoj organizace učitelů dramatu - LDS.

Po celá léta propaguje LDS dramatickou výchovu a seznamuje s jejím významem a jejími možnostmi. Díky LDS, která organizuje národní a mezinárodní konference a dílny, je vzdělávání norských učitelů dramatu zajišťováno na velmi dobré úrovni. V sedmdesátých letech bylo v Norsku drama zavedeno jako součást osnov na různých typech škol, jednak jako metoda, ale také jako samostatný předmět. Dalo by se říci, že hlavním důvodem této změny byla práce dvou generací umělecky orientovaných průkopníků a "generace 1968".

Protože drama má kořeny v reformní pedagogice a tvořivém dramatu, bylo jako školní předmět propojeno s pedagogikou, psychologii a divadlem již od začátku. Po léta se vedly bouřlivé diskuse o tom, zda je drama především uměním, nebo pedagogikou, zda je to předmět, nebo metoda? Debata se také soustředila na vztah mezi procesem a produktem. Tyto otázky jsou stále aktuální a naposled se o nich debatovalo v létě roku 2000 na Severské konferenci o dramatu (*Drama Boreal Conference*) v Arhusu.

Norská praxe 1965 - 2000

Švédská učitelka dramatu **Viveka Rasmussonová** pojednává ve své knize *Drama - konst eller pedagogik? (Drama - umění, nebo pedagogika, 2000)* o dramatické výchově. Její myšlenky jsou dokumentovány v časopise *Drama, nordisk dramapedagogisk tidsskrift* v letech 1965 - 1995. Díky statím a debatám v tomto

období se rozvinuly různé koncepty výuky dramatu ve skandinávských zemích, včetně Norska.

V letech 1965 - 1971 byly v norském školství zkusmo představeny myšlenky dramatu v tradičně orientovaných školních divadlech, přičemž byl kladen důraz na text a mluvené slovo.

V 70. letech, kdy se drama stalo přirozenou součástí progresivního pedagogického hnutí, se středem zájmu staly ideologické otázky. Mnoho mladých radikálních učitelů vidělo tehdy drama jako prostředek sociální změny a důležitý prvek pro osobnostní rozvoj žáků. Metodiky v té době zdůrazňovaly především skupinovou dynamiku, trénink senzitivity a improvizace ve službě sociologicko-politických otázek. "Zastaralé" divadelní produkce byly kritizovány. Díky dílnám se velmi rychle rozšířily techniky divadla forum Augusta Boala a typ dramatu Dorothy Heathcoteové a Gavina Boltana. Pro všechny tyto metody bylo běžné, že důraz byl kladen na proces, ne na produkt. D. Heathcoteová a G. Bolton několikrát pořádali dílny v Norsku. Důležitý byl také vliv anglického divadla ve výchově a vzdělávání (TIE). Skupina **Cockpit**, jedna z politicky angažovaných a slavných anglických divadel ve výchově a vzdělávání, tehdy organizovala dílny v Oslo.

Po tomto období, pro něž byla příznačná politická angažovanost, přišel čas pro reflexi a diskusi. Lidé hledali definice. 80. léta byla časem živých teoretických debat.

Analýzy Roberta Witkina a Malcolma Rosse, které byly norskému publiku představeny v knihách *The Intelligence of Feeling* (*Intelligence citů*, 1974) a *The Creative Arts* (*Kreativní umění*, 1978), živily debatu tím, že kladly důraz především na emocionální růst a estetické poznání. Nyní byl význam procesu a produktu chápán jako stejně důležitý k dosažení těchto cílů.

Lidé z "drama komunity" začali ve školách propagovat drama jako divadelní předmět. Učitelé cítili, že drama by ztratilo svou sílu, pokud by nebylo pevně spojeno s divadlem a divadelní tradicí. Obávali se, že drama, dramatická výchova by mohla být pohlcena ostatními tradičními předměty, pokud by byla chápána pouze jako metoda. Opět bylo zmíněno estetické poznání jako důležitý aspekt, který má kořeny v divadelním umění. Opět se středem zájmu staly umělecké a estetické aspekty produktů, které v dramatickém procesu vznikají.

