

# TVORIVÁ dramatika

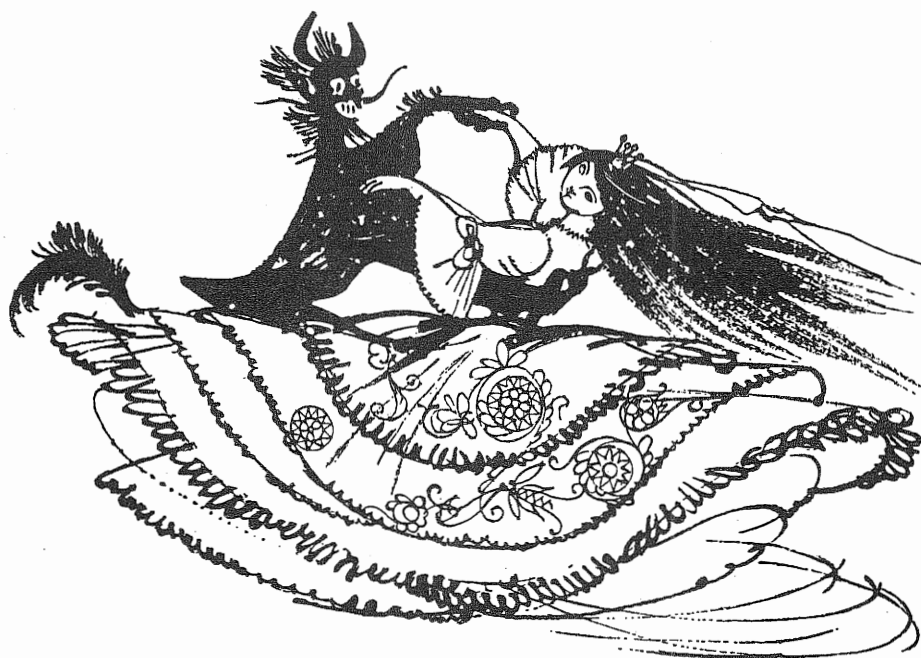
Dětská scéna 2003: V českém dětském divadle se začíná prosazovat nová generace

Hra, herectví a děti

Dramatická výchova a Rámcový vzdělávací program

Divadlo forum Augusta Boala

Josef Štefan Kubín: Čertova nevěsta



# 2/2003

ISSN 1211-8001

**TVOŘIVÁ DRAMATIKA**  
ROČ. XIV  
číslo 2/2003 (38)  
(Divadelní výchova, roč. XXV)  
Září 2003

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

ISSN 1211-8001  
Registrační značka: MK ČR 6628

Řídí redakční rada:

Roman Černík, Jakub Hulák,  
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.,  
prof. Miloš Klíma,  
Irena Konývková,  
PaedDr. Soňa Kofátková,  
doc. Eva Machková,  
Radek Marušák, Jaroslav Provazník,  
Irina 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,  
Alena Hauzírková,  
e-mail: alena@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

Dětská scéna 2003 .....	1
Jaroslav Provazník: Pět trutnovských dnů. V českém dětském divadle se začíná prosazovat nová generace .....	2
Barbora Uchytilová: Dramatická výchova v irském vydání .....	9
Hana Šimonová: Festival Soukání v Ostrově nad Ohří .....	10
Martin Plešek: Ostrovské soukání 2003 - festival na evropské úrovni? .....	11
Dominika Špalková: Hra, herectví a děti. Některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví .....	13

## INSPIRACE

Katarína Majzlanová: Uplatňovanie dramaterapeutického programu u drogově závislých osob .....	28
Pavel Vacek: Průhledy do psychologie morálky 7 - Průhled sedmý: O umělcích na visuté hrazdě, mužské a ženské morálce a Sigmundovi, který ženy vlastně nechápal .....	31

## DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Jaroslava Sýkorová: Dramatická výchova v současné škole - dramatická výchova a Rámcový vzdělávací program .....	34
Hana Šimonová: Drama a divadlo v mnohojazyčné a multikulturní společnosti. Evropský kongres Drama in Education .....	36
INTEGRÁL: Eva Machková: Umělecká či pedagogická fakulta? .....	39

## RECENZE

Luděk Richter: Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží .....	40
---	----

## PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Barbora Uchytilová: Divadlo forum Augusta Boala .....	III
Adéla Havránková a Zuzana Krausová: Techniky Augusta Boala jako inspirace pro školní dramatickou výchovu .....	III-IV

## DĚTSKÁ SCÉNA 11 - textová příloha TD

Josef Štefan Kubín-Ema Zámečnicková: Čertova nevěsta .....	1
Josef Štefan Kubín: Čertova nevěsta .....	7
František Ladislav Čelakovský-Ema Zámečnicková: Opuštěná .....	12
Mark Twain-Ema Zámečnicková: Středověký milostný příběh v deseti obrazech .....	17



# DĚTSKÁ SCÉNA 2003

Trutnov 13. - 19. června 2003

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

## INSCENACE A PÁSMA DĚTSKÉ SCÉNY 2003

Kvinteto, LDO ZUŠ Mladá Boleslav  
(ved. Libuše Hanibalová)

### Setkání

Pásmo veršů Jiřího Weinbergera  
z knih Povídá pondělí úterku a Ach ty  
plachty, kde je mám? sestavila Libuše  
Hanibalová

Sřelky, Kulturní a společenské středisko  
Český Těšín (ved. Iva Doudová)

### Brzy jazyk nazývati

Montáž vybraných veršů z knihy Miloslava  
Dismana Receptář dramatické výchovy  
sestavila Iva Doudová

Děláme na tom, LDO ZUŠ Jana Štursy,  
Nové Město na Moravě (ved. Ivona  
Čermáková)

### Experiment

Montáž textů Ladislava Nebeského, Josefa  
Hiršala a Bohumily Grögerové, Jindřicha  
Procházky a Emila Juliše z antologie české  
experimentální poezie Vrh kostek  
sestavili Ivona Čermáková a členové  
souboru

Recitační soubor Gymnázia Kroměříž (ved.  
Irena Procházková)

### Mletpantem

Montáž z textů Ernsta Jandla z knihy  
Mletpantem (v překladu Josefa Hiršala  
a Bohumily Grögerové) sestavila Irena  
Procházková

LDO ZUŠ Most (ved. Eva Roubíková)  
František Hrubín-Ludmila Burešová:  
Šípková Růženka  
Úprava: Eva Roubíková

Dohráli jsme, LDO ZUŠ Uherské Hradiště  
(ved. Hana Nemravová)

### Zdeňka Bezděková: Říkali mi Leni

Stejnomenou novelu zdramatizovala  
Hana Nemravová

Děti ze ZŠ Třebotov (ved. Václava  
Makvová a Jana Barnová)

### Ať si bylo, jak si bylo

Předlohy: pohádka Boženy Němcové  
O dvanácti měsíčkách v podání Jaroslava  
Seiferta z knihy Mahulena, krásná panna  
a texty ze sbírek Karla Plicka a Františka

Volfa Český rok v pohádkách, písních,  
hrách a tancích, říkadlech a hádankách  
Montáž sestavily Václava Makvová  
a Jana Barnová

DdDd, LDO ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová)

### Mausa musaka

Pohádku Mrtvá pýcha z knihy Ladislava  
Mikeše Pařízka Prales kouzelných snů  
zdramatizovala Jana Štrbová

Přemýšlata, DDM Přemýšlenská, Praha 8  
(ved. Jana Machalíková)

### Alexandr Sergejevič Puškin: Pohádka o rybáři a rybce

Stejnomenou pohádku v překladu  
Zdenky Bergerové zdramatizovali Jana  
Machalíková a členové souboru

Divadlo Jesličky, LDO ZUŠ Hradec Králové  
(ved. Ema Zámečnicková)

### Josef Štefan Kubín: Čertova nevěsta

Stejnomenou pohádku zdramatizovala  
Ema Zámečnicková

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

### Dokud nás čápi nerozdělí

Montáž veršů Jiřího Dědečka z knihy Šli  
červotoči do houslí a vlastní tvorby členů  
souboru sestavil soubor

Čtyřlístek, LDO ZUŠ Chlumeck nad Cidlinou  
(ved. Romana Hlubučková)

### Malé pohádky

Pásmo z veršů Michala Černíka z časopisu  
Sluníčko sestavila Romana Hlubučková

Koukej!, LDO ZUŠ Klecany, pobočka  
Odolena Voda (ved. Ivana Sobková)

### Brian Jacques: Justýna a upíři

Povídku Jamie a upíři v překladu Pavla  
Dufka z knihy Briana Jaquese Sedm  
strašidelných příběhů zdramatizovala  
Ivana Sobková

Žeženy, Gymnázium Aš (ved. Anna  
Trčková)

### Anna Trčková a soubor: Městečko Millvill

Hrozinky, DDS ZŠ Hroznová, Brno (ved.  
Jana Hrubá a Ivana Gajdušková)

### Živá voda

Autor: soubor  
Upravily Jana Hrubá a Ivana Gajdušková

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

### Tulikráska

Montáž textů Jana Kašpara ze stejnojmenné  
knihy sestavila Irena Konývková

Dramatický soubor ZŠ Školní, Bechyně  
(ved. František Oplatek)

### Miloš Macourek: Ostrov pro šest tisíc budíků

Stejnomenou pohádkovou prózu zdramatizoval  
František Oplatek

Divadlo Růžek, České Budějovice (ved.  
Alena Vitáčková)

### Ray Bradbury: Emisar

Stejnomenou povídku v překladu Jarmily  
Emmerové z českého výboru povídek Raye  
Bradburyho Kaleidoskop zdramatizovala  
Alena Vitáčková

LDO ZUŠ Český Těšín (ved. Josef Bičiště)

### Karel Jaromír Erben: Svatební košile

Úprava: Josef Bičiště

Křížaly, LDO ZUŠ J. Kříčky, Klatovy (ved.  
Hana Švejdová a Eva Štichová)

### Z deníku Kate Collemanové

Na motivy povídky Briana Jaquese RSB  
s ručením omezeným v překladu Pavla  
Dufka z knihy Sedm strašidelných příběhů  
zdramatizovali Hana Švejdová a členové  
souboru

## DOPLŇKOVÁ PŘEDSTAVENÍ

Divadlo Bořivoj, Praha

### Táta, máma a já

Podle pohádky Karla Nováka O Palečkovi  
upravili, vytvořili a hrají Mirka Vydrová  
a Martin Plešek

H.M.I.S. (Hodně Mladá Improvizáční  
Skupina), Karlínské Spektrum, Praha 8  
(trenérka Hana Šimonová)

### STŘE.L.I (STŘEdoškolská Liga

v Improvizaci), DDM Přemýšlenská, Praha  
8 (trenérka Jana Machalíková)

### Zápas v improvizaci

Tlupatlapa, Dramatická školička Svitavy  
(ved. Jana Mandlová)

### Robinson Jeffers: Pastýřka

Skladbu Robinsona Jefferse v překladu  
Kamila Bednáře Pastýřka putující k dubnu  
upravila Jana Mandlová

# PĚT TRUTNOVSKÝCH DNŮ

V českém dětském divadle se začíná prosazovat nová generace

Po dlouhé době - počítám-li dobře, tak po celých sedmadvaceti letech - jsem měl příležitost pobývat na celostátní přehlídce dětského divadla a dětského přednesu jako relativně nezávislý pozorovatel, nezaangažovaný přímo v žádném z pracovních týmů DS. Redakcí Deníku Dětské scény, který pilně a ze všech možných úhlů a většinou na výborné úrovni rentgenoval veškeré dění na přehlídce i v jejím pozadí, mně však byl na pár hodin denně přidělen počítač, abych komentoval a glosoval dění na jevištích trutnovských scén. V úvahách, které se den po dni rodily pro DDS, jsem s odstupem několika týdnů udělal jen drobné úpravy, ale to podstatné předkládám i čtenářům TD v naději, že jim složí dohromady obrázek současného stavu dětského divadla a kolektivního přednesu v ČR, ale hlavně rysujících se obecnějších jevů, tendencí, problémů, kterými tento obor žije.

## SOBOTA - DEN VE ZNAMENÍ NONSENSU

Asi to není jen souhra náhod, že čtyři ze sedmi recitačních vystoupení, která byla na programu letošní Dětské scény, mají jako textové východisko nonsens. Obliba nonsensu je u nás v posledních letech zřejmá. K autorům, kteří se mu věnují (nebo věnovali) už od přelomu 50. a 60. let (vedle "klasiků" Jiřího Koláře, Josefa Hiršala a Bohumily Grögerové Emanuel Frynta, Josef Hanzlík, Pavel Šrut a další) a další, se v posledním desetiletí přidaly další zajímavé osobnosti, zejména Jiří Weinberger a Jiří Dědeček. V době, kdy se slova proměňují ve shluky nic neznamenajících hlásek (nebo písmen), které se na nás valí ze všech stran, nám nonsens umožňuje pronikat pod povrch jazyka a hledat nové nebo dávno zasuté významy nebo je aspoň opravšovat.

Tři z pořadů, které pracují s nonsensem, jsme zhlédli v úvodním, sobotním bloku Dětské scény. První - **Setkání** - byl sestaven z veršů Jiřího Weinbergera, další - **Mletpantem** - z tvorby rakouského moderního klasika Ernsta Jandla a třetí - pod lapidárním názvem **Experiment** - ze souboru české experimentální poezie 50. a 60. let Vrh kostek.

Ze Setkání bylo vcelku zřejmé, že tento typ textů může dětem nabídnout vděčnou příležitost především k potěšení ze hry a ve svém důsledku tedy i ke kultivování citu pro



jazyk, pro vnímání různých stylistických rovin, hru podtextů. Poslední dvě jmenované inscenace, Mletpantem a Experiment, však naznačily, že nonsens nemusí mít podobu pouze nezávazné hry s jazykem a jeho prvky (i když jazyková hra je nepochybně nejvýznamnějším principem nonsensu), ale že v sobě může nést i jisté "hlubší" poselství. Nonsens může být ve svém důsledku i výrazem skepse k možnostem jazyka, může být projevem pochybnosti, zda jazyk je pro nás vždy prostředkem dorozumění. Tady někde je možné podle mého vytušit téma aktuální pro oba soubory, které se věkově přibližují hranici středoškolského věku, recitačního souboru Gymnázia Kroměříž a souboru Děláme na tom LDO ZUŠ Jana Štursy z Nového Města na Moravě. Obě party se dobývaly do spleti experimentálních textů a obě se pokoušely téměř o nemožné - jevištními prostředky vykřísnout významy, které jsou v převážně grafických básních skryty. Z obou vystoupení jsem četl odhodlání *všech* tvůrců dostat se pod povrch textů. Kroměřížští působili v tomto směru přesvědčivěji, u Novoměstských se původní zaujetí, kterého jsem byl svědkem na krajské přehlídce v Třebíči, bohužel na celostátní přehlídce z větší části kamsi vytratilo. Stalo se to, co se občas stává - zmizely konkrétní představy, o něž soubor opíral svůj výklad veršů, vyprchala původně naléhavá potřeba sdílet s diváky teď a tady, co v textech členové souboru objevili, a tak někde zůstalo jen více či méně zajímavé aranžmá.

Inscenace nonsensových a experimentálních textů byly také dobrou příležitostí uvědomit si cosi, s čím se vedoucí recitačních souborů často potýkají. Upozornily na to, že i zdánlivě jednoduchá "skládačka" jednotlivých textů, které si vybereme, musí být sestavena podle nějakého jasného,

dešifrovatelného klíče a tvar, který z nich budujeme, musí mít promyšlenou kompozici. Jinými slovy řečeno, vedoucí (zpravidla sestavovatel pásma a režisér v jedné osobě) si musí ujasnit, proč vybírá ty či ony texty, proč je řadí tak či onak, proč má ten či onen text (nebo jeho část) v jeho pořadu výsadní anebo zas podružné postavení, proč jsou texty vedle sebe kladeny např. kontrastně nebo proč jejich řazení vytváří gradaci, proč je ten či onen text na začátku (protože nastavuje divákovu pozornost určitým směrem, podílí se na vytváření kódu vnímání celé inscenace) a proč je ten či onen text umístěn právě na konci (protože se v něm např. završuje téma nebo tvoří pointa, zkrátka je ve významově exponované pozici). Ostatně i u pásma sestaveného z "tradičních" básniček - ať epických, nebo lyrických, které jsou samy od sebe většinou "čitelnými" tvary, - musí režisér myslet na předěly mezi jednotlivými čísly. U tak svérázného materiálu, jakým je experimentální poezie, je to však holá nezbytnost. Čtenář knihy si může s texty sám hrát, jak je mu libo, vracet se k nim, "luštit" je podruhé, potřetí, podesáté. Divák, na něhož se takové texty valí z jeviště jeden za druhým, a neví, proč jdou za sebou právě tak, a ne jinak, tuto možnost vrátit se nemá, a tak se brzo začne ztrácet a začne mu upadat pozornost.



Ivona Čermáková a členky jejího souboru si tohoto nebezpečí byly dobře vědomy, a tak jednotlivá čísla svého pásma oddělovaly pohybově a výrazově variováním slovem "ex-per-i-ment". Tenhle princip se však rychle potřeboval a stal se spíš mechanickým dělítkem, které gradaci příliš nepomáhalo.

Kroměřížský soubor nás nalákal úvodním efektním Bestiárem, pojednaným jako

stereofonní skladba zaznívající ze všech koutů sálu, a několika bezprostředně následujícími čísly a tím vzbudil velké očekávání, že Mletpantem bude rafinovaně prokomponovaná montáž útržků básní E. Jandla nebo i jen motivů vypůjčených z jeho díla. Za nějakou dobu však divák zjistil, že jde ve skutečnosti jen o sled jednotlivých čísel. Důvod, proč si soubor vybral právě ty texty, které si vybral, proč je zřetěl právě tak, jak je zřetěl, a jaké jsou mezi jednotlivými čísly vazby, nebyl bohužel z představení čitelný. Situaci v této inscenaci komplikuje také vracející se Letní píseň, která ztrácí původní Jandlovu hořkou ironii vinou nepatřičně, obecně "líbezná" melodie.



Sobotní program, sestavený výhradně z recitačních vystoupení, byl zajímavý i tím, že hned na začátku přehlídky rozevřel před diváky škálu různých přístupů k inscenování přednesu. Na jedné straně jsme viděli řešení, které stojí oběma nohama na půdě recitace. Důraz je tu na interpretaci textu, který zůstává v podobě, v jaké ho autor napsal, a všechny zvolené prostředky - verbální (intonace, tempo, barva hlasu...) i neverbální (jako např. pohyb, ale i rekvizity nebo kostýmy) - tvoří k textům paralely, doplňují je a v ideálním případě je obohacují nebo s nimi vedou dialog; navíc pomáhají tomu, aby se recitátorům text "dobře říkal", pomáhají jeho přesvědčivější a živější interpretaci. Tohle byl v zásadě případ mladoboleslavského souboru. Libuše Hanibalová respektovala znění Weinbergerových básniček a písniček (dokonce do té míry, že ku prospěchu věci využila i původních melodií Weinbergerova "dvorního" muzikanta Michala Vícha), nic na nich neměnila a všim, co si kolem nich a nad nimi děvčata ze souboru spolu s vedoucí vymyslela, se snažila podtrhnout vtip a pointu textů. Jinou věcí ovšem je, že tahle snaha byla někdy tak úporná, že původní jiskřivost básniček někde "zalehla" a přidusila. Vedle akcí, které byly založeny na metafoře, jež texty povyšovaly nebo k nim vytvářely obohacující paralelu (např. začátek básničky Jeden letní den, kdy si děvčata hrají s vytahováním nekonečně dlouhých

šátků z papírové trubky, nebo jednoduché aranžmá písničky Žije dítě zakřiknuté), připomínám básničku Plavu si nebo pointu básničky o vlaštovkách a kolíčcích, kterou popisná ilustrace ("doslovné" odhození kolíčků) prakticky zlikvidovala.