Nový impulz do školního dramatu vnesla práce Keitha Johnstona *Impro*, typ práce označovaný jako *divadelní sporty* (*theatre sports*), a hlavně hravý postoj a kreativita. Objevily se nové tréninkové metody. Mladí herci, kteří prošli tréninkem v zahraničí, například na Divadelní škole Jacquese Lecoqa v Paříži, se vrátili s rozdílnými zkušenostmi a s novou inspirací pro norskou "drama komunitu". Ti také organizovali řadu dílen.

Výrazný vliv měly ovšem v této době stále metody G. Boltana a D. Heathcoteové. Byly úspěšně představeny a rozvíjeny v mnoha vzdělávacích institucích. Zkušenosti učitelé dramatické výchovy věděli, že drama má velkou devizu: Disponuje divadelním, kreativním, ale i pedagogickým potenciálem a je založené na dialogu mezi těmito elementy. A právě ten se ukázal být velmi prospěšným pro drama jako předmět.

V 90. letech 20. století ovlivnily praktickou práci ve školním dramatu nové koncepty a širší definice divadelního umění. Vzrůstající zájem o dramaturgii v tomto období je svědectvím toho, že

divadlo bylo v té době nahlíženo jako pilíř školního dramatu. Pojem "text" už neznamenal jenom psaný text, ale zahrnoval všechno, co vidíme a slyšíme při performanci. Postmoderní koncept *performance* byl také zkoušen ve školním dramatu, přičemž byl kladen důraz na vizualitu, spojování různých uměleckých forem a nových technických médií jako součást dramatického vyjádření. Někteří experti argumentovali, že dramatická práce má velmi blízko ke konceptu moderní *performance*. Na druhé straně se vrátilo i tradiční pojetí, jako *storytelling*, vyprávění příběhů, které se také stalo inspirací pro dramatické aktivity.

Dnes jsou učitelé dramatu v Norsku obeznámeni s koncepty dramatu ve výchově a vzdělávání (*Drama in Education*, DIE) a divadla ve výchově a vyučování (*Theatre in Education*, TIE) jako se dvěma rozdílnými, ale rovnocennými praktikami.

Drama v norském vzdělávacím systému - stručný přehled

● Dramatická výchova v jeslích, mateřských školách (0 - 6 let) a vzdělávání učitelů

Drama bylo přirozenou součástí denních aktivit v mnoha jeslích a mateřských školách od počátku v podobě dětských dramatických her a dramatizací. Nicméně přestože máme jakýsi národní plán práce v norských jeslích a mateřských školách, každá instituce si buduje vlastní profil, který závisí na kompetencích učitelů. V posledním národním plánu (*Rammeplan for barnehagen*, 1995) je za nejdůležitější považována dětská hra. Drama, jako aktivita vedená učitelem, je charakterizováno jako jeden z pěti předmětů v mateřské škole. Tyto předměty jsou nazývány estetickými.

Dramatická výchova jako samostatný předmět ve vzdělávání pedagogů mateřských škol existuje od roku 1973. Od roku 1976 je pro tyto pedagogy povinným předmětem. V dnešní době mají všichni studenti učitelství mateřských škol v druhém roce svého studia čtyři hodiny dramatu týdně. Ve třetím roce si studenti mohou vybrat drama jako specializaci. Tento kurz je nabízen téměř na všech univerzitách v Norsku. Oslo University College dokonce nabízí speciální studium pod názvem "Divadlo pro děti". V norských jeslích a mateřských školách jsou hlavními aktivitami hra v roli, dramatizace, loutkové divadlo a *storytelling* (umění vyprávět příběhy).

● Dramatická výchova na základních školách - 1. - 10. ročník (6 - 16 let)

V "drama komunitě" zavládla velká nespokojenost s reformou v roce 1997, kdy drama bylo zakotveno ve školách jako metoda ve většině školních předmětů, ale nestalo se na základních a středních školách samostatným předmětem.

Dramatická výchova se v Norsku stala v roce 1974 součástí národních osnov pro základní školy jako volitelný předmět a začala se ve školách šířit. V roce 1987 byly vypracovány nové národní osnovy, v nichž však bylo drama v základních školách redukováno na učební metodu, což bylo vnímáno jako krok zpět. Nicméně drama jako samostatný předmět bylo stále volitelné pro žáky ve věku od 13 do 15 let. Navzdory silným protestům a různým akcím "drama komunity" odborníci na vzdělávání nezměnili svůj názor ani v roce 1997. V nových národních osnovách pro základní školy se rozhodli rozšířit tuto "metodu" na všechny stupně. Alternativní plán, který byl prezentován "drama komunitou", neměl požadovaný efekt. Skutečnost, že drama stále nemá na norských základních školách podobu samostatného předmětu, je vnímána jako handicap a "drama komunita" se pokouší tento problém řešit.

● Drama na středních školách (16 - 18 let)

V roce 1968 vytvořila první program dramatu na Hartvig Nissen Secondary School v Oslu Maja Lise Ronnebergová Ryggová. Jako bývalá herečka kladla důraz na divadlo a dramatickou litera-

tu. Zároveň ale také viděla možnosti a význam nových dramatických metod v 60. a 70. letech. Svou praxí, dílnami a publikacemi podstatně ovlivnila rozvoj dramatu na středních školách v Norsku.

V roce 1994 bylo dosaženo zásadního úspěchu, protože dramatická výchova a divadlo se staly součástí osnov středních škol jako volitelný samostatný kurz - ateliér. Vznikl "estetický program" *Hudba, Tanec a Drama*. Předměty v tomto kurzu jsou syntézou různých metodických přístupů a teoretických myšlenek, vyzkoušených v průběhu několika let a obsahují divadelní trénink, hraní představení, dějiny divadla a metody a teorie dramatu. Tento program je (společně se švédským, který byl vytvořen ve stejné době) ve světě unikátní a poskytuje studentům jak umělecké, tak i všeobecné vzdělání, a umožňuje jim tudíž následné studium na univerzitě.

Během tří let na střední škole mají studenti různé dramatické, divadelní a umělecké předměty, v rozsahu 15 + 15 + 19 hodin týdně. Studenti získají důkladné a široké vědomosti, s nimiž mohou potom pracovat nejen na poli uměleckém, ale také v různých sociálních a vzdělávacích oblastech. Drama a divadlo jsou také akceptovány jako předmět, který poskytuje obecné vědomosti, jež jsou užitečné v profesionálním životě. To, že jsou v současné době drama a divadlo samostatnými předměty a jsou součástí středoškolského kurikula, je výsledkem tvrdého a dlouhodobého boje.

● Vzdělávání učitelů dramatické výchovy

Drama se stalo základním komponentem všeobecného vzdělání učitelů v roce 1992, kdy všichni studenti, kteří chtěli být učiteli, museli navštěvovat třicetihodinový kurz. Vedle toho však existují různé formy vzdělávání učitelů dramatu.

Rozvoj vzdělávání učitelů dramatu jde ruku v ruce se zavedením dramatické výchovy jako předmětu ve školách. Rozvoj dramatu nastal díky tomu, že mnoho vzdělaných nadšenců uvěřilo v jeho potenciál v čase nových myšlenek a sociálních změn.

V již zmíněném Národním vzdělávacím programu z roku 1974 získala dramatická výchova důležité místo v kurikulu základních škol. Důsledkem toho bylo zavedení programů dramatu do vzdělávání učitelů. Nicméně opravdu první rok, kdy se stalo drama součástí vzdělávání učitelů, byl rok 1971 a stalo se tak v Bergenu na dnešní Bergen University College.

Oslo následovalo tuto skupinu v roce 1975. V 70. letech se vzdělávání učitelů v oblasti dramatu rozvíjelo. Dokonce na divadelních katedrách univezit v Oslu a v Bergenu byly nabízeny kurzy dramatické výchovy. V roce 1979 vytvořila univerzita v Trondheimu praktičtější drama program v Institutu pro drama, film a divadlo, který zahrnoval i postgraduální studium. Od té doby se neustále rozšiřují půlroční specializační kurzy dramatu téměř na všech univerzitách v Norsku. Pět univerzit nabízí kurzy dramatu, univerzity v Oslu a Bergenu regulérní studium. Bergen a Trondheim dokonce magisterské studium. V současné době je Trondheim také jedinou univerzitou, která nabízí postgraduální studium (PhD.).