Oba skorostředoškolské soubory - kroměřížský a novoměstský - nabídly jinou možnost jak přistupovat k inscenaci přednesu. V tomto případě jsme se výrazně přiblížili hranici divadla, a tak jsme se jako diváci automaticky připravili na to, že se tu bude pracovat s tím, co k divadlu patří - se situací, s postavami, případně i s konfliktem. Zvolené texty tady už nemají výsadní postavení, často jsou i měněny a stávají se tu vlastně jen záminkou k jevištní akci. Text je tu tedy jen jedním z mnoha inscenačních prostředků. Zatímco v prvním případě (Setkání) se inscenátoři snaží sloužit textu, v těchto dvou případech (Mletpantem a Experiment) je text, stejně jako další zvolené prostředky, podřízen tématům, která si členové souboru z textů "vytáhli" a o které se chtěli s diváky podělit. Už byla řeč o tom, že ne vždy se to podařilo, ale snaha po sdělení tu podle mého čitelná byla, i když někde (zvláště u Novoměstských) zůstala spíše jen v náznacích.

Potíž u tohoto typu pořadů, tedy u montáží, kde text ztrácí své výsadní postavení, nastane ve chvíli, kdy tu není téma, které by přednášeče zajímalo a o které by se chtěli podělit, kdy tedy text, gesta a pohyby na jevišti jsou jen předváděny, ale divák neví proč. Iva Doudová z Českého Těšína připravila pro svůj soubor sedmi- až osmiletých dětí kuriózní montáž pod názvem Brzy jazyk nazývají jistě v dobré víře, že se na ní její svěřenci naučí některým důležitým dovednostem (např. orientaci v prostoru, správné artikulaci apod.). Jenomže jim připravila stěžejí zvládnutelný úkol. Scénář pořadu Brzy jazyk nazývají je nepřehlednou změtí slov, vět, někdy i veršů či jejich útržků, které mají společné jen to, že je vedoucí vybrala z metodické příručky (z Receptáře dramatické výchovy M. Dismana). Tedy z knihy, v níž se tématu nedopátráme, protože tam jsou texty otištěny ze zcela jiných důvodů než v básnické sbírce. Dovedu si představit,



že se s jednotlivými slovy či větami děti setkaly při hlasových rozcvíčkách, ale nepochopil jsem, co jejich přenesením na jeviště mají sdělit. A přednesu, stejně jako divadlu má smysl se s dětmi věnovat právě proto, že dovednosti, které se v průběhu práce naučí (a jistě dílčí dovednosti tu děti skutečně zvládly), mohou uplatnit - nejen se s nimi předvést - a učinit je prostředkem sdělení. Výsledkem inscenace Brzy jazyk nazývají byl tedy nakonec jen soubor sestav různých aranžmá, které děti více či méně přesně naplňovaly, ale jejich celkový smysl jim i divákům unikal.

## NEDELE - DEN OTÁZEK, NA KTERÉ MUSÍ HLEDAT ODPOVĚĚ KAŽDÝ, KDO PRACUJE S DĚTMI

Nedělní program Dětské scény nabídl zajímavý materiál k uvažování o tom, co je smyslem divadelní práce s dětmi a mládeží.

I když se cíle v různých divadelních, resp. dramatických kolektivech liší podle charakteru a statutu zařízení (práce v ZUŠ má trochu jiné priority než např. práce v zájmovém kroužku při školní družině nebo DDM nebo než práce v rámci "regulérních" hodin dramatické výchovy na základní škole či na gymnáziu), to podstatné mají "dramaťáky", kde se směřuje k divadelnímu nebo přednesovému tvaru, přece jen společně: Kromě toho, že se tu rozvíjejí schopnosti a dovednosti obecně komunikační, je tu příležitost také k rozvíjení a získávání dovedností speciálně divadelních, ke kultivaci vkusu (právě tady, v procesu kvalitní divadelní práce má učitel šanci nabízet dětem něco víc než jen to, co se na ně dnes a denně valí z televize a komerčních filmů), k setkávání s kvalitní literaturou a uměním vůbec. Divadelní práce má ale navíc tu výhodu, že se při ní děti mohou přímo v procesu, prostřednictvím praktických činností učit o divadle a obecněji o dramatickém umění, o zákonitostech dramatu, o stylizaci, o jevištních metaforách atd. atp. Nemám tu samosebou na mysli výchovu herců (od toho ani základní umělecké školy nejsou). Jde tu především o výchovu diváka a kulturního člověka vůbec, který se nedá tak snadno "opít" a zmanipulovat efektními pozlátky a podpásovými útoky komerčních bavičů a pseudoumělců. To vše má však jednu důležitou podmínku - kvalitního, citlivého a poučeného učitele, který rozumí jak divadlu, tak také dětem, s nimiž pracuje. I když jsem napsal, že se divadelní práce v různých zařízeních v tom podstatném neliší, jsem přesvědčen, že právě literárně dramatické obory ZUŠ by měly poskytovat záruku, že tyto cíle budou naplňovány na skutečně profesionální úrovni.

První nedělní "zušková" Inscenace - Šípková Růženka - však bohužel patřila k tomu nejproblematičtějšimu, co jsem v posledních letech nejen na celostátní přehlídce, ale dokonce i na přehlídkách krajských viděl. Představení mostecké Základní umělecké školy bylo plné klíšé, kterými jsou po mnoho desetiletí poznamenány nevkusné divadelní produkce pro děti, útočící na první signální soustavu. Šípková Růženka měla zdánlivě atributy opravdického "velkého" divadla. Byly tu kulisy, bohaté kostýmy, líčení, loutky, písničky, tanečky, a dokonce efektní šermířská vložka, představení trvalo bez několika minut celou hodinu, mělo přestávku, vycházelo z opravdického dramatického textu vydaného DILÍ a zaštitěného dostatečně slavným jménem klasika. A přece to byla pro mne smutná podívaná. Kromě toho, že scénografie byla většinou nefunkční a někdy až nevkusná (růžičky, kostýmy motýlků, hada, sůvy), byl důvod mého zklamání především v tom, že děti byly odsouzeny k tomu potýkat se se špatným, plytkým textem a vytvářet dramatické osoby prostředky, které jim znemožňovaly jednat přirozeně a využít toho, co umějí nebo by ve svém věku mohly umět. Až příliš často jsem tu slyšel jen deklamaci prázdných slov (ostatně skoro celé první dějství je jen rozvělkou a neobratně pojednanou expozicí, k podstatné události dojde až na samém konci první části), děti se snažily některé postavy psychologicky prožívat (marně, protože k tomu ještě nejsou vybaveny, a hlavně se tomu pohádkový příběh prostě vzpírá), jindy zas tlačily na pilu a křečovitě vyráběly humor, zatímco skutečných, autentických, živých vztahů bylo na

a jsou vlastně začátečnicemi v oblasti dětského divadla, respektive dětského kolektivního přednesu (vloni se na Dětské scéně se svým souborem teprve rozkoukávaly a sbíraly první zkušenosti), projevíly i ve své letošní inscenaci - *At' si bylo, jak bylo* - velkou dávkou citu pro dramatickovýchovnou



práci s dětmi, která směřuje k jevištnímu tvaru. Leccos na jejich montáži bylo ještě neodmyslené (např. role vypravěčů a současně Měsíčků), leccos bylo neobratné (použití různobarevné gázy jako symboly ročních období a současně fialek, jahod, jablek a sněhu), v tom podstatném je ale výsledek jejich letošní práce sympatický: Připravily dětem tvar, v němž se cítí dobře, v němž se mohou projevit za sebe a mohou ukázat, co umějí, co se v dramatickovýchovné práci naučily a taky - nikoliv v neposlední řadě! - co je baví. (Příznačné je, jak se tu i kluci projevují opravdu "poklukovsku", jak na jevišti s gustem existují a jednaj, aniž cítí potřebu se trapně předvádět.) Vedle toho ale Václava Makovcová a Jana Barnová projevily cit také pro folklorní materiál, který si zvolily, i pro text Boženy Němcové. To, že inscenaci otevírají jako obřad, se mi zdá velmi šikovné. Je jenom škoda, že v tom nejsou důsledné: Vyprávění pohádky O dvanácti měsíčkách je odstartováno zajímavě a má atmosféru (hlas po hlasu, větu po větě se děti z polohy vypravěče dostávají blíž k postavám, až přímými řeči přímo do postav vstoupí), ale v průběhu inscenace se už s hranicemi mezi vypravěči a postavami zachází spíše nahodile. Ujasnění tohoto plánu by jistě pomohlo i výrazu starších dětí, které někdy sklouznou do trochu mdlého projevu. Vložit do obřadně vyprávěné a hrané pohádky obrazy jednotlivých ročních období, tvořené dětskými hrami, písničkami, škádlivkami a dalšími říkadly, je výborný nápad, ale chtělo by to zvážit rozsah těchto ilustračních vstupů, aby příběh "neutlačovaly" a nepůsobily v celkovém tvaru disproportionálně. Všechny tyto připomínky však nemohou zastínit celkový velmi příjemný dojem z tohoto vystoupení.

Druhá ZUŠ, která se v neděli na DS představila, není na celostátní přehlídce

žádným nováčkem. Soubor Dohráli jsme patří už k těm zkušenějším. Jeho vedoucí, učitelka LDO ZUŠ Uherské Hradiště Hana Nemravová, není věru žádný troškař a rok co rok svým svěřencům chystá nejednoduché úkoly. Myslím, že dělá dobře a že v posledních letech má vcelku šťastnou ruku (soudě podle inscenací, které nakonec postoupí na celostátní přehlídku). Navíc je sympatické - a v dramatickovýchovném světě dost vzácné -, jak H. Nemravová systematicky prozkoumává možnosti příběhů s dětským hrdinou na dětském divadle. Před řadou let našla klíč k tomu, jak inscenovat Sakiho grotesku Nemožná pohádka, před dvěma lety se pokusila (byť ne se zcela přesvědčivým výsledkem) inscenovat Hercíkové novelu Pět holek na krku a vloni se jí podařilo zdolat nástrahy klasické realistické povídky Boženy Němcové Divá Bára. Letos se ovšem Hana Nemravová rozhodla pro látku obzvláště riskantní. Kniha *Říkali mi Leni* je svým námětem, závažností tématu a také nároky na psychologickou kresbu pro dětské divadlo tvrdým oříškem. Situaci dramatičtorce navíc komplikuje i svou tendenčností, schematičností a místy i falešným sentimentem. Dramatizátorka se s těmito záležitostmi potýkala dosti urputně, nicméně výsledek není zatím ještě uspokojivý. Základní princip - zprostředkovat příběh pomocí přesně "nastříhaných" obrazů - je, myslím, nosný, protože dětem usnadňuje zvládat nejednoduché situace tohoto časově i místně vzdáleného příběhu a v únosné míře se dotknout psychologie postav, nebo přesněji hlouběji prosondovat dílčí reakce či psychické stavy postav v různých situacích příběhu. Nicméně úroveň a přesvědčivost jednotlivých obrazů je zatím různá. Scéna s čtením psaníček, která vrcholí postupným "zvětšováním" detailu četby nenávislného vzkazu pro Leni (nejdříve ho přečtou komentátoři, pak klíčovou větu zopakuje skupina německých spolužáček a nakonec ji ještě zopakuje Leni), vyznívá silně. Ale řadě dalších obrazů chybí atmosféra, přesnost a tím i síla. Působivé jsou tři Leniny sny, především díky dobře zvolené pohybové stylizaci, rytmizaci a nasvícení. Rady si ale nevím s vypravě-



jevišti pomálu. Zarážející je také to, že děti, které navštěvují základní uměleckou školu, mají tak nízkou kulturu řeči. Ale asi ze všeho nejvíc jsem byl zklamaný z toho, že evidentně šikovným dětem nebylo umožněno setkat se s kvalitním textem, v němž by si mohly najít svá témata, s textem nebo námětem, jehož prostřednictvím by mohly říct něco o sobě.

I když obě vedoucí třebotovského souboru nepracují při ZUŠ, ale "jen" při ZŠ



či/komentátory příběhu. Problém je zřejmě v tom, že je tento plán nedostatečně dořešen (kdo vlastně jsou tito vypravěči?), a že není vyjasněna jejich pozice vzhledem k příběhu z roku 1946. A dalším zdrojem mých rozpaků je také hraní tří nejstarších členů souboru, které je nepochopitelně vlažné, jakoby nezávazné. Příliš často vypadávají z rolí a v kresbě postav se uchylují spíše ke karikaturám (nejvíce asi v rolích Američanů zjišťujících totožnost Leni).

Všechny tyto výhrady píšu s plným vědomím toho, že jde o soubor zkušený, na který je dobře klást vysoké nároky. A také že je to inscenace, která - stejně jako loňská Divá Bára - by mohla postupně růst a zrát. Těším se, že k tomu skutečně dojde.

Čímž se oklikou vracím na počátek této úvahy a k seznamu argumentů, proč má smysl dělat s dětmi a mladými lidmi divadlo, přidávám ještě jeden: Protože dobré divadlo vede k pokoře a odpovědnosti za společnou práci.

## PONDĚLÍ - DEN LOUTKÁŘSKÉ INSPIRACE

Byla doba, kdy po loutkářských inscenacích nebylo na Dětské scéně ani vidu ani slechu. A pokud se tu a tam nějaká přece jen objevila, byla to spíše ona pověstná výjimka potvrzující pravidlo. Jenže v posledních několika letech lze zaznamenat zajímavý úkaz - někteří vedoucí neloutkářských souborů začínají objevovat možnosti, které divadlu nabízejí loutkářské postupy a principy. Po Ireně Konývkové (Za Ludmilou! a Naslouchej) a Mirkovi Slavíkovi (inscenace Andersenova Slavíka) přišla letos s "plnokrevnou" loutkářskou inscenací také Ema Zámečnicková (Čertova nevěsta). A náznaky loutkářského přístupu lze objevit také u další "neloutkářky", u Jany Machalíkové (Pohádka o rybáři a rybce). Kromě toho se tyto dvě inscenace setkaly v pondělním bloku DS ještě s třemi inscenacemi dvou souborů, pro které je hra s loutkou samozřejmostí, souborů Jany Štrbové a Romany Hlubučkové.

Je to náhoda, že loutkářské citění a vidění prosakuje do dětských inscenací a často i tam, kde bychom se toho nenadáli? Jsem přesvědčen, že nikoliv. Protože loutkářské principy v celé své široké škále - od jednoduchého rozehrávání předmětů a materiálů po animaci figurální loutky - podstatným způsobem zmnožují inscenační prostředky a jdou navíc dobře dohromady s dětským divadlem. Argumenty pro tohle na první pohled možná odvážné tvrzení mně přhrály prakticky všechny inscenace pondělního bloku.

V Čertově nevěstě využívá Ema Zámečnicková loutkářských principů překvapivě suverénně. Na konkrétním ma-



teriálu ukazuje, co všechno hra s loutkou nabízí.

Na prvním místě je to odstup, brechtovská distance herce od postavy. Přímo na scéně vedle sebe divák vidí zvlášť herce a zvlášť figuru a na vlastní oči sleduje, jak se ze vztahu mezi oběma rodí dramatická osoba. Královéhradecký soubor tohoto principu využíval často a s gustem. Divadelním zážitkem bylo sledovat kupříkladu to, jak zajímavé napětí vzniká ve chvíli, kdy se figur Mařenky, Kačenky a Aninky zmocnil Čert a unášel je z makového pole do dále, a osiřelé herečky děvčátek překvapeně kvílely za paravánem.

Tohle zveřejněné "rozpolcení" s sebou přináší také další výhodu: inscenátor ho může využít k zřehlednění, eventuálně zvýraznění vztahu mezi vypravěčem, zprostředkovatelem příběhu, a postavami. Projevuje se to výrazně v úvodu, kdy jsou tři hlavní hrdinky nejen exponovány, ale také s patričním nadhledem komentovány. Mimo jiné i díky tomu se Emě Zámečnickové a jejímu souboru dařilo zachovat mluvní, řečový charakter Kubínovy pohádky a adekvátně, ale po svém ho převést na jeviště.

Loutkářské postupy více než postupy činoherního divadla využívají jevištní metafory. Kubín popisuje, jak podivně se chová "veliký pták", který přilítnul na pole, a nakonec musí dodat na vysvětlenou: "byl to čert". V královéhradecké inscenaci stačí, když se na scénu přizene podivně se chovající černovlasý kluk v černém kostýmu a ze svých rukou - i to může být materiál, jehož oživením vznikne loutka - stylizovaným pohybem stvoří zlověstného černého ptáka. (Dokonce ani to červené přisvícení by k tomu konec konců být nemuselo, i když v tomto případě dobře podporuje atmosféru.)

A ještě jedna výhoda loutek mě napadá nad královéhradeckou Čertovou nevěstou. Režisér, který se rozhodne pracovat s loutkami, může bez většího problému uvést na scénu relativně nekonečné množství postav bez ohledu na počet herců, které má k dispozici. Mimochodem škoda že čertovských svatebních hostí není v Čertově

nevěstě daleko víc. Těšil jsem se, že čerti v závěru přímo zaplaví scénu, čímž by závěrečný ženichův "trapas" mohl být patričně podtržen a umocněn.

Ema Zámečnicková dobře cítí, že hra s loutkou ovlivňuje také to, jak jsou herecky stylizovány postavy hrané činoherně, v tomto případě Čert. To byl zjevně důvod jeho výrazné, zcela nerealistické, záměrně "ujeté" stylizace. Myslím si ale, že bude ještě třeba hledat takovou polohu (zvlášť v druhé polovině inscenace), v níž by se představitel Čerta nemusel uchylovat k fistulí a křečiči.

Královéhradecká inscenace je dobrým příkladem toho, jak hra s loutkou pomáhá dětem rozvíjet smysl pro rytmus, přesné fázození akcí, schopnost gradovat, pracovat s kontrastem a neutápět se ve zbytečných detailech (v tomto směru je ale na inscenaci ještě dopracovávat).

Když jsem v úvodu této kapitoly jmenoval i pražskou Pohádku o rybáři a rybce



jako příklad inscenace, kde se zčásti využívá loutkářských postupů, nemyslel jsem tolik na postavu Zlaté rybky tak, jak je zatím hrána. (Té by podle mého právě větší dávka loutkářského citění pomohla, protože zatím je Rybka spíše nošena, než aby se s ní a přes ní hrálo.) Myslím především na invenční, loutkářsky metaforické využívání obrovské zlatavé látky, z níž akcí na scéně vzniká vše, co je k této pohádce třeba (moře, statek, palác i s věžemi...), a které dobře podporuje základní princip tohoto stále aktuálního příběhu, tedy gradaci.

Zkušená loutkářka a muzikantka Jana Štrbová připomněla v inscenaci africké pohádky **Mausa musaka**, že vedle loutky má divadlo k dispozici také masku. Její inscenace však upozornila také na to, že každý z těchto prostředků má své zákonitosti, které je třeba respektovat. Loutkové ztvárnění postava už svým principem umožňuje odstup, zaujímání stanoviska k jejímu jednání, komentování. Postava hraná člověkem v masce v sobě a priori nese cosi rituálního, mystického, anebo na druhé straně může být prostředkem až drastické karikatury.



Tam, kde si Jana Štrbová byla vědoma, s čím v jakém okamžiku pracuje, zda s loutkou, nebo s maskou, získala inscenace na síle. K takovým zdařilým okamžikům podle mého patřila například scéna shromáždění, v níž skupina hlav fungovala jako loutky (hlavy figur trčely nad skupinou herců a herci jednali přes ně). Jiným zdařilým momentem byla situace, kdy Lamaniho mužové pochybují o moci svého vůdce, a masky se jim postupně odlupují z obličejů a za nimi se objevují nedůvěřivé výrazy herců. Stejně tak působivé je rituální vábení Imby, kterého tvoří skupina herců s bílými maskami.

V inscenaci je ale nemálo momentů, kdy hercům (a patrně ani inscenátorce) nebylo jasné, zda hlavy figur jsou loutkami, nebo maskami - "tak trochu" je drželi před obličejem, ale nepřizpůsobili tomu stylizaci pohybu celého těla, a současně je "tak trochu" animovali jako loutky. Takové momenty působily zákonitě rozpačitě a dojmem "informativně" nahozených, náznakově demonstrováných scén. A když je touto nejednoznačností poznamenána tak klíčová scéna, jakou je kupř. situace, kdy je Lamani přistižen Misisim "in flagranti" jak natahuje ruku po úplatcích, může se divák v příběhu ztratit. Neboť problém hra s maskou kontra hra s loutkou není pouze a výhradně problémem herectví. Souvisí úzce s dramaturgií a její koncepcí.

Zbylé dvě inscenace pondělního bloku byly dílem další loutkářky. Romana Hlubučková, která učí na loutkářském oddělení ZUŠ v Chlumci nad Cidlinou, byla letos na celostátní přehlídce doporučena hned se dvěma inscenacemi.

Pásmo *Dokud nás čápi nerozdělí*, které je dílem starší party, jejíž dvě členky známe už z úspěšné loňské *Lakomé Barky*, je jakýmsi recesistickým kabaretem. Většinou jde o tu více, tu méně invenčně loutkářsky pojednané nonsensové texty Jiřího Dědečka, doplněné o několik textů vlastních. Nejzajímavější jsou ta čísla, v nichž se souboru povedlo vyřešit pointu loutkářským nápadem, překvapením, kterým je text povýšen nebo obrácen naruby (úvodní *Chytré prasátko*, *Proměny...*). Jsou tu však

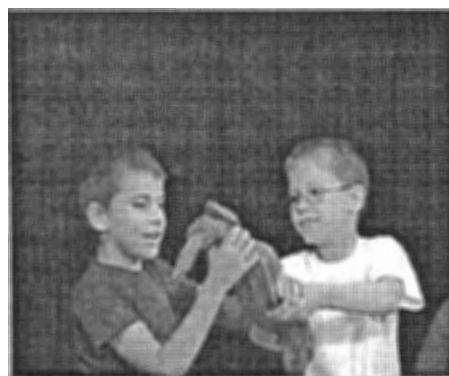
i čísla slabá, málo nápaditá. A bohužel jich je v druhé půlce spíše více než méně, takže pásmo má sestupnou tendenci, až vyúští v závěrečnou rozvleklou, upovídanou anekdotu o žábách očekávajících čapí nálet. Po korekci nebo spíše úplně jiném řešení volá také nemastné neslané moderování jednotlivých čísel maňasy-králíky.

I když pásmo je evidentně kolektivním programem souboru, který si skupina "stříhla" hlavně pro vlastní potěšení, nestačí se spoléhat na to, že to "nějak" vyjde. Jakmile se soubor s pásmem rozhodl předstoupit před diváky, jako sůl by tu bylo třeba vnějšího kritického oka. Tvořiví loutkáři se mj. vyznačují tím, že mají smysl pro funkčnost



každého detailu, pro metaforu, umějí pracovat s pointou, přesným timingem, temporytmem.

Druhý pořad Romany Hlubučkové, Černíkovy *Malé pohádky*, otevírá pohled do herny nejmladší skupiny loutkářského oddělení chlumecké ZUŠ. Je to ukázka, jak lze elementární hrou s předmětem a jednoduchou loutkou pomoci nejmenším dětem, které jsou ještě minimálně vybavené, aby si vyzkoušely jednoduché situace a učily se rozlišovat part vypravěče a part postav, nacházet podtexty, pronikat pod povrch textu. V práci souboru má veliký význam, když se i drobné etudky začínajícího souboru sestaví do jednoduchého tvaru a ten se předvede např. rodičům nebo spolužákům. Ale držet takovouto inscenaci delší dobu a vystupovat s ní jako s "regulérním" divadelním tvarem, je diskutabilní. I když jsou



tedy *Malé pohádky* ukázkou vcelku adekvátně zvolených úkolů pro nejmenší děti a pěkných motivací, na celostátní přehlídce se ocitly v kontextu, který jim po mém soudu tak docela neseseděl.

## ÚTERÝ - TÉMA, TÉMA, TÉMA! A CO LÁTKA?

Téma je patrně jedním z nejméně frekventovaných slov v debatách o divadle. Pochopitelně. Předstoupit před diváky, a nevědět, proč je chceme oslovit, proč se s nimi chceme podělit o to, co jsme si připravili, je nesmyslné a vlastně i nezodpovědné. Jenomže vědět proč chci o něčem vyprávět nebo hrát, proč jsem si vybral to či ono východisko, znamená taky vědět, jaký k němu mám vztah, co si o něm myslím, čím mě tak vzrušuje. Je tu řeč o tom, čemu se říká látka. Nemáme-li ovšem nosnou látku - a na divadle je tou nejnosnější látkou zpravidla příběh -, můžeme atakovat diváky sebevíc, ale naše snaha vyjde ve výsledku naprázdno.

Téma brněnské inscenace *Živá voda* by bylo možné lapidárně formulovat "dětská hravost". Pohled na malé děti, které se chovají na jevišti bezprostředně a hravě, okouzlí spolehlivě většinu diváků. Divák chvíli s pobavením a potěšením sleduje děti hrající si na jakési přírodní kmeny a na jejich soupeření. Ale divadelní čas běží neúpro-



sně a diváka přestává postupně uspokojovat pohled na příjemné a hravé děti a začínou mu naskakovat neodbytné otázky: Co je to za kmeny? Jaký je mezi nimi vztah? Nepřátelský? Proč? Čím je nepřátelství dáno, z čeho pramení? Tím, že je jeden kmen klučičí, a druhý holčičí? Jaká je v tom asi logika? Co z toho vyplývá pro příběh? A jaký příběh se tu před námi vlastně odehrává? Hrají děti na jevišti členy obou znesvářených kmenů, nebo děti hrají děti (a jaké?), které si na členy kmenů hrají? Kde, kdy a za jakých okolností? Vždyť se čas od času obrazejí přímo na diváky s dotazem nebo otázkou a evidentně, "anti-iluzivně" jejich existenci registrují ("Tady jsou diváci..."). Proč se mrtvý náčelník



najednou stane vypravěčem? Je to efektní, ale co to znamená, nebo přesněji - co to má znamenat pro divadelní tvar?

I téma hry a hravosti je třeba opřít o konkrétní materiál, o látku, která ho může zprostředkovat a která je s to ho unést. To, co jsme viděli na jevišti při brněnském představení, byla však nesourodá změť jednotlivostí, které se jen obtížně skládají v celek. Už ta hudební směska, posbíraná z různých zdrojů (od Tibetu po český pokleslý "popík"), je příznačná a více než roztodivná. Ale především mám na mysli povážlivě nelogičnosti ve vedení příběhu: Proč kluci najednou vydají nepřátelům živou vodu? Proč mají živou vodu původně jen Amazonky? A nadto to vše bylo prošípkováno lacinými vtipky typu "Jsou to obřady pohřební, svatební, tázací, přací..." Příběh Živé vody je tak obecný, nezakotvený, že děti nemají co hrát, a tak jim zbývá jen jediné, hravost jen demonstrovat.

Absence nosné látky dovedla do slepé uličky také Annu Trčkovou a její soubor z Gymnázia v Aši. Autorská inscenace **Městečko Millvill** se tváří jako postmoder-



ní temná tragikomédie. Je to ale ve skutečnosti směs tak dokonale propletených motivů, že má divák často neodbytný dojem schválnosti. Důsledkem je žánrová neujasněnost: **Městečko Millvill** je trochu krimi, trochu thriller, trochu parodie na ně... A s neujasněností jde ruku v ruce totální nahodilost ve ztvárnění postav, při němž se soubor nerozpakuje využívat posunčiny, prvoplánových šarží, laciného pitvoření nebo šaškování. Povážlivě často soubor sahá po prvních, laciných nápadech. Jsem přesvědčen, že to souvisí právě s tím, že soubor nemá oporu v příběhu, který by mu nabídl pevnější "pravidla hry" a mohl by i naznačit možnosti stylizace.

Také třetí inscenace včerejšího dne - **Justýna a upíři** - byla příspěvkem k uvažování o tom, jak důležité je umět si zvolit látku. Tentokrát příspěvkem šťastným. Na Justýně se prokázalo, jak nosná látka, která nabízí dramatický, divadelně zajímavý příběh, situace a zajímavé téma, může podržet dramatičtorku a režisérku i soubor. Horo-



rová povídka Briana Jacquese má přehledný příběh, který Ivana Sobková zpracovala do podoby anekdoty. (Bylo by však ještě potřeba zvážit proporce některých částí, např. úvodní scénu s maminkou a závěrečnou, zrcadlovou scénu s upíří matkou, která by měla zaváňovat jako rázná pointa; také by bylo žádoucí zrychlit návaznosti mezi jednotlivými sekvencemi.) Jacquesova povídka nabídla dramatičtorku a souboru rovněž postavy, které jsou pro děti zvládnutelné, ve kterých se na jevišti cítí dobře. A zvolený žánr hororové anekdoty umožnil souboru najít šťastné řešení i pro postavy dospělých (fázované živé obrazy s bočními komentáři celé skupiny) a pro upíry. Vzhledem k žánru je naopak zavádějící příliš naddimenzovaná úvodní pasáž s rozčilenou matkou (zvýrazněná navíc zatím nepřilíší šťastnou scénou s otcem u televize), protože vyvolává falešný dojem, že se tu začne rozehrávat jakési sociální drama. Všechno jsou to však problémy řešitelné, protože inscenace je ve svém gruntu postavena dobře.

Také dvě zbývající úterní inscenace byly zajímavé tím, jakou látku měly jako východisko a jak s ní jejich režiséři naložili.

Ostrovská komorní kompozice **Tulíkráska** je příkladem toho, kdy inscenace může zvolené látce dokonce vydatně pomoci. Textovým východiskem Tulíkrásky jsou básničky, které jsou vybrány ze stejnojmenné knihy Jana Kašpara, které upřímně řečeno nepatří zrovna k vrcholům české poezie. Ale Irena Konývková coby režisérka těmto textům pomohla tím, že k nim vytvořila kontrastní - klučičí "hlas", který s dívčí lyrickou



hrdinkou vede dialog prostřednictvím saxofonu. Paralelní vedení obou hlasů zprostředkovává neokázale, bez zbytečných vnějších efektů téma, které si přednášečka z Kašparových textů vytáhla. Jenom mě trochu zamrzelo, že onen nesentimentální metaforický dialog-nedialog byl ukončen pointou, která je sice divadelně výrazná (kluk zareaguje tak, že dá dívce košem - hodí po ní polštář), ale tematicky výpověď zploštuje.

Bechyňský učitel základní školy František Oplatek - navzdory tomu, že v dramatické výchově teprve sbírá zkušenosti - přesvědčil o tom, že s dětmi dokáže pracovat tak, že jsou na jevišti většinou přirozené a kultivované, že na sebe dokáží dobře reagovat, cítí situace a získaly už i jisté divadelní dovednosti. Inscenace však naznačila i to, že v divadelní práci se zatím F. Oplatek ještě hledá. Projevilo se to především v tom, že se coby dramatičtorka **Ostrova pro šest tisíc budíků** minul s poetikou Miloše Macourka. Macourkův svérázný, především jazykový humor se F. Oplatek za každou cenu snažil převést do "pravděpodobných" situací,



čemuž se M. Macourek pochopitelně vzepřel, a tak jiskřivá absurdní, vlastně nonsensová pohádková próza na jevišti ztěžkla. Přesto mám za to, že loňský i letošní pokus F. Oplatka vstoupit na pole dětského divadla (vloni jeho inscenace patřila k solidním programům krajské přehlídky v Bechyni, letošní byla dokonce doporučena do širšího výběru na celostátní přehlídku) naznačují, že se v jižních Čechách objevila nová nadějná osobnost dramatické výchovy.

## STŘEDA - ZÁVĚREČNÝ DEN VE ZNAMENÍ TEMNÝCH BAREV

Dětské divadlo viditelně zvažnělo. Téměř polovina z dvaceti inscenací letošního Dětského scény přinesla témata zneklidňující nebo přinejmenším ne zrovna zábavná či úsměvná. Devět inscenací reflektovalo realitu jako bludiště, v němž není snadné se vyznat, a některá dokonce jako past. Závěrečný, střední blok byl v tomto směru přímo "stylově čistý".

Dramatizace Bradburyho povídky *Emisar* v podání českobudějovického divadélka Růžek přinesla na dětské jeviště dokonce motiv smrti. Ale díky bradburyovské poetice a fantasknosti, kterou si dramatizace zčásti podržela, neupadla inscenace do laciné morbidity.

I když je děj povídky dost sporý (je založen na pomalém, neúprosném plynutí času, na jehož konci je smrt), podařilo se dramatizátorce a vedoucí souboru Aleně Vitáčkové najít většinou konkrétní situace, v nichž se v *jednání* zobrazoval proměňující se stav hlavní hrdinky a její vnitřní svět.

Zatím neobratné bylo řešení návštěv učitelky slečny Haightové u nemocného děvčete. Mechanické příchody a odchody, oddělované tmou, působily poněkud zdlovhavě a nepodporovaly gradaci, kterou příběh nutně potřebuje.

Problémem je na některých místech hudba. Šťastnější jsou jednoduché zvukové "spojovávky" mezi jednotlivými obrazy, které



vcelku dobře navozují plynutí času, ale "veselá" melodie coby podkres úvodních idylických "rozhovorů" se Psem, působí jako nadbytečný ornament.

Patrně nejčernější inscenací letošní Dětské scény byla adaptace další ze strašidelných povídek současného britského autora Briana Jacquesa RSB s ručením omezeným, kterou pod názvem *Z deníku Kate Collemanové* uvedl soubor Křížaly ze ZUŠ Klatovy. Hana Švejdová sáhla po Jacquesově povídce evidentně proto, že přináší téma, které soubor zajímá a pálí, téma šikany. Ve snaze zpracovat ho burcujícím způsobem však bohužel rezignovala na zajímavý a nosný příběh, v němž je možné nechat téma rozžít. Tak se stalo, že její adaptace se blíží jednobarevnému, černému plakátu. Dramatizace působí v této podobě jako expozice příběhu, který by teprve měl přijít a v němž by se projevilo, jak která z postav na načrtnutou vpravdě dramatickou, nesnesitelnou situaci bude reagovat, jak se k ní postaví, jak se "vybarví", jak ji bude řešit. Jisté zárodky takového potenciálního děje tu jsou - především je to Jonathanova nabídka pomoci, Geoffreyho



vyhrůzka, že se pomstí, a učitelčina nevšímavost (zatím nevíme, zda je to nevšímavost záměrná, nebo bezděčná) ke Katině problému.

Klatovské děti jsou zaujaté, vědí, proč o tomto tématu chtějí hrát, ale v takto rozehraném tvaru zatím bohužel nemají možnost se plně projevit.

Inscenaci podle mého zrazuje také rámec, tedy tetino čtení Katina deníku, protože je od samého počátku nastaven tak, že už předem prozradí, jak černě, tragicky vše dopadne.

"Temnou" středu svým způsobem stylově dokreslovaly i *Svatební košile* K. J. Erbeny, které si pro svou recitační inscenaci zvolil soubor LDO ZUŠ z Českého Těšína. Škoda že režisér nevyužil toho, co Erbenova balada přirozeně nabízí, totiž epičnosti, a snažil se tento text traktovat málem jako antické drama. Příběh *Svatebních košil* je opravdu silný, ale tak, jak ho Erben napsal, mu dominuje vyprávění. Vypravěčský part v něm má klíčovou roli a promluvy postav jsou vypravěči zcela podřízeny. Z těžko pochopitelných důvodů se J. Bičíš s těšínským souborem snažili využít každé příležitosti k tomu, aby se děvčata mohla nořit, někdy až propadat do postav co nejlíc a vyhrávat, někdy až přehrávat i ty nejdrobnější motivické prvky, které jsou v textu obsaženy. S Erbenovým vyprávěním ani trochu nešla dohromady přexponovaná psychologie postav včetně forzirování hlasu a výrazu, čarování se židlemi při zcela nadbytečném dotváření prostředí, které rozbíjelo příběh, a popisné ilustrace (gesta



a pohyby těla při Umrlcově úvodním vábení, vytí vlků, bušení židlemi zdvojující text...). Při dopoledním představení dokonce v závěru děvčata po scéně pohodila šátky-cáry košil, aby tak ilustrovala, co zbylo na hřbitově po nočním Umrlcově řádění.

Místo aby se tedy soubor spolehl na sílu básnického slova a věnoval se jeho interpretaci, snažil se ho za každou cenu dramatizovat, "obkreslovat" a zdobit.

Za nešťastné pokládám i to, že je příběh od počátku do konce (nikoliv jen tam, kde je to třeba) podmalováván klavírem. Neboť melodram má přeci jen jiné zákonitosti a vyžaduje zcela jiný typ stylizace, než jakou soubor použil.

Těšínská inscenace *Svatebních košil* přinesla nemálo problémů. Nicméně bylo zřejmé, že jde o soubor kultivovaný, který si dokáže většinou dobře poradit s veršem a disponuje i solidní hlasovou technikou.

Poslední den přehlídky měl tedy nádech více než ponurý. Podle mého je to však jen doklad toho, že dětské divadlo už dávno nežije v izolované rezervaci, v umělém, falešném "světě dětské radosti", ale že naplno reflektuje problémy, jimiž dnešní svět žije a které se - ať se nám to líbí, nebo ne - nevyhýbají ani dětem.

JAROSLAV PROVAZNÍK  
katedra výchovné dramatiky DAMU

*Fotografie Zdeněk Fibír*

## Z rozhovoru s Jiřinou Lhotskou, předsedkyní poroty Dětské scény 2003

Když jsem k téhle oblasti přišla poprvé (2. pol. 70. let - pozn. red.), tak se to sice jmenovalo dětské divadlo, ale o nějakém divadle se tehdy nedalo vůbec mluvit. Mělo to své důvody a kontexty, ve kterých se tenhle obor tenkrát pohyboval, a bylo přirozené a logické, že to muselo začít nějak takhle, ale dneska ta nejlepší představení už mají rozměr a kvalitu divadelního estetična. Přesahují nejen rovinu spontánních výpovědí přirozených dětí, ale mají schopnost vyjádřit se divadelním obrazem, metaforou, estetickou kvalitou. Dříve to bylo hlavně o přirozenosti dětí. Dnes už se dá mluvit opravdu o divadle.

*(Z Deníku Dětské scény 2003, č. 4)*

*Pozn.: Pokud máte zájem o všechna čísla Deníku DS 2003, lze si o ně napsat na adresu redakce Tvořivé dramatiky nebo na e-mailovou adresu: std@seznam.cz.*

# DRAMATICKÁ VÝCHOVA V IRSKÉM VYDÁNÍ

Jedním ze seminářů, které nabízela letošní Dětská scéna v Trutnově, byl i seminář irské lektorky Joanny Parkesové *Práce s příběhem v procesu dramatu*.

Dalo by se říci, že dramatická výchova v běžném vyučování v Irsku je na tom velice podobně jako u nás. Ovšem to se má změnit od roku 2005, kdy bude v Irsku dramatická výchova součástí kurikula základních škol. Z tohoto důvodu se některé školy na novou situaci připravují už nyní a najímají si učitele, kteří pracují s dětmi po dobu šesti týdnů, jednu hodinu týdně. Právě tak pracuje i Joanna.

Joanna Parkesová studovala dramatickou výchovu spolu se sociologií na univerzitě Trinity v Londýně. (V Irsku totiž v současné době není škola, na které by se mohli vzdělávat budoucí učitelé dramatické výchovy.) Poté pracovala několik let v národním divadle The Abbey v Dublinu. Součástí tohoto divadla je ojedinělý program věnující se vzdělávání a výchově pomocí dramatických prostředků. Má několik částí: práce s dětmi, mladými lidmi, komunitami (většinou seskupující lidi, které spojuje místo bydliště), postiženými lidmi a důchodci. Joanna se dodnes podílí na jednotlivých projektech tohoto národního divadla, ale většinu času věnuje právě práci na základních školách v šestitýdenních cyklech a zároveň učí studenty primární pedagogiky, jak využít dramatickou výchovu v rámci jejich jednotlivých hodin. Seminář, který Joanna vedla v Trutnově, byl pro nás dobrou příležitostí nahlédnout do toho, jak vypadá irská dramatická výchova.