Odborníci na vzdělávání také konečně akreditovali specializační tříletý program, jehož cílem je vzdělávání pedagogů "kurzů hudby, tance a dramatu", který je nyní možno navštěvovat na středních školách. Vedle toho ještě existuje specializační čtyřleté studium, koncipované převážně prakticky, v němž si studenti mohou vybrat ze třiceti různých kurzů dramatu.

Nakonec bychom se chtěli zmínit ještě o kurzu nazvaném "Didaktika dramatu/divadla", který je možno navštěvovat na katedře pedagogiky na univerzitě v Oslu.

Dva příklady vzdělávání učitelů dramatické výchovy

- Vzdělávání na Bergen University College

Jak již jsme se zmínili, tato univerzita byla průkopníkem, protože studium dramtu zavedla už v roce 1971. Tehdy zde byl

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

vytvořen první jednoroční drama kurz v Norsku. V roce 1992 vznikl dvouletý kurz (Drama II). Ten umožňuje studentům získat regulérní vzdělání v dramatické výchově. Oba kurzy mají podobu prezenčního studia.

Drama I a II se zaměřují na dramatickou výchovu, divadlo a tanec. Historie, didaktika a estetika zde mají praktickou i teoretickou podobu. Drama II se zaměřuje na 20. století a speciálně na "divadlo ve výchově a vzdělávání". Drama I a II se navzájem doplňují a alternují. Oba kurzy kvalifikují studenty pro práci ve školách a mateřských školách a pro různé mimoškolní aktivity.

V roce 1995 vznikl půlroční drama kurz pro učitele v jeslích. Tento kurz se nyní otevírá každým rokem. Od roku 2000 nabízí katedra dramatu magisterské kurzy dramatické výchovy. Univerzita v Bergenu de facto funguje jako národní centrum vzdělávání učitelů dramatu.

- Studium Dramatická a divadelní komunikace na Oslo University College

V roce 1978 byl na Učitelském institutu pro umění a řemesla v Oslo zaveden jednoroční program dramatické výchovy a divadla, který se specializoval na loutkářství. Studenti mají o tento program, který se dnes jmenuje "Dramatická a divadelní komunikace", obrovský zájem.

Po prvním roce studia, který je zaměřen na praktické dovednosti a všeobecné teoretické znalosti, mají studenti možnost pokračovat v půlročním studiu dramaturgie, divadla ve vzdělání, storytellingu, masky a režie. Tak mohou posluchači získat za tři roky vzdělání, které zahrnuje širokou škálu divadelních předmětů, včetně didaktiky a pedagogiky.

Posluchači tohoto studia jsou různé staří a pocházejí z různých sociálního prostředí. Pro některé z nich představuje tento kurz první rok studia na univerzitě, pro jiné je to "pouze" specializace. První rok obsahuje tři hlavní skupiny předmětů, které akcentují především pedagogické aspekty:

1. Pedagogika dramatické výchovy

Historie dramatické výchovy, teorie dramatické výchovy, metody a techniky, koncepty D. Heathcoteové, G. Boltona, A. Boala atd.

2. Teorie divadla

Důkladný vhled do problematiky divadla - dějiny divadla, storytelling, dramaturgie, režie, analýza textů, inscenování, scénografie, loutky atd.

3. Scénické vyjádření

Základní dramatická cvičení, vyjadřování pohybem a hlasem, pohyb, tanec, hraní s maskou a další divadelní techniky.

V průběhu prvního roku studia vytvoří posluchači vlastní verzi šesti klasických dramát, např. morality Everyman, jedné z her Shakespeara, Calderóna, Moliéra, Racina a Holberga a také své vlastní autorské představení.

Zkouška obsahuje tři části: písemný atest z pedagogiky, šestihodinový test z dějin divadla a skupinové představení, jehož podmínky jsou dohodnuty deset dnů před prezentací.