U nás je typ práce, který Joanna v semináři představila, obvykle nazýván "strukturované drama". Musím podotknout, že tato metoda je u nás používána v rámci dramatické výchovy jen jako jedna z jejích podob. Ale v Irsku, podle všeho, je dnes s dramatickou výchovou prakticky ztotožňována. Doslovný překlad z angličtiny zní *procesuální drama (process drama)*. Jeho cílem není produkt. Skupina rozvíjí příběh a jednotlivé postavy a kolektivně prozkoumává témata. Je to sama skupina, kdo určuje, jakým směrem se bude příběh ubírat, a promítá tak do něj to, co ji zajímá. V tomto typu dramatu není předem daný scénář, není tu publikum, drama je zde pouze pro potřeby účastníků. Smyslem tohoto dramatu je cesta, nikoliv cíl.

Hlavním Joanniným záměrem bylo, aby účastníci semináře získali vlastní zkušenosti s procesuálním dramatem. A zároveň aby měli příležitost seznámit se s jeho technikami, které lze využít při práci s dětmi a mladými lidmi.

Aby procesuální drama, ale i dramatická výchova vůbec, měly ten správný "účinek", je potřeba vytvořit ve skupině pocit bezpečí při tvůrčí práci (*creating safety*). Budování bezpečné atmosféry a vzájemnému seznamování jsme se věnovali první den. Hráli jsme hry, kde není středem pozornosti účastník sám, ale naopak jsme se soustředili na nějaký objekt mimo nás. A to ve skupinách, ve dvojicích i individuálně. Vytvářeli jsme si domácí zvířátka z nafukovacích balónků, pečovali o ně a nakonec je představili ostatním, ve dvojicích jsme pak jako odborníci instalovali vzácný umělecký objekt v naší galerii.



Kromě toho jsme se také zabývali fenoménem hry. Jako dospělí totiž ztrácíme potřebu hry a právě znovuobjevením této potřeby máme možnost uvědomit si svobodu a radost, kterou jsme zažívali při hraní jako děti. Takže jsme vzpomínali ve skupinách na naše dětské hry a na závěr si některé z nich i zahráli.

Druhý den byl zasvěcen vytváření postavy a budování víry v ni. Postupovali jsme od samostatného, simultánního vytváření postavy (čtyřicet hodin ze života postavy) bez kontaktu s ostatními až k improvizacím v malých skupinkách. Co nás všechny překvapilo, bylo to, že se větší na těchto improvizacích odehrávala bez diváků. V některých momentech nám to bylo až líto, protože jednak jsme se chtěli "předvést" před ostatními, jednak jsme byli zvě-

daví, jak stejné zadání řeší ostatní. Ale jak nám Joanna vysvětlila, právě nepřítomnost diváka je velmi důležitá pro budování víry v postavu. V okamžiku, kdy se na naše počínání někdo dívá, máme tendenci jít více po povrchu. Nepřítomnost pozorovatele tedy umožňuje jít víc do hloubky postavy, více v ni "věřit".

Na těchto improvizacích jsme se také seznamovali s tzv. dramatickým kvadrantem (*drama quadrant*). Je to nástroj, který pomáhá při tvorbě improvizovaných scén a při rozvíjení příběhu. Graficky znázorněno, jde o kružnici, která je rozdělena na čtyři díly: *kdo* (charakter), *co* (akce), *kde* (místo), *kdy* (čas). Tyto čtyři části jsou spojeny tím, co se v angličtině nazývá *desired outcome*. Jde v podstatě o "touhy" každé jednotlivé postavy, které jsou ovšem vzájemně v rozporu. Tím se vytváří tenze, napětí. Pro vysvětlení použiji příklad z našeho semináře.

Rozdělili jsme se na čtyřčlenné skupiny, které představovaly členy jedné rodiny. Rodina se schází na oslavy narozenin jednoho z nich (*co*). Stanovit, *kdo* slaví narozeniny, *kde* a *kdy* se oslava odehrává, bylo na hráčích samotných. Napětí bylo vytvořeno tím, že oslavenec dostal instrukce, o kterých ostatní nic nevěděli. Měl totiž svým blízkým na této oslavě sdělit, že chce zásadním způsobem změnit svůj život. Tady bylo opět na hráčích, pro jak radikální řešení se rozhodnou. (Například dobrovolnická práce v některé válkou poničené zemi.)

Není tedy vždy nutné, aby všechny čtyři elementy byly zadány učitelem. Stejně tak použila Joanna tento kvadrant další den, ve kterém jsme se pomocí procesuálního dramatu seznámili s částí irské historie. I tentokrát šlo o členy rodiny a kvadrant byl použit jako úvod k celému dramatu. Instrukce už však byly mnohem konkrétnější. Hlava rodiny (nemusel to být nutně otec) přišla s naléhavou prosbou, aby se celá rodina co nejrychleji odstěhovala, protože se dozvěděla o blížící se armádě, která má údajně obsadit jejich území. Ovšem každý jednotlivý člen rodiny měl díky instrukcím velmi silnou "touhu" zůstat ve vesnici (jedna z dcer se právě zamilovala, další slavila úspěchy ve škole s možností dalšího postupu apod.).

Nebudu zde popisovat celé drama, jen musím podotknout, že bylo velmi emotivní

a my jsme měli možnost porovnat, jak podobná je historie našich národů. Irsko se totiž na přelomu 18. a 19. století nedobrovolně stalo součástí Spojeného království. Ze dne na den byla zakázána irština a úředním jazykem se stala angličtina (kterou v té době téměř nikdo nemluvil), všechny irské školy byly zavřeny, veškeré názvy měst, ulic, míst byly změněny, z Londýna přicházely nové zákony, všechny daně směřovaly do Londýna apod.

Dalším důležitým stavebním prvkem procesuálního dramatu je samozřejmě učitel v roli. Jeho cílem je dávat akci potřebný směr, podávat informace a "zadělávat" na problém - ovšem to vše zevnitř dramatu, jako jeho součást. Učitel v roli může mít různý status: vysoký (je ve své roli nadřazen rolím ostatních, například král, který dává rozkazy svým poddaným), střední (jeho role je rovna ostatním, je jedním z nich) nebo nízký (je podřízen ostatním). Pro Joannu je učitel v roli nejdůležitějším pomocníkem při práci. V našem semináři ovšem bylo jeho využití problematické kvůli jazykové bariéře, takže jsme o něm více

hovořili než abychom ho využívali systematicky.

Čtvrtý den jsme vytvářeli specifický svět, jinou realitu. Rozdělili jsme se do dvou skupin, které se staly dvěma různými kmeny obývajícími dvě části jednoho ostrova. Každý kmen si vytvářel svou vlastní historii, své zvyky. Cílem tohoto dne bylo seznámit se s takovým dramatem, kde je většina zodpovědnosti za jeho vývoj na skupině samotné. V závěru práce ovšem vznikla debata o tom, nakolik je tato cesta přijatelná v semináři lidí, kteří jsou sami učitelé dramatické výchovy. Byli jsme totiž snad až příliš ohleduplní, a tak jsme své nápady potlačovali, abychom Joanně náhodou něco "nepokazili".

Předposlední den nám Joanna ukázala, jak je možné pracovat s malými dětmi. Původně nám chtěla jen krátce představit procesuální drama s tématem odlišnosti (v tomto případě šlo o konfrontaci hodného obra s obyvateli vesnice), jenže my jsme se do něj natolik vžili, že nám zabralo mnohem více z plánovaného času, a tak práci se staršími dětmi Joanna už jen naznačila

a o možnostech dalšího směřování dramatu o mladé dívce jsme jen hovořili v závěrečné diskusi.

Vzhledem k tomu, že poslední den nás v semináři zbyla jen asi polovina, věnovali jsme se více tomu, jak my sami můžeme pracovat s procesuálním dramatem. Vytvářeli jsme, rozdělení do dvou skupin, možné varianty příběhů založených na jednom "kouzelném" předmětu.

Po nejruznějších debatách s jednotlivými účastníky semináře si troufám říci, že nejen pro mne byl seminář velmi obohacující. Práce se sice nelišila nějak výrazně od toho, co známe u nás, nicméně snad právě proto dokážeme těchto detailů více využít v náš prospěch. Mimo to jsme se dozvěděli něco víc o Irsku, jeho historii, ale i o tom, v jaké situaci se nachází dnes a jak tam vypadá dramatická výchova. A samozřejmě neméně zajímavé je "zažít" práci někoho jiného, možnost srovnání s našimi vlastními zkušenostmi a schopnostmi. A za to vše patří Joanně velký dík.

BARBORA UCHYTILOVÁ

# FESTIVAL SOUKÁNÍ V OSTROVĚ NAD OHŘÍ

## 2. mezinárodní festival dětského a mladého divadla Ostrov 1. - 4. května 2003

Přijedete-li do Ostrova, můžete získat pocit, že jste se ocitli v nějakém jiném čase. Pohybujete se Ostrovem s jeho strohou a naddimenzovanou architekturou, protkávanou zelení, přesouváte se z jednoho velkého prostoru do druhého, kolem vás se pohybují sami mladí lidé, sledujete představení za představením a mnohé z nich vás vtáhnou do svého světa, takže si třetí den připadáte jako kosmonaut - rychlé přesuny po různých světech a malá přitažlivost zemská.

Jedním z největších divadelních zážitků letošního Soukání pro mě bylo představení italského souboru ROT-TPZ z Brixenu (režie Thomas Troi) **Franz Moor, unschuldig**. Příběh vycházel ze Schillerových Loupežníků, a ačkoliv jsem měla v ději nejasnosti vinou své slabé znalosti němčiny, hra mě zcela zaujala a strhla pravdivostí a přesvědčivostí takřka profesionálního herectví, které protagonistky předváděly ve svých postavách. Silný příběh je orámován a glossován výpovědí samotného Franze Moora, který o sobě tvrdí, že je nevinen. Na počát-

ku to tak opravdu vypadá a zdá se, že jeho výtky vůči Schillerově hře, která Franze předvádí jako strůjce intrik a zla vůči bratrovi a otci, jsou oprávněné. Sám Franz Moor, který se hájí, se postupně do svých výpovědí zaplétá a ukazuje se nejednoznačnost jeho jednání a rozpory mezi tím, co hlavní hrdina říká, a dějem na scéně. Vzniká napětí a nejistota je zřetelná i navzdory jazykové bariéře - posouzení viny zůstává na divácích.

Soubor osmi dívek podal výkon, na kterém bylo znát soustředění, dlouhodobá příprava a spolupráce. V příběhu se vyskytuje pouze jedna ženská role. To však dívkám nebránilo přesvědčivosti v rolích mužských. Dívky si díky "štronzům" a výměnám rolí ponechávaly nadhled nad postavami a jejich charaktery. Do role Franze vstupovaly dívky střídavě v jednotném kostýmu, což ze začátku mátl některé německy nerozumějící diváky. Sledovat děj bylo sice náročné, protože napětí se příliš neměnilo a bylo třeba se hodně soustředit, ale představení svým silným tématem, pravdivostí

a přesvědčivostí bylo velmi inspirující.

Představení **Who Am I?** souboru Central Youth Theatre Wolverhampton (ved. Jane Wardová) se potýkalo s technickými problémy, které možná ubraly na působivosti některým scénám. Příběh hraběnky Anastasie však pro mě zůstal svým výrazně stylizovaným pojetím dalším velmi výrazným kusem z ostrovské přehlídky. Postavy carské rodiny byly spíše naznačeny a probudily v divákovi touhu dozvědět se o nich víc. Probudily zvědavost, zda tento příběh je pravdivý, zda dívka, kterou zavřeli do blázince, byla opravdu hraběnkou, nebo se za ni pouze vydávala, zda ji carští příbuzní nepoznali či spíše nechtěli poznat kvůli komplikacím a uloženým miliónům. Příběh se svými místy až snovými obrazy z dětství Anastasie, její "dvojí" postava, shluk radíciích se lékařů, výjevy ze šlechtické společnosti a opakující se scéna popravky carské rodiny se zářvaly do paměti diváka, a nutily ho, aby hledal odpovědi na otázky, kde je pravda a kdo ji může odhalit, co je přetvářka a co šilenství...

Připomínkou toho, co je naším snem nebo co jím bylo, co je naším cílem, co je smyslem, co má smysl - tím bylo představení Studia divadla Dagmar z Karlových Varů (ved. Hana Franková). Stará perská legenda **Ptačí sněm** (pradávný text Mántikút-tair, Řeč ptáků Fariduddina Muhammada Attára v úpravě Jeana Clauda Carriera) ožila svou závažností ve tvářích, tělech a slovech mladých lidí stylizovaných do ptačích bytostí v království ptáků. Pro někoho nepochopitelně těžké, až zatěžkané téma, pro někoho velmi živé, sdělné a sdělené velké téma. Čím jiným se zabývají mladí lidé? Představení se vyznačovalo přesvědčivostí ve stylizaci a čistotou projevu. Prostor staré ostrovské radnice nahrával inscenaci svou prostotou až na nejasný závěr, který se stal technickým oříškem pro režiséru Hanku Frankovou.

Příběh s názvem ...z denního tisku... souboru Na poslední chvíli ZUŠ Ostrov (ved. Lucie Veličková) byl jedním z nejdéle diskutovaných představení na rozborovém semináři pro dospělé. Sešla se v něm dvě výrazná témata, která soupeřila o místo v příběhu. Jedním byl vztah unesené dívky Anny a jejího únosece, který jako by ustrnul na jednom bodě, kdy únosec opakovaně přichází k dívce a nabízí jí svou lásku, kterou Anna odmítá, a prosí ho, aby ji pustil na svobodu. Zkouší to různými způsoby - od prosby po emociálně vypjaté naléhání. Nakonec se pokusí uprchnout, což se jí nepodaří. Druhým tématem je způsob, jakým únos prezentují média a jak se k němu vyjadřují nejbližší lidé z okolí unesené dívky. Tyto dva světy se prolínají ve snech dívky. Pátrání policie a médií je neúspěšné a vysvětlení toho, co se stalo, se odklání stále více od pravdy. Příběh končí smrtí dívky a únosec zůstává neodhalen - Annino okolí se nedozví, co se opravdu stalo. Na představení byla znát zaujatost tématy příběhu a tím, že jeho námět si zvolili sami protagonisté.

Inscenace **Naslouchej** souboru HOP-HOP LDO ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková) nechává diváky zaplout do tří krátkých

příběhů naplněných humorem a lehkostí. Ačkoliv jsem toto představení neviděla poprvé, znovu mě vtáhlo svým spádem a bavilo mě gagy a humorem tří mladíků, kteří už sice trochu povyrostli a některé věty jim už nešly tak snadno z úst jako před rokem. Také pointy tří zimních pohádek jako by už neměly takovou razanci jako dřív. Ale stejně mě ty Vánoce zase dojaly, když rybář pustil kapra zpět do vody po tom, co spolu oslavili Štědrý den, maminka s tatínkem si nechali rozčuahanou jedličku i s červeným ptáčkem a mráz samec vyslyšel přání kluků a vykouzli ten správný led na hokej. Naslouchala jsem opět s potěšením a pobavením.

Dalším představením souboru HOP-HOP z Ostrova byl **Alchymista** podle románu brazilského autora Paula Coelho. Vybavují se mi metaforické obrazy, které vznikají před divákovyma očima. Hora ve tvaru modlíci se dívky se plynule mění v egyptské pyramidy nebo stan bojovníků pouště. Santiago stávající se větrem, tržiště hemžící se lidmi, stádo ovcí na andaluských pláních - to jsou moje vzpomínky. Coelho moudra však zaznívají jakoby odjinud a nejsou s obrazy živě propojena. Jdeme s mladým Santiagem cestou jeho životního příběhu a je nám zřejmá jeho touha po dosažení snu. Představení ale bylo možná příliš dlouhé, místy ztrácelo napětí vinou pomalého tempa. Divák, který nezná knižní předlohu, se může místy orientovat jen s obtížemi.

A do třetice ostrovského HOP-HOPáckého nadělení - **Modrá zátočinka aneb Ko baltické revue pro všechny tamní**. Představení je sledem několika minipříběhů, ztvárněných "ko baltů", které slouží obyvatelům Modré zátočinky jako poučení do života. Od počátku je nám jasné, že si protagonisté představení užívají a sdělují nám poučení vyplývající z Ko baltů, které denně studují, s nadhledem a humorem. Přestávka - zastávka - sušenky - kafičko! Kafičkem "s" byli nadšeni i diváci, kteří nerozuměli česky.

Soubor MAM z Prešova přijel s představením **Srdca kus** (režie Mária Kuderyavá, Miron Pukan a Adela Mitrová). Představení používalo výrazné pohybové prostředky, práci se zvukem a rytmem v kombinaci s poezií. Nešlo však o divadlo poezie. Bylo na divákovy, jak si představení vyloží, co se stane jeho tématem představení. Ten však tápal v nejasném sdělení, záměr celého představení byl těžko čitelný.

Z Německa, ze Stollbergu přijel soubor Burattino s představením **Hans im Glück** (režie Stephan Müller). Hrál se německo-anglicky a herci spolupracovali s publikem. Představení je připraveno pro mladší děti a soubor s ním objíždí školy. Scéna a kostýmy byly realistické, což vyvolalo mnoho otázek na rozborovém semináři. Předmětem diskusí bylo i to, že se mladí herci místy nechali vyprovokovat bouřlivými reakcemi diváků, a tak se představení měnilo v show. Ale příběh bratří Grimmů o Honzovi, který získal hromadu zlata a měnil, až vyměnil (a nakonec - protože měl štěstí - se dopracoval až k hodně ženě), dospěl ke svému dobrému konci, který oslavili i diváci zpěvem písně.

Ze zahraničí doputoval i **Odysseus**. Tedy představení **Die Irrfahrten des Odysseus** (režie Hermann Freudenschuss) souboru Bühnenschuss Hall in Tirol. Místy bylo znát, že jde o školní představení, které mělo spíše formu školního dramatu, jehož scény byly řazeny za sebou bez dramatictějšího napětí.

Kromě toho měli diváci také možnost zhlédnout improvizací zápas pražských středoškolských skupin H.M.I.S a STŘE.L.I.

Ostrovské Soukání bylo velmi inspirativním festivalem po mnoha stránkách. Oceňuji také to, jak bylo i po organizační stránce připraveno a zajištěno ředitelkou festivalu Irenou Konývkovou. Děkuji za tento výlet do vesmíru mladého divadla.

HANA ŠIMONOVÁ  
posluchačka katedry výchovné dramatiky  
DAMU, Praha

## OSTROVSKÉ SOUKÁNÍ 2003: FESTIVAL NA EVROPSKÉ ÚROVNI?

Mezinárodní divadelní festival dětí a mládeže v Ostrově byl především perfektně organizačně zvládnutou akcí. Co ovšem činí každý festival kvalitním, jsou inscenace.

Soubory, které do Ostrova přijely, přivezly inscenace, které dokazují, že jsme viděli mimořádně zajímavý festival. Člověk vychovaný domácími přehlídkami mnohdy

v zahraničí žasne, co ještě lze považovat za divadlo dětí a mladých. Nechci zde rozebírat jednotlivé inscenace ani je hodnotit. Rád bych se totiž zastavil u otázky herectví

dětských herců, protože ta se v Ostrově hodně diskutovala. Herectví dětí a mladých je každopádně téma na hlubší rozbor. (Ostatně věnuje se mu Dominika Špalková ve své diplomové práci *Hra, herectví a děti*, z níž toto číslo TD přináší několik ukázek.) Já bych rád tímto článkem položil sobě i vám několik otázek.

V Ostrově jsem viděl z tohoto hlediska dvě mimořádně zajímavé inscenace. Šlo o inscenace britského souboru Central Youth Theatre (CYT) z Wolverhamptonu, a především italského souboru ROT-TPZ Brixen pod vedením Thomase Troie. Tyto dva soubory si pro své inscenace vybraly nelehké látky. V případě CYT to byl příběh hraběnky Anastasie, dcery cara Mikuláše II., o které se dodnes s jistotou neví, zda přežila masakr carské rodiny v roce 1918. Tato inscenace byla nazvána *Who Am I?* (Kdo jsem?), což byla i zásadní otázka celé inscenace. Britové si dramatický text napsali sami, v programu je doslova uvedeno: "Jane Ward (vedoucí) a členové CYT". Soubor z Brixenu sáhl po klasické látce Friedricha Schillera *Loupežníci* (1781), který po režijních úpravách soubor nazval *Franz Moor, unschuldig* (Franz Moor, nevinný). Brixenští ponechali části Schillerova textu v nezměněné podobě, ale celková koncepce inscenace je postavena úplně z jiného úhlu: jako obhajoba hlavního hrdiny, přičemž soudci jsme byli právě my, diváci.