● Divadlo ve výchově a vyučování (TIE) v Norsku

Divadlo ve výchově a vyučování je příkladem toho druhu divadla, který se rozvíjel díky studijnímu programu dramatické výchovy v Bergenu a Oslu. Už víme, že divadlo může fungovat jako prostředek vzdělávání a pracovat s problémy, které se řeší v osnovách. Divadlo může dětem a teenagerům poskytnout klíč k novému pohledu a pomoci jim ke změně postoje.

Divadlo ve výchově a vyučování je výsledkem potřeby těsnější spolupráce školy a divadla. Divadlo ve výchově a vyučování jde tam, kde jsou diváci, zaměřuje se na děti a teenagery a distancuje se od jiných hereckých společností svými dvěma cíli: má ambi-

ce divadelní, které mají být zárukou toho, že divákům bude poskytnut estetický zážitek, ale i výchovné. Účastníci divadla ve výchově působí současně jako divadelníci i učitelé. Proto jsou často nazýváni "učitelé-herci".

Podíl výchovných a dramatických sekvencí v divadle ve výchově a vyučování může mít různou metráž. Produkce může zahrnovat jednu nebo více her. "Učitelé-herci" prozkoumávají problém a dále s ním pak pracují společně s diváky (žáky), používají různé dramatické techniky podle toho, která se jim nejlépe hodí. Pozornost je soustředěna na téma, konflikty a na postoje různých postav ve hře. Žáci jsou "donuceni" k tomu analyzovat problémy, diskutovat o nich a hledat jejich řešení. Díky tomuto programu se mohou studenti problémem zabývat na různých úrovních, což ve škole není možné. Jindy pasivní žáci se tu mohou stát velmi aktivními.

Příprava představení je těžká práce, náročná na čas. Plánování začíná v momentě, kdy účastníci najdou látku nebo téma, kterým se chtějí zabývat. Téma musí být samozřejmě aktuální a zajímavé pro diváky. Po vybrání tématu se skupina soustředí na sbírání materiálu z různých zdrojů. Pak skupina studuje materiál, vytvoří scénář, naplánuje dramatické a výchovné sekvence a také může připravit "předpředstavení" a "popředstavení". Teprve v té chvíli může skupina začít cestovat po různých školách. A samozřejmě, pokud je produkce kvalitní, má velký přínos pro žáky.

Divadlo ve výchově a vyučování jako samostatná divadelní forma se dostalo do Norska z Anglie počátkem 80. let. Norský termín *teater i undervisning* je přesným překladem anglického *theatre in education*. Není náhodou, že tato forma divadla vznikla právě v anglických školách, které měly vždy blízký vztah k divadlu. Z Anglie také přišly důležité impulzy, které rozvinuly filozofii dramatu jako školního předmětu.

Poprvé bylo divadlo ve výchově a vyučování nabídnuto v Norsku jako kurz v roce 1988 na univerzitě v Oslu na katedře umění a dramatu. Kurz trval jeden semestr a byl součástí osmiměsíčního studia, zakončeného bakalářskou zkouškou. Kurz byl rozdělen do dvou směrů: jeden se zaměřoval na vzdělání v oblasti dramatické výchovy a druhý na divadlo jako uměleckou formu. Cílem bylo poskytnout studentům teoretické i umělecké znalosti a dovednosti, které je činí kompetentními k tomu, aby se mohli stát "učitelé-herci". Studenti byli trénováni v herectví, akrobacii, jevištní režii, dramaturgii a scénografii. Od vzniku tohoto kurzu vytvořili studenti divadla ve výchově a vyučování již čtrnáct produkcí. Podobná situace byla na univerzitě v Bergenu. Od roku 1992 vytvořili studenti divadla ve výchově a vyučování každý druhý rok 4 - 5 produkcí. Některé skupiny jsou stále spolu a pracují už profesionálně.

Poslední konference na toto téma, nazvaná "Zaostřeno na divadlo ve výchově a vyučování", se konala v Bergenu v březnu 2000. Univerzita v Bergenu tehdy pozvala účastníky ze severských zemí, aby se vytvořila určitá síť divadla ve výchově ve Skandinávii. Hlavní téma konference znělo: "Může divadlo učit?" Náplní konference byly přednášky (lidí, kteří pracují s divadlem ve výchově a vyučování v Anglii a učitelé divadla ve výchově a vyučování v Norsku), ukázky programů, dílny a diskuse.

Délka programu "divadla ve výchově a vyučování" může být různá a program může mít mnoho různých podob, ale vždy obsahuje 1) divadelní představení a 2) vzdělávací, dramatickovýchovnou sekvenci. Následuje ukázka tří hlavních modelů:

MODEL 1: Produkce začíná představením a poté "učitelé-herci" a studenti společně pracují na tématu, přičemž používají různé dramatické techniky. To byl nejoblíbenější model v Norsku v počátcích divadla ve výchově a vyučování.

MODEL 2: Produkce začíná vzdělávací, dramatickovýchovnou částí, která má žákům představit téma inscenace a připravit je na

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

ně. Po představení jsou žáci rozděleni do menších skupinek a pracují na tématech, o kterých bylo představení.

MODEL 3: Třetí model by se mohl jmenovat "perlový náhrdelník". Produkce je postavena na mnoha minipředstaveních. Po každém minipředstavení následuje vzdělávací, dramatickovýchovná část, která je podmínkou toho, aby žáci mohli zhlédnout další minipředstavení. Tento model připomíná lekci dramatické výchovy, kdy učitelé a žáci vstupují do různých rolí. Jenže v tomto případě jsou to "učitelé-herci", kdo má hlavní roli, kdo vytváří fikci a ovlivňuje vývoj hry.

Účastníci si mohou také vyzkoušet divadlo ve výchově a vyučování prostřednictvím "rámcování". V tomto případě jsou studenti instruováni tak, aby se na představení dívali určitou optikou, ze specifické perspektivy.

Výběr hlavní struktury závisí na tom, jaké téma a jaké vzdělávací cíle si skupina vybere. Skupina je zodpovědná za to, aby vybrala takovou strukturu, která je pro její cíle nejvhodnější. Tento výběr musí být rozhodnut již v přípravné fázi produkce.

Ve vzdělávací, dramatickovýchovné sekvenci po divadelním představení se skupina soustředí na problémy, které jsou vyzdvíženy v divadelním představení. Může si vybrat, jestli se soustředí na část představení, na několik částí nebo na celé představení. Hlavním cílem dramatickovýchovné sekvence je podnítit žáky v tom, aby sami kladli otázky, které je zajímají, které jsou pro ně důležité po zhlédnutí představení. "Učitelé-herci" by v tomto případě měli působit jako pomocníci a dramatické techniky, které používají, by měly pomoci tomuto procesu.

Vzdělávací, dramatickovýchovná sekvence není totéž co literární recenze nebo analýza představení. Estetická zkušenost žáků z představení, stejně tak jako jejich pozitivní či negativní hodnocení by měly být jejich zkušeností. Dramatickovýchovná sekvence není - jak si mnozí myslí - kontrolou toho, zda žáci rozuměli představení nebo jiným větším či menším detailům. Než si skupina naplánuje tyto sekvence, musí analyzovat divadelní představení. Představení divadla ve výchově má často otevřený konec, čímž se liší od "běžných" představení. Je to záměrný krok, který umožňuje různý průběh dramatickovýchovné sekvence ve školách.

Ještě před tím, než je představení dokončeno, dělá skupina průzkum u vybrané skupiny žáků z cílové skupiny. Skupina se snaží zjistit co žáci zajímá, jaké jsou jejich problémy, o čem by mělo představení být. Ve vzdělávací, dramatickovýchovné sekvenci se skupina zaměřuje na jeden nebo více základních pilířů hry:

- děj, jeho vývoj, dramatičnost, zlomový bod a vyvrcholení,
- hlavní téma inscenace,
- postoje postav, motivace a akce.

S každým z těchto pilířů lze pracovat různými způsoby. Metoda, kterou si skupina vybere, by měla být ve shodě s charakterem představení a výchovnými cíli, které si skupina zvolí.

Většina dramatických technik a metod může být použita v divadle ve výchově a vyučování. Kromě jiných jsou to například: rozhovory, horké křeslo, hra v roli, improvizace, divadlo forum, asociace, cvičení smyslů a koncentrace.