Musím poznamenat, že ačkoliv mluvím anglicky i německy, měl jsem problém porozumět některým částem textu. Zvláště u Schillera jsem se v textu ztrácel, ale jak přiznali ostatní vedoucí souborů z Rakouska či Německa, byli na tom obdobně. Co bylo však důležité, rozuměl jsem fyzickému jednání herců, vlastně hereček, protože soubor z Brixenu je složen výhradně z žen. Když povážíte, že v *Loupežnících* vystupují především mužské postavy, je s podivem, že se do této látky vůbec pustily.

A jsme u prvních otázek. Většinou v souborech máme dívky, a tak jsme si na obrácené role bez zbytečné transvestie uvykli. Ale tady, v příběhu nelítostného zápasu syna proti svému bratru, a především otci? Dívky sotva dospělé bravurně zvládající emoce příslušející spíše mužům, přecházejí s klidem od stylizovaného gesta až k psychologickému realismu. Co bylo tím alchymistickým tajemstvím režijního záměru, který dovoloval dívkám ve věku patnácti- až osmnácti let přesvědčivě, a přitom bytostně dramaticky vykreslit psychologii postav? Nota bene v jazyku, který je jim cizí, protože Brixen je sice původně německý, ale mluví se zde tak výrazným dialektem, že spisovnou němčinu se musí žáci doslova znovu učit.

Stejně tak soubor z Wolverhamptonu předvedl vyzrálé herectví, které na jedné straně používalo stylizovaných, až pantomimických pohybů, např. když všichni herci představují telefonisty hledající Anastasii, na straně druhé až psychologický realismus v okamžicích, kdy si carská rodina užívá odpolední siestu v zahradách, připomínající obrazy z Višňového sadu. Zvláště dialogy carské rodiny či psychologů vyšetřujících Anastasii a samozřejmě promluvy samotné Anastasie byly herecky výborně zvládnuty. Šlo o herectví, v němž živý člověk emočně uvěřitelně používá své tělo, pohyb, hlas, mimiku či gesto. A když se vrátím ke členkám souboru z Brixenu, viděl jsem i přesvědčivé tematizované jednání, to znamená, byl jsem přesvědčen, že v každé vteřině inscenace dívky rozumějí motivacím jednání postav.

Dostal jsem se až na pole suché teorie. Je ovšem nezbytné přesněji pojmenovat to, co jsme po představení Franz Moor, *unschuldig* lakonicky vyjádřili: "Bylo to skvěle zahráné!"

Chtěli jsme se s Hankou Šimonovou dozvědět více, a tak jsme s členkami brixenského souboru zašli na skleničku a vyzpovídali je. Jak pracují, jaké používají techniky a hry, jakým způsobem pracovaly na inscenaci. Jejich odpovědi na naše dotazy se dají shrnout asi takto: Veškerá cvičení provádějí společně ve skupině; začínají s cvičeními na skupinové citění; postupují přes tělové vyjádření žvlů, jako oheň, vítr, voda apod.; následují cvičení na hledání pravdivosti emocí, která vycházejí jednak z fyzického gesta, ale také z vnitřního hnutí; dalo by se říci, že nechávají emoce "probublat" na povrch; postupně vytvářejí situace buď nonverbálně, či s krátkými texty, přičemž akcent je na srozumitelnosti fyzického jednání vůči svým partnerům.

Zajímavou kapitolou byla práce souboru na samotném textu F. Schillera. Každá se naučila svou roli nazpaměť a poté společně hledali v rámci jednotlivých situací emoční polohy pro své jednání. Vedoucí a zároveň režisér Thomas Troi záměrně nechával dívky hledat v jednotlivých situacích různé polohy emocionálního vyjádření, což ve finále vytvářelo zajímavé kontrasty. A tak v inscenaci v okamžicích vrcholného napětí, kdy syn mluví o zločinech na své rodině jako o zlém snu, ze kterého je možno se probudit a bude zase dobře, hlavní představitelka Franze Moora střídá několik poloh od kruté nenávisti až po dětskou naivitu a nevinnost.

Dostávám se k další otázce. Kde se bralo to porozumění mladých herců tak složitým emocionálním pochodům? Bylo jim "vnuceno" zvenčí, nebo je během četných improvizací objevili a poté dosadili na

správné místo v souladu s textem? Kde je vytvářena ona uvěřitelnost emocí, aniž bychom přistoupili na to, že ji mladý herec opravdu žije? Ptám se takto proto, že na našich domácích přehlídkách je k vidění dětské herectví typu, řekněme, "předstávání", alterace, jako souhrn znaků určitého lidského typu. To, co jsem viděl především od souboru z Brixenu, byla psychologická charakterizace s přesvědčivě zvládnutými emocemi. A ještě na okraj, členky souboru jsou zákytnými gymnázia a vedoucí je jejich učitelem literatury. Toto představení nazkoušeli v rámci výuky. Tedy žádní profesionálové.

Cvičení a technik se používá v našich souborech nepřeborně množství a určitě to nebylo to, čím nás tyto soubory ohromily. Nebyla to spíše velmi kvalitní inscenační práce, která překračuje hranice toho, na co jsme na našich přehlídkách zvyklí? Obě dvě inscenace s minimem prostředků, ale s výbornou dramaturgií a režii dávaly mladým hercům na jevišti pocit jistoty a bezpečí. Metodika v českém prostředí mluví především o svobodném vyjádření dítěte a hlediscích pedagogických. To, co jsem viděl v Ostrově, byly velmi kvalitní inscenace, které svou precizností a výbornou dramaturgií tuto svobodu hercům na první pohled braly, ale vzápětí jim v okamžicích velkých emocí nabízely oporu a bezpečí. Není onen jistý a přesvědčivý projev především závislý na kvalitní režii? Není náhodou ono vágní "Když dětem se to líbí..." právě to, co jim bere svobodu být na jevišti opravdový a přirozený?

Nakonec se chci zastavit ještě u jednoho problému, který Ostrovské soukání nastolilo. Je jím integrace dětí s určitým postižením či handicapem. Britský soubor CYT měl ve svém středu autistickou dívku. Byli jsme všichni překvapeni. Je vůbec etické vystavit takové dítě napětí a zátěži vystupování před diváky? Jde o herectví u takového dítěte? Nejsem psycholog, abych vše správně rozpoznal, ale jedno jsem viděl jasně. Ona na jevišti žila. Dokonce tak, že jsem její výkon v roli Anastasie (hrály ji dvě herečky úplně rozdílných temperamentů jako jednu postavu) považoval za skvělý a vše jsem jí uvěřil. Až při rozhovorech s Jane Wardovou jsem zjistil, že je takto handicapovaná. Snižuje to můj prožitek při představení? Když jsem se s ní potom setkal někde ve foyer, byla stejná jako na jevišti, jako stále. Ale to setkání skrze její postavu bylo pro mne jedním z nejsilnějších okamžiků festivalu.

Nakonec odpověď na otázku v titulku: 4. ostrovské soukání byl festival na evropské úrovni se vším všudy.

MARTIN PLEŠEK

# HRA, HERECTVÍ A DĚTI

## Některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví

Otázka "dětského herectví", která se ve 20. století objevila díky filmu, televizi a divadlu, je opravdu výzvou. A tak není divu, že se čas od času vynořuje otázka, do jaké míry je dětský herecký projev srovnatelný s herectvím dospělých. A ještě častěji se objevuje otázka: Existuje u dětí to, čemu říkáme herecký talent?

### HRA

Eugen Fink se v knize Hra jako symbol světa zabývá hrou - fenoménem světa, který však ponejvíce v dospělosti bereme jen jako okrajovou záležitost. Neuvědomujeme si v dostatečné míře její dosah a význam pro lidský život jako takový, a tak se ve všeobecném povědomí hra ocitá na jakési periférii našich zájmů. Všichni sice obecně známe různé formy her, víme, že se při hraní dodržují určitá pravidla, zapojuje se fantazie a pociťujeme při ní jakoby "vytržení" z reálného světa. Ale s definitivou hry samotné je to již těžší. Eugen Fink píše: "*V porozumění hře žijeme tak, že dovedeme se hrou zacházet, rozumění hře má užitkový charakter.*" (Fink 1993: 31) Hru tedy vnímáme aniž si uvědomujeme její vnější souvislosti, neboť jsme se s ní (v nejpřirozenější formě v průběhu dětství) setkali prostřednictvím vlastního prožívání, zážitkově. Teoretické popsání jevu, který bereme jako něco běžného, přirozeného, je pro nás tudíž obtížnější.

Důležitým momentem v chápání hry je vědomí její "nevážnosti". Citují: "*Hravost známe jako kategorii takového konání, jež není ryzí a vážné, jež je konáním v modu 'jakoby', bez závaznosti a povinnosti. Avšak ze hry je vždy možno vystoupit a pravidlo zrušit.*" (Fink 1993: 90) Pokud tedy hrajeme, ocitáme se na půdě fikce. Zároveň jsme omezení danými pravidly, ale v tomto nereálném světě je nám vždy ponechána svobodná volba, zda hru se vším, co k ní patří, přijmeme, či nikoli. Hra je vždy dobrovolná. Záleží jen na nás, jestli její pravidla přijmeme. Stane-li se tak, jsme již ke konvenci, kterou hra nese, bezpodmínečně vázáni a musíme ji respektovat. Odměnou nám může být pocit vzrušení a radosti ze hry, jakož i příjemně "vzletné" odpoutání od všedního života.

### Dramatická hra

Eva Machková ji definuje takto: "*námětová hra založená na mezilidském kontaktu*

*a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.*" (Machková 1999: 19) Dramatickou hru tedy můžeme chápat jako hru, která již má svá specifika. Neopouští volnost v projevu, ale váže se k ní už nějaká konkrétní dohoda. Ocitáme se tak "na hřišti" s předem stanovenými pravidly, v jejichž rámci jednáme. Jde vždy o kontakt, setkání jedinců, kteří se při dramatické hře střetávají a vnímají se. Tím zákonitě dochází k vytváření určitých situací a je na hráčích, aby nastolené podmínky řešili.

### Improvizace

Naproti tomu improvizaci můžeme rozumět jako dramatické hře, která má spontánní průběh. To tedy znamená, že situace vznikají jakoby "bezděčně" a nejsou předem připraveny. Je to v podstatě hraní bez scénáře, které je zaměřeno na jednání "tady a teď", přičemž pozornost je soustředěna na samotný tvořivý proces, který se rodí a pulzuje v bezprostřední přítomnosti.

Při improvizaci se můžeme opřít pouze o vlastní tvořivost a příležitosti, které nám vzniklá situace nabízí, řešíme na místě. Tím, že nepředpokládá složitou přípravu, je pokládána za činnost, kterou mohou zvládnout všechny děti bez rozdílu věku a míry schopností. Využívá a zahrnuje uplatnění všech psychických funkcí, čerpá z vlastních zdrojů jedince a nepředpokládá náročné interpretace autorových záměrů či jakýchkoli technicko-uměleckých požadavků. Tyto vlastnosti jí staví do "výhodné pozice" v rámci jejího využití v dramatické výchově, ale i při práci s dětským hercem, ovšem za předpokladu, že se zachovají její "svobodné mantinely" a nezmění se v pouhé nacvičování nebo v jalové "scénky" a ve zpodobňování stereotypů (v jakémkoli slova smyslu) běžného života. I když improvizace nevyžaduje dokonalost, neznamená to, že by nabyté dovednosti nebyly výhodou. Dítě je však může získávat skrze improvizaci postupně, právě tím, že zde má prostor pro zkoušení nepřebných, námětově různých situací, vztahů, okolností a postojů, jejichž poznání mu může pomoci i při pozdější práci na roli či na divadelním představení. Improvizace se tak může stát jednou z metod při vlastním

zkoušení divadelní hry, neboť sama o sobě nabízí uplatnění širokého spektra nápadů a postřehů, prozkoumání různých úhlů pohledu na věc, které se i při nejlepší vůli "nevysedí u stolu", a zároveň (jak se v poslední době stále hojněji děje) může být i samotnou formou představení (většinou autorské povahy).

### Hra v roli

O hře v roli můžeme hovořit dvojím způsobem. Jednak jako o divadelní úloze nebo o sociální roli. V tomto případě se budeme zabývat druhou variantou neboť, s otázkou "dětského herectví" úzce souvisí.

Hraní role v podstatě znamená přijetí role jiné, než je hráči vlastní. Jsou to například dětské hry typu: na doktora, na učitelku, prodavačku apod. Jde o zastupování někoho (nebo něčeho) mimo současnou realitu (já jako dívka XY na sebe беру roli učitelky). Své chování a jednání v rámci této přijaté role nadále přizpůsobím obrazu své představy učitelky.

Na tomto místě se opět obraťme k E. Finkovi, který připomíná: "*Ani v krajním pohroužení do role se hráč nezaměňuje s postavou, kterou ve své roli předvádí. Z tohoto propadnutí hře může kdykoliv 'prociťnout'*" (Fink 1993: 127). Tento mimořádně důležitý postřeh zdůrazňuje, že ve hře přistupujeme na fikci a skutečnost v podstatě pouze obrazně zastupujeme. Základní charakteristika hry je zde zachována. Přejímáme "pouze" obraz skutečnosti a kdykoli z něj můžeme vystoupit (v rámci zachování pravidel). Pokud tedy jako hráči přijímáme roli, bereme na sebe určitou funkci a v ní jsme ve hře jednak pro ostatní spoluhráče a jednak pro sebe sama.

Naproti tomu v herectví by se osobnost měla pokud možno projevat cele. "*Herec spíše než vystupovat v roli by měl vytvářet postavu*" (Vostrý 1991: 1) U herectví tak dochází k posunu vůči hře v roli tím, že herec neztvářuje jen předem dané postavy. On již vědomě vytváří postavu, přes níž dále projevuje svůj vztah ke světu. "*Hereckým projevem tedy rozumím takové chování (jednání), které je prostředkem sdělení nějakého obsahu.*" (Vostrý 1991: 1) Herec tedy musí hledat skutečné pohnutky lidského jednání, aby mohl vytvořit takovou postavu, skrze níž se může konfrontovat s okolním světem. Pokud mluvíme o herc-

tví, musíme připomenout, že stejně jako divadlo, je i uskutečnění herecké hry podmíněno splněním základní konvence. Tou je přítomnost diváků, kteří ji přijímají a chápu.

#### Rozdíl mezi dětskou hrou a hereckou tvorbou

"Divadlo je také hra. Je jedním ze způsobů, jimiž se v životě hra projevuje." (Bernard = Kopecký 1983: 20) Je ovšem zřejmé, že určitý rozdíl mezi dětskou hrou a hereckou tvorbou existuje, i když se obě v mnohém shodují. Např.: bezprostřední cíl u nich sledujeme v činnosti, aktu hraní. Obojí se hraje z potěšení a pro potěšení. Dětská hra dramatická i herecká působí esteticky, často vyvolávají napětí a u obou můžeme mluvit o jejich existenci jen tam, kde přistoupíme na určitou dohodu apod.

Podstatný rozdíl nastává až tehdy, když se hra posune do oblasti fikce a hráči v ní aktivně jednají. Zatímco hrající si dítě, které představuje nějakou postavu, v nás mnohdy nevyvolá pocit ztotožnění s postavou (a ani to v tomto případě není cílem, smyslem dětské hry), moment ztotožnění s postavou je v "dospělém" hraní (herecké) velmi důležitý. Na tento psychologický rozdíl poukazuje M. Rutte, když říká: "(...) při dětské hře je o proměně v představovanou osobu přesvědčen pouze představující, ale nikoliv divák, v němž představa technická (dítě) potlačuje zcela představu obrazovou." (Rutte 1946: 71) Posun dětské hry v hru divadelní můžeme podle J. Kopeckého vysledovat právě až v okamžiku, "když se vytvořil vztah toho, kdo něco představuje a kdo jménem tohoto představovaného objektu jedná, k tomu, kdo se hry vědomě účastní jako adresát tohoto jednání." (Bernard = Kopecký 1983: 30)

Dostáváme se tak k další oblasti, která je v obou případech vnímána a podmíněna rozdílně, a tou je přítomnost diváků. Právě splnění a zachování této podmínky tvoří jednu z hlavních priorit divadla a jeho principů vůbec (na rozdíl od dětské hry dramatické, která může probíhat a většinou také probíhá bez přítomnosti obecenstva). Divákům je v divadle vytvořená fikce bezprostředně adresována. S tím souvisí i další změny, které se týkají vymezení prostoru. Místo hrajících se stává jevištěm a za hlediště je považován prostor vnímatelů, diváků. Zároveň registrujeme změnu reálného času a prostoru. "Reálný časoprostor se proměňuje v časoprostor smyšleného - přitom však skutečného - děje prostředkováním lidskou akcí." (Bernard = Kopecký 1983: 31)

Za charakteristický rys divadla můžeme považovat skutečnost, že divadlo vytváří fikce, které my diváci přijímáme a vnímáme jako realitu. Jde tedy o jakousi konvenci

mezi jevištěm a hledištěm, bez níž by divadlo nemohlo existovat. Je totiž podmíněno faktem našeho vědomého objektivního pohledu, který se vztahuje na přijetí této konvence. V dětské hře na ni však není brán takový zřetel, lépe řečeno, neplní žádnou dominantní významovou funkci, není jí zatížena.

Jelikož dítě není ještě zralou osobností s ukončením vývojem po stránce psychické a fyzické, ale naopak se vyznačuje (je charakteristické) právě oním vývojem, je zřejmé, že tento proces můžeme sledovat také v jeho přístupu ke hře. "Čím bohatěji se rozvíjí vnitřní život dítěte, tím složitější je i funkce hry. Napodobování, jež souvisí úzce se schopností pozorovací, není už pouze vyjádřením určitého modelu, ale je i vyjádřením vztahu a obráží i vlastní povahu dítěte." (Rutte 1946: 73) To znamená, že pokud dítě představuje (hraje) např. učitele, začíná se již v jeho projevu objevovat osobní postoj (vztah) k představované osobě (např. obdiv, láska, nelibost apod.). Touto vyjádřenou citovou polohou a jejím projevem se tak vzdaluje prvotnímu, spíše naturalistickému napodobování a ve hře můžeme spatřit nový prvek - záměrnou stylizaci. To už je první krůček směrem k umělecké formě (byť základní, "primitivní"), protože hra v tomto okamžiku přestává být pouhým kopírováním skutečnosti a začíná být více reflexí a kritikou této skutečnosti.

"Dítě, jež si napodobením dospělých osvojilo určitou výrazovou schopnost, zatouží záhy vyjadřovat hrou i své vlastní představy..." (Rutte 1946: 73) Aby se směr hry (její kvalita) mohl dále vyvíjet, je třeba na každém pomyslném stupni tohoto vývoje osvojení určité schopnosti. V tomto případě jde o schopnost výrazovou, jejíž zvládnutí (skrze zkušenost) může směřovat k chuti vyjadřovat hrou i své vlastní představy. Zde se již ocitáme na půdě, kde se zákonitosti převedení, zobrazení skutečnosti začínají měnit a začínají být nahrazovány zákony smyšlenými.

M. Rutte ještě doplňuje, že tento vývoj dětských her od napodobování k tvorbě je současně shodný s vývojem, který vede k přirozenému herecké. Ve větší či menší míře je pak tato vlastnost přítomna u každého jedince, neboť je vrozená.

## CO JE TALENT?

Obecně talentem a nadáním rozumíme způsobilost člověka vykonávat určitou činnost. Většinou jej spojujeme s činností konkrétní, např. mluvíme o talentu sportovním, matematickém, hudebním, hereckém apod. Nedílnou a společnou vlastností konkrétních druhů talentů je tvořivost. M. Musil ji charakterizuje jako "systém osobnostních

předpokladů, který v součinnosti s prostředím umožňuje realizovat nové, originální, důmyslné a využitelné produkty." (Musil 1989: 65)

Kromě toho, že je talent podmíněn tvořivostí, je tedy také ve velké míře ovlivněn okolnostmi, ať už sociálním prostředím, výchovou atd., v nichž se bezprostředně ocitá a v jejichž rámci se dále může či nemusí projevit nebo rozvíjet. Úroveň tvořivých schopností je relativně nezávislá na výšce IQ, i když vyšší tvořivost přece jen alespoň tzv. práh IQ předpokládá.