Skupina může také použít další umělecké techniky, např. psaní, kreslení, malování, sochaření, hudba, píseň a tanec.

Představení divadla ve výchově a vyučování vždy vyvolá diskusi, ale je důležité udržet ji v rámci umělecké a divadelní oblasti.

Výzkum

Drama jako předmět prošlo různými fázemi a etapami. Bylo na něj řada názorů, existuje v něm řada metod.

V norské "drama komunitě" působilo mnoho obětavých učitelů, kteří se všichni snažili o to, aby dramatická výchova byla přijata jako samostatný předmět. Někteří se zasloužili o rozvoj dramatu praktickou činností, jiní skrze psané slovo (články, knihy, výzkumy) a jiní kombinací obou cest.

Nils Braanaas je nestorem mezi průkopníky dramatu v Norsku v 60. letech. Svou neutuchající prací a obětavostí, s níž inicioval debaty, psal a publikoval, se zasloužil o rozvoj praktických a teoretických aspektů dramatu jako předmětu. Jeho kniha *Dramapedagogisk historie og teori - 1985/99* (*Historie a teorie dramatické výchovy - 1985/99*) je nepostradatelnou pro celou norskou "drama komunitu".

Katedra pedagogiky na univerzitě v Oslu byla v čele výzkumu, hlavně díky publikacím a různým programům.

Institut médií a umění v Trondheimu zavedl v roce 1979 především praktický program studia dramatu. V roce 1988 byl představen program zakončený získáním titulu PhD. Prvním člověkem v Norsku, který získal tento titul, byl profesor dramatické výchovy **Bjorn Rasmussen** z univerzity v Trondheimu. Jeho výzkum a práce byly velkým přínosem pro norskou dramatickou výchovu.

Ve svém článku, publikovaném v časopise *Drama, nordisk dramapedagogisk tidsskrift* (1/95) píše **Faith Gabrielle Gussová** o tom, že bylo provedeno jen málo výzkumů na poli dramatu. Je to pole mezi pedagogikou na straně jedné a "humanisticko-divadelní vědou" na straně druhé. Protože je nesmírně obtížné definovat pole dramatu, nelze je zařadit do tradičních výzkumných modelů pedagogické nebo divadelní vědy. Důsledkem toho je, že dramatická výchova je stále v nevýhodě, pokud jde o finanční podporu.

Faith Gabrielle Gussová také přispěla svým výzkumem estetických dimenzí dětské symbolické hry. V březnu 2001 ukončila studia získáním titulu "doktorka umění".

Drama ve vzdělání pedagogů mateřských škol bylo pevně zakotveno v 70. letech. V této oblasti byl formální výzkum nejvíce rozvinut. Koncem 80. let došlo k důležitému nárůstu výzkumu na katedrách vzdělávání učitelů na univerzitách v Trondheimu, Oslu, Kristiansandu a Bergenu. Během 90. let se dále rozvíjely nové zajímavé a kvalitní výzkumné programy na univerzitách v celém Norsku.

Národní a mezinárodní sítě

V Norsku se minimálně jednou do roka konají konference zaměřené na určité téma, kterých se účastní zástupci univerzit i středních škol. Např. každý podzim se pořádají setkání s různými institucemi a hosty. Je to velmi důležité fórum, kde je příležitost seznámit se s výsledky výzkumů a rozvoje studií dramatu na vyšší úrovni.

Důležitou roli sehrává tzv. Národní rada pro divadlo a dramatickou výchovu, která je šestičlenná a která zajišťuje mj. spolupráci s ministerstvy.

Za zmínku stojí také skutečnost, že v roce 1999 vznikla Norskobaltsko-ruská divadelní a vzdělávací síť, která už uspořádala tři setkání (ve Finsku a Estonsku). Ostatně tento materiál je také výsledkem této spolupráce.

Na mezinárodní úrovni se Norsko aktivně zapojilo do aktivit světové organizace dramatické výchovy IDEA a v roce 2001 se Bergen dokonce stal hostitelem 4. světového kongresu této organizace.

ASHILD VETHAL a ELISABETH HERADSTVEITOVÁ

Přeložila a upravila ILONA ZÁMEČNÍKOVÁ