Míra inteligence je ovšem jen jednou ze složek talentu. Stává se, že významnějším faktorem na cestě rozvoje může být motivace, která - pokud je zastoupena v dostatečné míře - může zastínit i průměrnost v oblasti inteligence. Tedy člověk, jehož IQ nedosahuje "záračných výšin", ale vyznačuje se silnou motivační složkou, na tom může být s využitím a rozvojem nadání v rámci budoucích perspektiv lépe než ten, který má vysokou inteligenci, ale nízkou nebo žádnou motivaci.

Zajímavou skutečností, bez ohledu na míru inteligence, je u každého druhu talentu občasná dětskost myšlení a jakoby vývojový návrat zpět - divoká fantazie, bláznivé nápady, zdánlivě nesmyslné pohrávání se smyšlenkami. Ale tato dětskost je zase vyvažována překvapující dospělostí v myšlení, která se projevuje kritičností nebo stroze logickými úvahami. Oba zmíněné póly jsou však důkazem tvořivé podstaty. Ovšem kvalitativní zvláštnosti nadaných se vyskytují především v oblasti motivů, emocí a vlastností spojených s vůlí.

Samotná tvořivost je přirozeně a spontánně přítomna už v dětství. Ale jak dítě postupně dospívá, jeho nápaditost ve většině případů cíleně trpí vinou nejrůznějších "brzdících" vlivů. Může jimi být rodina, škola nebo další okolnosti, které se k dítěti nechovají v té míře, jakou očekává, podněcuje a vyžaduje jeho tvořivá přirozenost. Na druhou stranu zůstává otázkou, zda spontaneita, opravdovost, souhrnem vlastností připomínající model tvořivé osobnosti budou zachovány, i když dítě dospěje a stane se zralou osobností.

Talent a ostatně každé nadání se projevuje také schopností rychle a efektivně se v dané oblasti učit.

Na závěr je ovšem důležité připomenout, že talent se nemůže projevit jinak než dotyčnou činností samou. To znamená, že abychom o talentu mohli vůbec uvažovat, musí nejdříve člověk něčím "projít". Což se zákonitě vztahuje na všechny druhy talentů.

## Umělecké nadání

Obecné vlastnosti jsou u uměleckého nadání stejné jako u kteréhokoli druhu



talentu. V předpokladové složce to je inteligence, v aktivaci je jí nespécifická motivace činnosti. Podle odborníků se do společné charakteristiky uměleckého nadání dále řadí všeobecné umělecké schopnosti a celkové estetické zaměření osobnosti. Můžeme také říci, že mezi charakteristické vlastnosti patří *emocionalita* (ta nese významný podíl na tom, jaký si člověk utváří vztah ke světu i na jeho zaměření k estetickým hodnotám), *prožívání* (u umělecky nadaných bývá velmi výrazné) a *výrazovost* (bez její přítomnosti by umělecký počín nedosáhl dostatečného účinku). V umělecké činnosti se více uplatňuje to, co L. Hudson nazval divergentním kognitivním stylem: rozvíhavé myšlení, hledání, zkoušení, lze dokonce říci, že v umění je "hledat důležitější než nacházet". Jde přirozeně jen o relativní převahu divergentních postupů, bez využití konvergentních myšlenkových operací by nebylo možné završit proces umělecké tvorby, nemohlo by vzniknout umělecké dílo.

## Všeobecné umělecké schopnosti

Všeobecné umělecké schopnosti regulují uplatnění speciálních schopností v umělecké činnosti. Autoři publikace *Psychológia nadania* (inspirování úvahami psychologů Z. N. Novlanské a A. A. Melika-Pašajeva) vymezili dvě základní všeobecné umělecké schopnosti:

- 1) schopnost umělecky hodnotit,
- 2) schopnost umělecky se vyjádřit.

Ad1) Je to schopnost utvořit si speciální emotivně hodnotící vztah k objektům okolního světa, které se mohou stát předmětem uměleckého ztvárnění nebo předvádění uměleckých děl. Umělecké hodnocení začíná už svérázným uměleckým vnímáním světa i jeho problémů. Tyto názory potom umělec tlumočí různými prostředky ostatním lidem. Zralejší projevy tohoto přístupu můžeme očekávat až v období staršího školního věku.

Ad 2) Jde o schopnost adekvátní formou vyjádřit anebo ztvárnit vnitřní obsah díla, materializovat svoje myšlenky a odevzdat je tak přijímatelovi. Schopnost uměleckého vyjádření se objevuje již u malých dětí školního věku a možná i dříve.

Tyto schopnosti se uplatňují v každé umělecké činnosti, ale přitom musí vystupovat vždy společně. Pokud řekneme o někom, že je umělecky nadaný, znamená to, že disponuje oběma schopnostmi na dostatečné úrovni. Neboť člověk, který ví co, ale neví jak, je na tom obdobně jako ten, kdo ví jak, ale neví o čem. To, jakými konkrétními prostředky se bude umělec vyjadřovat, záleží na speciálních dispozicích (konkrétní zájmy, osvojená zručnost apod.).

## Umělecké nadání u dětí

### Vztah inteligence a nadání

V již zmíněné publikaci *Psychológia nadania* se uvádějí výzkumy, při nichž odborníci porovnávali žáky ZUŠ s dětmi z běžné populace a zjistili, že ve všech zkouškách rozumových schopností mají nadání podstatně lepší výsledky.

Lze ovšem nadprůměrnou inteligenci považovat za nadání? V praxi se s tímto názorem můžeme setkat poměrně často. Nemálo rodičů, ale i učitelů nevědomky, když se vyjadřují ke svým dětem, pojem talent s nadprůměrnou inteligencí ztotožňují. Intelekt je sice jednou ze složek nadání, ale nelze jej s talentem jako takovým zaměňovat.

Dokladem je i další příklad výzkumu, který byl uskutečněn s dětmi romského původu. Tito žáci sice v testech všeobecné inteligence nedosahovali uspokojivých výsledků, avšak v pohybově rytmickém projevu se umístili vysoce v nadprůměru.

Základní nesrovnalostí totiž v těchto případech bude spíše sama definice a chápání pojmu inteligence (intelektu) a jeho následného hodnocení. Psychologie se zatím orientuje spíše na měření reprodukčních intelektových schopností, ale tvořivou inteligenci člověka zachytit neumí. Přitom právě ta je rozhodujícím elementem v posuzování uměleckého talentu. Musíme brát v úvahu, že intelekt těch, kteří žijí v odlišných sociálních poměrech či jiných kulturních oblastech se možná neprojevuje dostatečně v těch situacích, ve kterých jsme zvyklí je v našem prostředí posuzovat. To však ještě nedokazuje, že by tito lidé nebyli umělecky nadaní. (Je pravdou, že nadprůměrná inteligence může procesy vývoje talentu urychlit, ale jako taková má spíše svůj obecně platný význam a zastoupení v celkové struktuře talentu.)

M. Disman k otázce uměleckého nadání říká: *"Mimořádný zájem a hluboké soustředění nad vlastními pokusy jsou bezesporu nejvýraznějšími ukazateli vloh vyšší nervové činnosti, a tedy i schopností a předpokladem jejich rozvoje a postupného sdružování v nadání určitého zaměření. Něco jiného jsou prchavé zájmy dětí nižšího školního věku - ale ve čtrnácti letech se už zájmy ustalují a soustřeďují z vnitřních popudů, z prvních hlubších životních zkušeností i z vlastních úvah dospívajícího dítěte."* (Disman 1963: 25-26)

### Faktory ovlivňující talent

Každá činnost s sebou přináší potřebu aktivity, která vzniká vynaložením energie. Pod těmito slovy si můžeme představit chuť, snahu něco dělat, ale i překonávání překážek se zvolenou činností souvisejících. Mimořádná úroveň této aktivní složky

může vést v případě nadaného dítěte k daleko rychlejšímu rozvoji jeho talentu. Zároveň se tyto požadavky nápadně shodují s podmínkami k dosažení úspěchu. K nim je jedinec motivován buď vnitřně, to znamená, že mu jde o věc, kterou dělá, nebo chce, aby ho ocenilo okolí, a v tom případě je ovlivněn vnějšími podněty. Obě tyto roviny se v umělecké činnosti doplňují a uplatňují, ale pro nadání má zásadní význam právě první z uvedených. Proces osvojování a uvědomování si vnitřní motivace souvisí s věkem. U malých dětí převládá snaha zalíbit se mamince, učitelce, kamarádům, a až postupně, s dozráváním přichází fáze druhá. Jedním z aspektů poukazujícím na vyšší nadání může být právě urychlenost tohoto vývoje směřujícího k zvnitřnění motivů.

Pro nadané dítě je také typické spektrum zájmů, které má širší záběr, než je zvykem u jeho vrstevníků. Pěstování těchto všestranných zálib hraje také svou roli, neboť předčasná specializace, která by nekorespondovala s vývojovou úrovní dětské psychiky, může být v mnoha případech nejen nežádoucí, ale i vyloženě škodlivá. Mnohostranná aktivita bývá často navíc spojena s intenzivním poznávacím zájmem.

Můžeme tedy říci, že ukazateli vývinu uměleckého nadání jsou v dětství: rychlejší rozvoj intelektu, schopnost rychle a efektivně se v dané oblasti učit, mnohostranné umělecké i poznávací zájmy, celková zralost a dospělejší chování. Nedá se však dopředu říci, kam bude toto chování směřovat později, neboť je závislé především na stabilizaci zájmové struktury, ke které dochází až po pubertě. Svou roli přitom může sehrát i náhoda nebo příležitosti, které dítěti později přinesou život.

## Herecký talent

V tomto kontextu O. Zich v *Estetice dramatického umění* uvádí pojem "předuševnění", který má být základní podmínkou dramatického nadání. Mluvíme-li však o hereckém talentu, je jasné, že "pouhá" schopnost "předuševnění" není dostačující. Herec musí umět převést svou představu postavy na dramatickou osobu prostřednictvím přiměřené a věrné charakterizace. Zde se O. Zich zmiňuje o schopnosti "přetělesnění", která, ač je pro herce tím hlavním, musí navazovat na schopnost "předuševnění". Tyto dva faktory tedy můžeme skloubit a zastřešit termínem, který je obsahuje obě současně - "přeosobnění".

Za důležitý znak hereckého nadání dále Zich považuje *"schopnost tělesného výrazu duševních dějů, obzvláště citů a snah, schopnost sice v základu tělesná, ale zavírající v sobě též smysl pro psychologickou korespondenci."* (Zich 1987: 115) Jen

s dodržení této podmínky dokáže herec podat svůj výkon sugestivně. Součástí hereckého talentu jsou další elementy (podle O. Zicha např. schopnost paměti vnitřně hmatových vjemů apod.), které předesílají, že jde o jev komplexní a že bude těžké postihnout a "vystopovat" úplně všechny prvky, nutnosti a danosti, které v sobě zahrnuje.

Na otázku "Co je herecký talent?" tak nenacházíme jednoznačnou a vševystihující odpověď, což může být dáno jednak tím, že ji běžně v životě natolik nerozebíráme (mluvíme spíše o tom, zda jej někdo - herec, student - má, či nemá), za další proto, že ne každý herec se jím vyznačuje na stejné úrovni (ve stejném rozsahu), a v neposlední řadě také proto, že za samotným pojmem - herecký talent - můžeme cítit jakousi "éteričnost", nadčasovost, která se na první pohled může zdát vědecky a racionálně nedostupná.

Pokusme se tedy hledat všeobecné předpoklady, které by měl herecký talent splňovat.

Jistě za prazákad hereckého talentu můžeme považovat především schopnost empatie a schopnost ztotožnění se s jinou lidskou bytostí. Zároveň se tento talent vyznačuje hlubším zájmem o vnitřní pochody druhých, ale i mírou přítomnosti (jejího vědomí) nashromážděné životní zkušenosti (a jejího využití), kterou herec získává ať již z vlastního života, či zprostředkovaně z divadla, filmu, literatury nebo dalších kulturních oblastí.

Výše uvedené podmínky jsou ovšem shodné se samotnými předpoklady hereckého projevu.

V čem tedy tkví specifika vlastní pouze hereckému talentu? Podle R. Lukavského není za těmito předpoklady pouze jakási vrozená vloha, ale celý svazek vloh, schopností, vlastností a předpokladů, jako je např.: "(...) *intelligence, cit a schopnost vcítit se do druhého člověka, komediální 'mimésis' a přizpůsobivost rolí, dramatický temperament aktivizující obrazotvornost, uvolněnost a sebekázeň, odvaha k 'veřejné práci', celkový vzhled, tělesné a hlasové dispozice, pohybové, gestické a mimické schopnosti, vnitřně hmatová paměť, správná výslovnost a tvárná mluva, sdělnost, nakažlivost, sugestivita celkového projevu a smysl pro rytmus.*" (Lukavský 1981: 27)

Dále bychom hereckému talentu mohli přiřknout ještě takové vlastnosti, jako např.: umělecký vkus, osobitost projevu, kouzlo osobnosti apod., které by u herce měly být přítomny a nadto v míře vyšší, než je běžné u ostatních lidí, aby herec svým projevem zaujal.

Na tomto místě je třeba podotknout, že všechny vyjmenované předpoklady herec-

kého talentu dosahují účinku až teprve vzájemným propojením a souhrou. Herecký talent (jako ostatně jakýkoli talent či nadání) se nemůže projevit jinak než dotyčnou činností samotnou. Z toho vyplývá, že uvažovat o hereckém talentu můžeme jen tehdy, pokud již člověk nabyl jistou zkušenost v daném oboru, v našem případě herectví (tzn. že hrál divadelní úlohu apod.). Zároveň v důsledku za ukazatele hereckého talentu můžeme považovat živelnou touhu projevit se. Takže tvrdit o někom, že má herecký talent, když ještě nic divadelního nehrál, není v pořádku. Pravdou ovšem je, že se to často děje.

J. Vostrý si v souvislosti s hereckým talentem všímá jedné vlastnosti herce, která by neměla být opomíjena. Je jí silná jevištní imaginace. Jednání na scéně řídí totiž nejenom odpovídající představa, která zahrnuje prožitek, ale důležitý je i způsob, kterým jej herec co nejpřiměřeněji projevuje v daných jevištních podmínkách.

Fenomémem hereckého talentu se zabývala řada divadelníků i divadelních teoretiků. Významným předělem ve své době v nazírání na talent byla myšlenka Denise Diderota, který ve svém Hereckém paradoxu nabývá pevného přesvědčení, že hercův talent nespočívá v tom, co herec cítí, ale v tom, jak svědomitě a přesně zobrazí vnější znaky citu. Tento názor se v dnešní době, jak je patrné, posunul nebo "doladil". Není však od věci uvést pro srovnání další možnost nazírání na tuto problematiku, respektive potvrdit, že otázka hereckého talentu není nějaké dogma, ale že se může v různých kulturách a dobách pojmát různě.

Autoři Slovníku divadelní antropologie se s otázkou "V čem spočívá herecký talent?" obrátili na představitele tzv. východního divadla, konkrétně na balijského mistra I Made Pasek Tempa. Ten jim odpověděl, že talent herce nebo tanečníka (pro Orient je typické splývání těchto dvou profesí) spočívá ve schopnosti odolat, vydržet (= "tahah"). Shodnou představu o talentu můžeme vysledovat i v čínském divadle. "Jde-li o to sdělit, že určití herci jsou mistry svého umění, říká se, že mají kung-fu, což doslova znamená 'schopnost vydržet, odolat'. Na Západě to snad můžeme označit slovem energie: 'schopnost vydržet při práci, vytrvat.'" (Barba-Savarese 2000: 11)

Je ovšem pravdou, že v našich zeměpisných šířkách si často pod energií herců vybavujeme něco zcela jiného. Když herci dělají veliké pohyby, ohromná gesta, vše v rychlosti, svalovou silou a hlavně "křiklavě" vitálním pohybem v prostoru. Velmi brzy a velmi těžce se přítom unaví (a "nadřou"). V případě asijských herců je tomu naopak. I za sebemenším pohybem, třeba i zdánlivou nehybností, stojí velká

dávka energie. (To ovšem potvrzují i výkony opravdu velkých herců tzv. západních.) "Jejich únava nevyplývá z přebytku vitality, užívání rozmáchlých pohybů, ale ze hry protikladů. V těle se vytvoří řada rozdílných potenciálů, které ho nabíjejí a dávají mu 'život', bytostnou přítomnost, silnou i při pomalých pohybech či zdánlivé nehybnosti." (Barba-Savarese 2000: 11)

Z toho vyplývá důležitý poznatek, přínosný pro naše divadlo, herectví, ale i pro posuzování hereckého talentu, že totiž vynaložená energie se nemusí nezbytně vázat na pohyb v prostoru.

## PODMÍNKY HERECTVÍ

Herectví můžeme definovat jako tvůrčí umění, které je současně vizuální i auditivní a časové i prostorové. Trvá jen v čase, kdy je tvořeno a "spadá" pod umění ve své podstatě kolektivní. Navíc autor, samotný průběh i "materiál" tvoří neoddělitelnou jednotu.

Podle J. Veltruského lze definovat herectví jako "představování lidských a antropomorfních bytostí a jejich jednání a chování lidskými bytostmi a jejich jednáním a chováním." (Veltruský 1994: 162) Přičemž některé prvky herectví můžeme objevit i v každodenním chování, ale většinou na ně nebereme zřetel. Teprve herci se stávají nositeli významu a diváci tak vnímají prvky hereckého projevu jako znaky. Rozhodujícím odlišením mezi herectvím a životem jsou podle téhož autora tři aspekty:

1. herectví má něco, čemu by se dalo říct jeho význačnost (tzn. jistým způsobem je odlišeno od běžného chování; je určeno k tomu, aby bylo vnímáno),

2. herectví spočívá v tom, že chování rozbírá a znova ho sestavuje,

3. herectví má jistou vlastní souvztažnost či vnitřní logiku" (Veltruský 1994: 163)

Jak říká ve své úvaze Z. Hořínek, "východiskem herectví je tedy schopnost účasti, čerpaná z vnitřních zdrojů herce jako člověka. Pasivní účast však nestačí: herecký výkon je aktivním, smyslově názorným vyjádřením, a vyžaduje proto i objevo- vání přiměřených možností výrazových. Herecké umění spočívá v mobilizování vnitřních výrazových možností herce ve službách role." (Hořínek 1970: 5)

Způsobem, jakým formulují vztah herce a role, se rozlišují jednotlivé herecké školy a metody. Krajní póly soudobého herectví můžeme spatřovat kdesi od herectví brechtovského, které je založeno na racionalizaci pomocí kritického odstupu a dovoluje herci aby svou jevištní postavu komentoval, analyzoval a hodnotil. Na druhé straně je pak metoda Grotovského, která dramaticky

vztah herec-rolé stupňuje a posouvá spíše k psychosomatické úrovni.

Kritériem hereckého umění je dnes především míra autentičnosti a vnitřní pravdivosti. Vnější proměnlivost herce přestává být aktuální bez intenzity projevu, přesvědčivosti a osobního plného zaujetí.

Na tomto místě by se mohlo zdát, že přece toto vše dítě má zcela přirozeně, tedy bez námahy. Jenže podstatný rozdíl je v tom, že zatímco umělec tvoří v procesu scénického prožitku, dítě se ocitá v prožitku faktickém. Může tak vyznít na první pohled "umělecky", ale pokud opravdu tato činnost není vědomá, nemůže se za umělecký počin pokládat. (O tomto dětském projevu, který působí naprosto dokonale právě svou bezprostředností a přirozeností, se zmiňuje i řada uznávaných dospělých herců, kteří se na jevišti nebo ve filmu setkali s dětským protagonistou a potvrzují, že dítě těmito zmiňovanými vlastnostmi okamžitě strhává pozornost a pro dospělého herce je v tu chvíli daleko těžší si jindy přirozenou škálu hereckých prostředků udržet a získat pozornost diváků.)

Dalším pojmem, který se k herectví těsně vztahuje, je empatie neboli vcítění. Nazýváme tak snahu vžít se do cizího prožívání, která si současně klade za cíl porozumění druhému člověku. "*Vcítění spočívá na zkoušce identifikace: přesazují se do situace jiného, představují si, jak by na mě působilo jeho držení těla, jeho výraz tváře, kdybych byl na jeho místě. Teprve na tomto základě je umožněna intimní komunikace.*" (Schmidbauer 1994: 43) Empatie s herectvím úzce souvisí. Dalo by se říci, že dobrý herec jí v sobě má velkou dávku. Schopnost vcítění se do druhého patří totiž k základním požadavkům herectví.

## Herecká intenzita

"(...) herec umí silně, intenzivně být nikoli vskrytu, ale zcela zjevně zde a teď." (Vostrý 1998: 29) J. Vostrý v knize O hercích a herectví poukazuje na to, že herec v souladu s podmínkami příznačnými pro herectví a zákony divadla či filmu musí svou přítomností působit nějak intenzivněji. To znamená, že v určitém místě či dané chvíli pracuje se zvýšenou mírou přítomnosti (která je nutná pro hraní i vytvoření role nebo postavy) nebo ji herec přímo vyznačuje. Tento postoj pak nejenže oživuje fyzický zevnějšek herce, ale zároveň vyvolá v divákovi i pocit jakéhosi napětí, očekávání, které mu vytane na mysl již při pouhém spatření interpreta.

Tato vlastnost se mi proto zdá být podstatnou pro každé vyjádření či projev, který má u diváků (ale i zpětně u spoluherců) vyvolat potřebnou aktivitu v rámci scénického dění.

## "DĚTSKÉ HERECTVÍ"

Vedle sebe zde stojí na jedné straně pojem dítě, které přirozeně podléhá zákonům vývoje jak ve fyzické, tak v psychické oblasti, a na straně druhé pojem herectví, který má svá specifika vycházející z divadelně estetického směřování. Jak a do jaké míry lze vůbec skloubit tyto již na první pohled odlišné světy? Nezvratitelným důkazem, že dětský herecký projev existuje, jsou četná představení dětského divadla a účast dětského herce v profesionálním divadle či filmu. V čem tedy tkví specifika dětského hereckého projevu?

Jistě neopomenutelným a významným faktorem, který naše uvažování směřované k dětskému herectví povede, je věk. Od dítěte nemůžeme očekávat ba ani požadovat totéž, co od výkonu zralého umělce. Důvodů, z nichž toto tvrzení vychází a o které se opírá, je hned několik. Především se dospělý jedinec - v tomto případě herec - ocitá ve vědomě řízeném procesu tvorby. Nejen že hraje - jedná v rámci své postavy, ale zároveň přes ni a skrze ni vyjadřuje i sebe, svůj vlastní vztah a postoj ke světu. Pokud je podkladem text, pracuje i s ním a splňuje zároveň další režijně inscenační požadavky. To vše navíc zarámováno kontaktem s diváky, kteří jsou nedílnou podmínkou jakékoli divadelní produkce.

Navíc dospělý herec potřebuje ke své práci zkušenosti nejen umělecké a úzce profesní, ale plnohodnotně využívá také nabyté zkušenosti životní, která má v herectví své nezastupitelné místo. Jak dokládá Z. Hořínek: "*Y(...) východiskem herectví je schopnost účasti čerpaná z vnitřních zdrojů herce jako člověka.*" (Hořínek 1970: 5) S tím také úzce souvisí předpoklady a východiska jakéhokoli vnímání či tvoření, která pokládáme za umělecká.

Jmenovitě do životních zkušeností, které se všeobecně k uměleckému projevu vztahují, můžeme zahrnout celou řadu nabytých nebo postupně získávaných schopností, které se váží na náš společenský život. Z. Hořínek zmiňuje především schopnost účasti. Tedy "*Y(...) schopnost chápat druhé, jiné, ostatní lidi, jejich starosti a problémy, schopnost podívat se na věci z jiného hlediska, z hlediska jiného člověka, schopnost ať už metodická, nebo intuitivní 'vcítění', 'vmyšlení', 'vžití' se do situace druhého.*" (Hořínek 1970: 4) Hořínek dále připomíná, že tyto schopnosti jsou dány lidskou přirozeností, zkušeností ze soužití v lidské společnosti, ale zároveň jsou tvořeny i zkušenostmi, kterých se nám dostává prostřednictvím a které nás významně ovlivňují. Je to třeba setkání s uměním, vědou apod. Tento nemalý výčet podmínek, schopností a dovedností, kterými by měl být "zasazen" a "určen" tvůrčí umělec,

se samozřejmě vztahuje i k herectví, k hereckému projevu zralého jedince.

A přesto je známo, že v minulosti byl dětský herecký projev s herectvím ztotožňován. Převládala nápodoba hereckého umění, která podléhala vlivům určitých, pro danou dobu charakteristických hereckodivadelních postupů a metod. Nejvíce bylo ovlivněno psychologickým herectvím, naturalismem apod. V podstatě nešlo o nic jiného než o doslovnou vnější nápodobu dospělých herců s užitím jejich výrazových prostředků, což mohlo vést jen k potlačení vlastní tvořivosti a k neautentičnosti jednání, šarži, šmíře, ať už to nazveme jakkoli.

Postavení dítěte ve společnosti se však každou generací mění. Je na ně stále častěji a upřímněji pohlíženo jako na rovnocenného partnera, osobnost. Chápání dětského světa je otevřenější dospělým. Zákonitě se tak projevuje i v přístupu k dětskému dramatickému projevu. Na druhou stranu význam hereckých metod nelze popřít a dětské divadlo z nich v jistých fázích a za určitých podmínek může těžit a nalézat jejich prostřednictvím dílčí inspiraci. E. Machková upřesňuje: "*Dětský jevištní projev je ovlivněn jistě i divadelní estetikou, zákony vývoje dětské psychiky jsou však rozhodující.*" (Machková 1976: 9)

Obecně tedy dětský dramatický projev může čerpat jednak z herectví civilního, jednak může vycházet z dětské hry symbolické.

Hra jako taková je dětem nejpřirozenějším projevem a za daných okolností se jí může v široké míře využít i v dětském hereckém projevu. Vždyť i herectví je nakonec také "jenom" hra a dospělí herci častokrát hledají právě to, co v dětství bylo přirozenou součástí každého zapojení do hry. Autenticitu, pravdivost jednání, být ve svých postojích "cele". Zdálnivě paradoxně se této pozbyté přirozenosti znovu učí, k čemuž přispívá i fakt, že dnešním kritériem hereckého umění je především právě ona míra autentičnosti a vnitřní pravdivosti. Vnější proměnlivost herce přestává být aktuální bez intenzity projevu, přesvědčivosti a plného osobního zaujetí.

Rozdíl, a to podstatným rozdílem je však skutečnost, že zatímco umělec tvoří v procesu scénického prožitku, dítě se ocitá v prožitku faktickém. Na první pohled sice může herecký projev dětského představitele vyznít umělecky, ale pokud tato činnost není vědomá, nemůže se za umělecký počin pokládat.

M. Disman, po své dlouholeté praxi v oboru dětského dramatického projevu dospěl k názoru, že zmíněný faktický prožitek dítěte v roli vypovídá o dokonalé "*dětské autostylizaci, tj. nuancování osobních výrazových prostředků směrem k dramatické postavě, kdy výkon dítěte ve srovnání*

s výkonem zralého umělce a v kontaktu s ním vyzněl jakoby umělecky, třebaže s uměleckou tvorbou neměl nic společného." (Disman 1976: 14) Když vezmeme v úvahu, že v porovnání s profesionálními herci na nás dítě může zapůsobit dojmem uměleckého výkonu, a jindy v nás naopak přítomnost dítěte na jevišti (respektive jeho herecký výkon) může vzbudit rozpačité pocity, je otázka po důvodu (původu) tohoto nevyrovnaného projevu zvláště na místě.

M. Disman uvádí, že dosažení onoho "jakoby" uměleckého výkonu u dítěte je ovlivněno řadou vnějších podmínek. Aby se dítě ke zmíněnému výkonu mohlo přiblížit, musí podle dlouholeté Dismanovy zkušenosti mít za sebou předchozí a soustavnou výchovnou práci (nejlépe v souboru) a musí být zvláště vhodně a výstižně typově i věkově obsazeno do role. Pro dětský herecký výkon je dále určující, zda je dítě plně zasaženo atmosférou určité scény, zda dostatečně chápe situaci, ve které se ocitá a má jednat. V neposlední řadě má na dětský herecký projev a jeho kvalitu vliv i souhra, pomoc či inspirace skutečně uměleckých výkonů profesionálních herců.

Dochází u dítěte i za splnění výše uvedených podmínek ke ztotožnění s postavou, kterou představuje? Odpověď je nasnadě, neboť spíše než pohroužení do skutečně charakterizace můžeme u dětí pozorovat "vstupování" do okolností a situací. Lépe řečeno - u dětí nedochází k detailní a přímé charakterizaci postav, ale k tomu, že dítě je "samo sebou" v různých okolnostech. To znamená, že se "nevžije" do charakterizace postavy, ale "do problematiky" pronikne právě skrze okolnosti.

Přítom se může vyskytnout moment, kdy dítě, ovšem ze zdrojů a na základě osobní, zástupné nebo imaginativní zkušenosti, zachytí autentický detail (autenticitou polohu). Ponejvíce však stále v souvislosti se symbolem, typem, typickým chováním, které nesouvisí s vědomou charakterizací.

## Typy dětského dramatického projevu

Již zmíněný psychický vývoj dítěte společně s jeho psychologickými zvláštnostmi je velmi důležitým aspektem při práci s dětským interpretem. Zastavme se nyní proto u jednotlivých stadií charakterizace tak, jak je zachytil a vypořádal Brian Way v souvislosti s psychickým vývojem a dramatickým projevem, jeho možnostmi a mantinely vázícími se bezprostředně k určitému věkovému období dítěte.

B. Way uvádí tyto čtyři obecná stadia charakterizace:

"1. Intuitivní a neuvědomované zkoumání postav vnitřního světa fantazie a obrazovnosti.

2. Převážně neuvědomované zkoumání postav z fantazie i z reálného světa v jedné (akci)." (V prvním i druhém stupni je kladen důraz na jednání (akci), a tudíž fyzická a emocionální oblast a její uplatňování je upřednostňována před uvědomovaným zapojením intelektu.)

"3. Počátky zkoumání příčin a následků jednání postav. Také zde je silný zájem o akci, ale roste uvědomění si jejích příčin a následků. Fyzicko-emocionální sféru začínají doplňovat intelektuální úvahy, charakterizace začíná být - stejně jako celé drama - vědomější.

4. Zkoumání vnitřních příčin a následků, vnitřních motivací jednání. Je to součást záměrného tvoření postav bez zvláštního zájmu o jednání jako takové. Patří na druhý stupeň školy, a možná až do období po 14. roku dítěte. V tomto věku se u dětí v reálném životě vyváženě uplatňuje fyzické, emocionální a intelektuální Já." (Way 1996: 129-129)

Eva Machková v této souvislosti, navazující na Briana Waye a jeho stupně rozvoje charakterizace u dětí, uvádí tři základní typy dětského dramatického projevu, které zhruba odpovídají předchozím čtyřem stadiím charakterizace: "Vznikají v tomto pořadí, všechny tři však pokračují i ve vyšším věku, až do dospělosti, a uplatňují se i v profesionálním hereckém umění" (Machková 1976: 13):

1. znakový - ten odpovídá hře "jako" a zároveň se shoduje s projevem uplatňovaným v některých divadelních kulturách (především v Asii) nebo v českém lidovém barokním divadle;

2. typový - dítě se ještě nezabývá vnitřními motivy postav, ale zajímá se už o příčiny a následky jednání projevující se v akci;

3. civilní - projev blížící se hereckému (ale ne totožný s herectvím).

## Znakový dramatický projev

V případě dětského dramatického projevu se znak váže na konvenci dětské hry, která má nekodifikovaný, ale obecně známý a srozumitelný systém znaků. Dítě věří v reálnost představ a jedná v podmínkách jakoby. Např. sedlá násadu od koštěte - jako by jelo na koni apod. Má své znaky znázorňující pláč, pozdravy atd. (dítě vypadá, že na okamžik této iluzi propadá, ale je v každé chvíli schopno z této iluze vystoupit, zrušit ji spontánně nebo na vnější podnět).

V tomto typu dramatického projevu je znak využíván jako zástupce celku a bývá sdělen prostřednictvím gesta, "vyňatého gesta", gesta zveličujícího, zkrátka nakládá se zde s nejcharakterističtějším prvkem, který zjednodušuje lidský projev.

Je zde ovšem riziko, že gesto, které má na scéně tu výhodu, že může předvést tak-

řka cokoli, se může lehce změnit v šarži. Protože jde pouze po povrchu, může se stát laciné. Není v něm "život" ani nevyskytuje žádný obsah. Je pouze doslovným popisem, který nemá nic společného s herečkou či jevištní imaginací. Šarže může být často způsobena necitlivým zásahem režiséra, stereotypem projevu či "pouze" nevědomostí. Dětský dramatický projev by se však měl tohoto neduhu vyvarovat. To je však otázkou vkusu a divadelní znalosti vedoucího, který s dětmi pracuje.

## Typový dramatický projev

U dětí nastává až tehdy, když se u nich začne projevovat zájem o individuální rysy postav ve vztahu k vnějším okolnostem. "Dítě 'jedná samo za sebe v daných okolnostech', řečeno se Stanislavským." (Machková 1976: 15) V centru zájmu dítěte ještě není vnitřní motivace postav, ale o příčiny a následky jednání, které se projevují v akci, se již zajímá. V postatě když si dítě hraje na některou z postav z jakéhokoli námětového okruhu, ať už pohádky, nebo běžného života, a tím se ocitá ve vztazích, které jsou na první pohled odlišné od jeho každodenního života, přirozeně hledá způsob jak reagovat a zároveň přemýšlí, co by dělalo ono na místě své postavy. Tento vývoj či posun souvisí s věkem a vyspělostí dítěte.

"Typem rozumíme podle C. G. Junga 'charakteristický vzor obecného zaměření, jenž se vyskytuje v řadě individuálních forem'." (Rutte 1946: 261) To znamená, že asi kolem osmi devíti let se k znakovému projevu přidává projev typový. Typ není tvořen jediným znakem, ale zahrnuje celý komplex dispozic, které náležejí určité skupině lidí. K tomu se vztahuje i typologie, která řadí jedince do určitých typů - skupin podle podobnosti. Postupuje zároveň od nejobecnějších pojmů až k pojmům specifickým. Každý typ je jen dílčí variantou a nikdy nezachycuje celou individualitu. "Konkrétní živá bytost nikdy není jen typem, je více; vedle vlastností typických, společných celé skupině, má také vlastnosti, náležející jen jí a tvořící její individualitu (osobitost). Jen tak je člověk něčím jedinečným a neopakovatelným. Typologické pojmy slouží tedy k lepšímu poznání a k dokonalejší charakteristice osobnosti." (Rutte 1946: 262)

## Civilní dramatický projev

Tento typ dramatického projevu se již nejvíce blíží projevu hereckému. Ovšem "jenom blíží", neboť zde nejde o prožívání nebo o vytváření postav, ale opět o auto-stylizaci. Výsledně by tento typ projevu měl působit hlavně přirozeně, uvolněně a mělo by z něj být patrné plné pohroužení, zaujetí děním na scéně.

Je uplatňován zejména u starších dětí (až kolem čtrnáctého roku a možná i déle), protože souvisí se vzrůstajícím zájmem o subjektivní psychické pochody. V nich se děti totiž zatím samy dostatečně nevyznají, tápají v nich, hodnotí je a přehodnocují. Až když se vypořádají se svými vnitřními stavy (mnohdy po urputném boji) a ustálí se i v názorech na hodnotový životní systém, mohou se začít po všem tom zápasu zajímat o opravdu vnitřní pocity a pochody druhých, kterým až v tomto období začnou rozumět. A právě kdesi tady - v adolescenci - může civilní dramatický projev postupně směřovat k tomu, co běžně označujeme jako herectví.

#### Podmínky dětského hereckého projevu

Na dítě je nutno vždy pohlížet i s jeho psychologickými zvláštnostmi a s ohledem na vývojová či jiná specifika. Nejinak tomu bude i v případě schopností a dovedností spojených s vystupováním na divadle či ve filmu. Tady není dítě tak docela "samo" a tak úplně ze svého popudu a chtění (i když i zde výjimky potvrzují pravidlo). S dítětem je v těchto případech vždy někdo, kdo jej ovlivňuje, směřuje, režuruje či jinak vede. Zpravidla jím bývá dospělý (vedoucí, režisér), a tak se požadavky a podmínky dětského hereckého projevu budou zákonitě vztahovat i k němu.

Co by tedy měl dospělý tvůrce splňovat a čeho by si měl být vědom?

Především by na dítě neměl klást přehnané nároky, ale spíše by měl věku a požadavkům dítěte vyjít vstříc. Pokud se jeho práce týká dětského divadla, měl by inscenaci přizpůsobit dítěti a nepokoušet se podřizovat dítě své inscenační představě.

Další zásadní podmínkou dětského hereckého projevu, který není jen jednorázovou záležitostí, ale počítá s dlouhodobějším zájmem o tuto oblast ze strany dítěte, je samotná kultivace a rozvoj předpokladů hereckého projevu. Do té spadá nejenom rozvoj disciplín souvisejících přímo s herectvím, ale také celkový rozvoj osobnosti. Obloukem se tak opět dostáváme k dramatické výchově, která klade důraz právě na osobnostní rozvoj prostřednictvím divadelních prvků.

O rozvíjení a výchově k herectví mluví i J. Vostrý, když uvádí: *"Právě proto, že například už v samotné schopnosti vystupovat se projevuje člověk celý, tj. zejména z hlediska rozvinutosti či zakrnělosti svých vztahů k ostatním a ke světu, může uvědomělá kultivace hereckých předpokladů u mladých lidí školního věku přispět k celkové formaci osobnosti a je tímto způsobem v druhé polovině 20. století čím dál víc využívána."* (Vostrý 1998: 32)

## NĚKTERÉ SMĚRY HERECTVÍ A DĚTSKÝ DRAMATICKÝ PROJEV

### Konstantin Sergejevič Stanislavskij (1863-1938)

V roce 1898 založil K. S. Stanislavskij spolu s V. I. Němirovičem-Dančenkem MCHAT s cílem obnovit divadlo jako umělecký ústav. Hlavním podnětem bylo komplexnější hledání smyslu umění a divadla. Stanislavskij v podstatě celý život zápasil s falešnou divadelností, řemeslnými návyky, konvencemi, šablonami a hereckými manýrami tak typickými pro ruská jeviště 2. pol. 19. st. Sám chtěl hledat a objevovat v divadle život skutečný, ne všední, ale umělecký. Zajímalo se o cesty jak dojít k spontánnímu chování v okolnostech, které jsou v divadle umělé. Ve své metodě přitom vycházel z myšlení konce 19. st. a z dobových filozofií života, které si kladly otázky po příčinách a motivech chování člověka a tím kde, proč nebo za jakých okolností se zrodilo. V tomto duchu vytvořil hereckou metodu, která nemá být doslovným návodem, ale spíše má nabídnout možnost jak dospět k tvůrčímu přístupu v herecké práci, ale zároveň k sobě samému. Snaží se zkoumat a zapojovat jak vnitřní, tak i vnější stránku hercovy tvorby.

Stanislavskij se na své pomyslné cestě k herci samozřejmě také v některých případech mýlil, jindy s odstupem času některé své názorové postoje (tak, jak se jeho metoda či přístup k ní vyvíjel) přehodnocoval a často byl - ať již otevřeně, či skrytě - v různých dobách vystaven polemikám, ostré kritice, odmítavým postojům, ale zároveň i zaslepenému následováním, špatnou interpretací metody i jakémusi "zpolobožtění" své osoby.

Ať už názory na tento systém mohly či mohou být jakékoli, je více než jisté, že jde o první a co do hloubky nejvíce popsanou metodu, která nemá v dějinách divadla obdoby. Svým komplexním pojetím, a hlavně nastolením a pojmenováním podstatných otázek, se kterými se setkává snad každý divadelní umělec, Stanislavskij otevřel, resp. nabídnul cestu a možná i oči dalším pokračovatelům v tvůrčí divadelní práci. Nejen v psychologii herectví, herecké výchově, ale i v dramatické hře.

V čem tkví tedy podstata Stanislavského metody? Herec podle Stanislavského by předně neměl hrát podle předem daného scénáře, ale měl by si nejprve "připravit půdu" a vnitřní technikou v sobě vyvolat takový stav, který je základním předpokladem pro pružné, tvůrčí a pravdivé jednání na scéně. To úzce souvisí s hlavní myšlenkou tohoto systému, za kterou se považuje

"podvědomé prostřednictvím vědomého". Herecká tvorba se (podle Stanislavského) totiž neřídí pouze vědomou přípravou, jak to udělat, aby..., ale zároveň (současně) si všímá tzv. vnitřního podvědomého proudu, který má přispět k uvolnění spontánnosti, vnitřních emocí apod. Tento názor vychází z toho, že v reálném životě se podvědomí objevuje samo od sebe, kdežto na scéně tomu tak je málokdy. Bez účasti podvědomí na jevišti by se ale herecká hra stala pouze formální, rozumovou a tím i neživou. Teprve účastí podvědomí vznikají podmínky pro hercovu tvůrčí práci.

Jak jej ale přirozeně zapojit do herecké akce?

Zatímco v běžném životě existuje podvědomí "samo od sebe", v umělém prostředí, jakým bezesporu divadlo je, je nejde "zapnout na povel". Stanislavskij ve snaze napomáhat k tvořivé spolupráci a přirozenému zapojení vytváří "uvědomělou techniku", která má podvědomí do herecké akce zahrnout přirozeně: *"Abychom toho dosáhli, musíme na podvědomí zapomenout a ke všemu přistupovat logicky a vědomě"* (Lukavský 1978: 28). K tomu, aby se uvolnil průchod k tvořivému jednání na scéně, tak promyšlenější některé mechanismy, které mají vést k spontánnímu a přirozenému jednání. Základní principy Stanislavského metody se vztahují i na hraní role, kde má být uplatněna logika a kde se má důsledně usilovat o jednání v "životních podmínkách" role. Tím by se měla dosáhnout dokonalá (organická) shoda, jejíž formu označuje Stanislavskij za *prožívání*. *"Prožívání je psychologický jev charakteristický proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu; je přísně individuální, těžko sdělitelné."* (Hartl-Hartlová 2000: 461) Každý člověk v každém okamžiku svého života něco prožívá. Vnější projev lidského jednání přitom označujeme jako chování a to, co probíhá uvnitř, jako prožívání. Stanislavskij v rámci snahy o komplexního zobrazení lidského jednání kladl v herecké tvorbě důraz právě na vnitřní stránku jednání.

Tyto poznatky jsou důležité také vzhledem k dětem a jejich dramatickému projevu. Neboť i dítě musí při akci na scéně prožívat, tj. být plně a vědomě účastno toho, co dělá. Bez prožitku je jen mechanická, "kolovrátková" deklamace, a má-li se tento přístup, eventuálně vnějškové pitvoření dětí odstranit, je nutno dovést děti tak či onak k prožitku.

#### "Kdyby"

Základním prostředkem vyvolání prožitku je KDYBY. Zde nacházíme přímou souvislost s dětskou hrou, ve které se pro vstupování do fikce a navození představivosti běžně používá slůvko JAKO. Zapojení tohoto

mechanismu tak navozuje podmínky, které nevyužívají jen zvnějšku přijaté zákonitosti, ale naopak svou přítomností a akceptováním nabízí možnou volbu, motivační podnět jak se přenést z reálného života do situace jiné, aniž by se tím ztrácelo plné vnitřní zaujetí a přesvědčení. "*Kdyby* je pro herce pákou, která nás ve skutečnosti přenáší do světa, v němž jediným je možná tvůrčí práce." (Stanislavskij 1946: 70) Jde v podstatě o to, položit si otázku, jak bych se choval, vztahoval, KDYBY všechno, co mě na jevišti obklopuje, byla skutečnost. Právě a jedině v tomto okamžiku se podle Stanislavského herce "přenáší" z reálného života do světa vytvářeného a vymyšleného. (Stanislavského KDYBY se tedy dá označit za spouštěcí mechanismus tvoření a předěl mezi světem reálným a "hrovým.") Navíc KDYBY směřuje k tomu, aby scénické jednání bylo vnitřně opodstatněné a logické.

Stanislavskij rozeznává dvojí KDYBY - KDYBY obyčejná (prostá) a KDYBY magická.

Obyčejná KDYBY utvářejí ucelený logický řetězec akcí, reakcí na podněty, které herce postupně odvíjí ve svých představách (např.: kdybych byl námořníkem a kdybych hned na první plavbě ztroskotal..., kdybych přežil jediný..., kdyby po deseti letech přijela loď...).

Magická KDYBY, na rozdíl od obyčejných, vyvolávají jednání bezprostředně. Je to v podstatě okamžitá, instinktivní reakce na nějaký podnět. (Stanislavskij v knize *Moje výchova k herectví* je dokládá na příkladech, kdy Andrej Nikolajevič podává adepty herectví popelníček a rukavičku se slovy, že zde mají slizkou žabu a měkkou myš. Obě dívky s úletem uskakují.)

Stanislavskij formuluje funkci KDYBY takto: "*Díky jemu, vykládal dále Torcov, se děje to, co třeba v 'Modrém ptáku' při otočení čarodějným drahokamem, že totiž se oči začínají jinak dívat, uši jinak slyšet, rozum jinak pojímá své okolí a nakonec pouhá smyšlenka vyvolává reálnou cestu odpovídající reálnou činnost, nezbytnou k dosažení vytyčeného cíle.*" (Stanislavskij 1946: 72) Doplňuji, že se tak děje nenásilným, přirozeným pochodem, který herce probouzí k vnitřní i vnější aktivitě. KDYBY "(...) je prvním popudem k rozvinutí představy o roli. Magickým či prostým, *kdyby začíná tvůrčí práce.*" (Lukavský 1978: 25)

"Dané okolnosti"

Tento termín s KDYBY úzce souvisí. Zahrnuje v podstatě vše, co by měl herce při své tvůrčí práci vzít na vědomí. To znamená fabuli hry, čas a místo děje, režijní pojetí inscenace, ale i věci, které souvisí s výpravou (rekvizity, kostýmy, hudební složku atd.). "*Kdyby* je na počátku tvůrčích

*činností a 'dané okolnosti' ji rozvíjejí.*" (Lukavský 1978: 25) KDYBY bez "daných okolností" nemůže existovat, což funguje i naopak neboť podle Stanislavského platí, že pokud si herce dostatečně vytvoří (uvědomí) "dané okolnosti" a opravdu jim uvěří, skutečnost emocí a pravdivost jednání z nich vyplyne sama.

Herce nesmí na city naléhat, protože pokud tak učiní a "ždímá z nitra city", obyčejně sklouzne k šarži. Díky "daným okolnostem", pokud se na ně plně soustředí, "pravdivé emoce" přicházejí samy. Herce se do "daných okolností" musí vžít. "*Nelze hrát vášně a postavy, ale je třeba jednat ve vleku těchto vášní a v těchto postavách.*" (Stanislavskij 1946: 64)

Představitost

Stanislavskij klade důraz na rozvíjení hercovy představitosti, tj. vyvolání toho, co je, co známe, a označuje ji za vedoucí sílu tvůrčího procesu. Vychází z toho, že ze samotné divadelní hry se nedovídáme ať již od autora (dramatika), nebo režiséra zdaleka všechno, co je následně potřebné pro logiku a smysluplnost hereckého jednání. Herce si tedy musí pomoci magických KDYBY a "daných okolností" dourčit, odkud postava přichází a kam směřuje, co se děje před a na konci hry či výstupu, protože herce by měl vždy vědět, odkud jde a co se tam stalo. Dostatečná představitost je zároveň podmínkou herce jako tvůrčího umělce.

Představitost nelze "znásilňovat", uměle navozovat, ale její aktivitu, podle Stanislavského, můžeme vzbudit pomocí poutavých úkolů, které si sami vytvoříme. "*(...) není třeba věřit, že židly jsou stromy či skály, máme věřit jen opravdovosti svého vztahu k zástupným předmětům a chovat se k nim: jako by to byly stromy či skály.*" (Lukavský 1978: 28)

V metodě prožívání jde v podstatě o to převést si věci všeobecné na konkrétní. K nim potom již můžeme zaujmout specifické (subjektivní) stanovisko a následně je dále rozvíjet. V této fázi pak Stanislavskij označuje představy za "ztělesněné", protože se vybavují před naším tzv. vnitřním zrakem a mohou dále vytvořit filmový pás. Ten se již skládá jak z vnitřních, tak i z vnějších představ. "*Tak se 'filmový pás' odvíjí v mém nitru a je promítán mimo mne na myšlenou projekční plochu našeho vnitřního zraku.*" (Lukavský 1978: 29)

"Filmový" (nebo také "představový") "pás" je běžně uplatňován a funguje v metodice dramatické výchovy. Je ovšem spíše zastupován a představován učitelem, který prostřednictvím tzv. bočního vedení podněcuje aktéry k jednání, ke konkrétním představám, co dělají, kde jsou, co je kolem nich apod.

Stanislavskij radí, že pokud není představitost herce (studenta) dostatečně aktivní a činorodá, můžeme si vypomoci skrze rozumový přístup a "(...) *probudit ji podnětnými otázkami: kdo, kdy, kde, proč, nač a jak, které nám pomáhají utvářet stále určitější obraz smyšleného života*" (Lukavský 1978: 30).

Se zájmeny a zájmenými příslovci KDO, CO, KDY, KDE a PROČ se běžně setkáváme ve většině metodik dramatické výchovy. V angličtině je tato řada označována jako 5 W (WHO, WHAT, WHEN, WHERE, WHY). Těchto 5 W může zadávat učitel nebo jsou domluvena, dána jakoby zevnějšku, v podobě úkolu. Ono JAK je ovšem na každém hráči a tvoří samotný základ procesu.

Pokud herce začne "vidět" kolem sebe vše, co se děje, a dostane chuť na tyto skutečnosti reagovat, uvede se do stavu, který Stanislavskij nazývá *existuji*. "*Existuji* znamená, že jste se postavil do středu smyšlených okolností, že se cítíte být ve světě představovaných věcí, představovaného života a že začínáte jednat sám za sebe a ze sebe." (Lukavský 1978: 28)

Jevištní pozornost

"*Jakmile člověk vystoupí na scénu před diváky, všechno selhává, i ty nejzákladnější, nejprostší úkony. Proto se na jevišti musíme znovu učit sedět, chodit, pohybovat se. Musíme se učit dívat se a vidět, poslouchat a slyšet.*" (Lukavský 1978: 32) Stanislavskij vychází z toho, že důležitou vlastností dobrého herce je udržet pozornost v prostoru hry. To předpokládá naučit se soustředit na předmět či partnera na scéně tak, že již tento samotný fakt herce odvrací od všeho, co by jej mohlo rozptylovat.

Aby tedy herce mohl přirozeně fungovat v tak specifických podmínkách, které vytváří sama přítomnost na jevišti, nesvazovat se a nerozptylovat se přítomností "čtvrté stěny" (tedy diváků), zavádí Stanislavskij pojem *veřejná samota*. Tento termín má postihnout takový stav nebo pocit, díky němuž se herce může pohroužit plně do hry, může si všimnout i těch nejmenších detailů, nálad a intimních pocitů a následně pak bez zábran předstoupit před obecenstvo. Jde o navození takové atmosféry či představy, o které je herce přesvědčen a která jej zároveň osvobozuje. V praxi to znamená vytvořit si svůj okruh pozornosti, soustředit se pouze na to, co se děje na jevišti, nechat se jím plně unést a navázat tak dialogický kontakt a zaujmout se "hrou".

Myslím, že navozením tohoto pocitu se člověk (dítě) může zbavit i případné trémy, problémů s vyjadřováním, sdělováním intimních pocitů ve hře, ale i zamezit případné a "vloudivé" exhibici, stejně jako roz-

ptýlení a roztěkanosti způsobené přítomností diváků.

Stanislavskij dále radí cvičit pozorovací schopnost nejen na jevišti, ale i v životě a získávat tak materiál pro tvůrčí práci. Všechny tyto aktivity mají vést k probuzení představitivosti vedoucí k jednání. "*... ptejte se: proč ten člověk jednal tak či onak a co si přitom myslel? A z výsledku se snažte udělat si představu o jeho vnitřním založení.*" (Lukavský 1978: 35)

Důležitým poznatkem, který se ke konkrétnímu naplňování představ na jevišti vztahuje, je upření pozornosti spíše k představám o předmětu než k předmětu samotnému. Opět prostřednictvím zajímavých "daných okolností" a zapojením fantazie.

Cvičení, která se vztahují k jevištní pozornosti, smyslové pozornosti, pozornosti k emocím, které získáváme v osobním styku s lidmi apod. jsou v dramatické výchově běžně používána. Dalo by se říci, že dokonce patří k základním pilířům her a cvičení obsažených v dramatické výchově. Konkrétně např. pozorování předmětů po určitou dobu a jejich následný popis (případně zkracování doby určené k pozorování atd.), ale i vedení dětí k pozorování věcí, úkonů a vztahů běžného života. Tedy důraz na odkrývání automatismů života a jejich následně převedení na divadle.

"Svalové uvolnění"

V okamžicích vyššího nervového (emocionálního) i fyzického vypětí může dojít k svalovému sevření, křeči nebo bloku, který je nutno ihned odstranit, neboť brání přirozenému jevištnímu pohybu. Proto i před začátkem jakékoli tvůrčí práce Stanislavskij doporučuje provádět uvolňovací cvičení, která uvedou celkovou "fýzis" do normálního stavu, zbaví ho přepjetí, které by posléze bránilo v přirozenosti jednání.

I tomuto okruhu se věnuje dramatická výchova. Učitel dramatické výchovy zbytečnému přepjetí předchází již v úvodu každé hodiny, která zpravidla začíná cvičeními, která mají dítě nejen zbavit fyzického napětí, ale zároveň odstranit psychické zátěže, kterými je ve všedním životě člověk denně obklopen. Tento postup zároveň vede ještě k jednomu pozitivu, a to uvedení do výchozího stavu, potřebné kondice, z níž je teprve možno vyjít a přistupovat k novým, dalším úkolům.

Se svalovou křečí se tak, jak ji popisuje Stanislavskij, u mladších dětí nesetkáváme. Snad v některých individuálních případech a spíše při sólovém výstupu. U skupinové práce k ní dochází málokdy. Ovšem tendenci k ní můžeme pozorovat s narůstajícím věkem. Později se totiž dítě setkává daleko více s charakterizací a hraním rolí (monologů), ke kterým se tento Stanislavského pojem nejvíce vztahuje.

## Michail Čechov (1891-1955)

"Život lidského těla"

Základním principem herecké metody M. Čechova je rozvoj hercova těla prostřednictvím duševních impulzů. Vychází totiž z předpokladu, že pokud má herec divákovi ukázat (sdělit) vnitřní život postavy, musí být hercovo tělo na tento niterný stav citlivé. Herec si proto musí především vybudovat vědomí vlastního těla. Nemáme však na myslí herce, který se "upíná" na své tělo nebo na to, co toto tělo koná, jak přitom vypadá apod., ale na herce, jehož tělo se tvaruje ve shodě s impulzy vycházejícími z imaginativního myšlení. To znamená, že aktivní imaginativní myšlení je podmínkou, východiskem a zároveň komplexem, o který se Čechovova metoda opírá.

Ve své knize *O herecké technice* M. Čechov navrhuje cvičení, jejichž prostřednictvím by si herec měl uvědomovat lépe své tělo, naučit se ho ovládat, přisvojit si jej a ve výsledku tyto tělesné úkony plně vnímat a organicky je propojovat. Tato cvičení (respektive jejich zvládnutí a správné uchopení) mají přesah v tom, že docílením shody s vlastním tělem přirozeně dochází i ke shodě se sebou samým. Vyvolaná souhra je pro herce nejlepším "startem" k "pravdivému" naplnění smyslu svého jednání. Zároveň překonává omezení své vlastní tělesnosti, hercovo tělo se stává tělem "oduševněným" a to vede k bytostnému prožitku.

Jde tedy o psychosomatickou metodu, v níž M. Čechov na rozdíl od Stanislavského postupu (z vnitřního života role k vnějšímu výrazu) přistupuje k roli směrem opačným: od tělesného pohybu k vnitřnímu prožitku. Nejde o naprosto odlišné věci. Naopak M. Čechov byl přímým žákem K. S. Stanislavského, a jeho metodu tedy po svém rozvíjel a stejně jako pro další tvůrce metod je i pro něj základním východiskem. Z následující tabulky je však patrné, v kterých oblastech se tvůrčí přece jen liší:

Michail Čechov zavádí také několik pojmů, o které se jeho metoda následně opírá. Nejvýraznějším z nich je *psychologické gesto*. Jde v podstatě o stimulaci pocitu při fyzických činnostech. Typickým cvičením (vyvoláním) těchto gest je zadání, aby si herec našel nějaké silné, dobře tvarované, ale zároveň jednoduché gesto, to provedl a několikrát opakoval. Po několikerém provedení tohoto gesta a pod jeho vlivem začne postupně vůle zesilovat a charakter pohybu přitom počne vůli orientovat určitým směrem. Tento stav zároveň vyvolá (nenuceně, bezprostředně) emocionální rozpoložení či nutkání, které může následně vyústit až k jednání. Ovšem za podmínky, že k němu přidáme určité zabarvení (emocionální působení) vycházející z tělesného pohybu. Do takto navozeného, specifického a otevřeného vnímání se dále bezprostředně zapojuje představitivost, jejíž další rozvíjení může vyústit v improvizaci, se kterou ostatně M. Čechov ve své metodě hojně pracuje.

Je zde nutno připomenout, že hercův výrazový pohyb (a jeho změna) není založen na mechanické či logické návaznosti příčin a následků. "*Hercovo duchovní tělo se především musí stát maximálně citlivým k vnitřním impulsům a musí jím pronikat vibrace představ a citů. V těle musí herec cítit těžiště nebo centrum, z něhož vycházejí organické impulsy nikoli jako vědomé pokyny, ale jako bezprostřední zásah do tvarů hercova pohybu.*" (Hynar 2000: 61) Psychologické gesto je tedy subjektivně uchopené objektivní gesto, které svou konkretizací nabízí možnost přístupu ke způsobu hercova jednání. Není to gesto všední, každodenní, ale gesto typické, které angažuje celé tělo, celou psychiku. Musí být dostatečně výrazné, aby mohlo zmobilizovat vůli. Zároveň se však při jeho výstavbě nesmí klást přílišný důraz na svalovou sílu, aby se tím potřebné naladění a očekávání věcí dalších (např. následné rozvíjení představ v jednání) "nevyplašilo".

STANISLAVSKIJ	ČECHOV
- tvar postav vzniká v nás	- postavy existují mimo nás
- důraz na psychologii a rozvíjení vnitřní techniky - myšlení o postavě	- pozornost k hercovu tělu, k psychofyzické jednotě hercova jednání - vidění postavy
- forma je energetickým principem (vnitřním impulzem), jenž dává do pohybu hereckou postavu	- forma je něco, co činí postavu vnímatelnou přímo z vlastního povrchu
- introvertnost a stále odvolávání se na vnitřní motivace	- vnořování do akce a její atmosféry, dovolující herci jednat s intuitivním vyjasňováním svého rozpoložení

Dětský herecký projev v konfrontaci s metodou Michaila Čechova

V případě dětského hereckého projevu do období a překonání pubescence nemůže být řeč o aplikaci Čechovovy metody vzhledem k nutné stabilitě a vědomém nakládání s psychosomatickými procesy (jejich vzájemnou harmonií). Ale podíváme-li se na metodu v jednotlivostech, nabízí nám zajímavé a inspirativní přístupy (nebo dílčí cvičení), které mohou být uplatněny pro vyšší věkovou skupinu dětí s ohledem na jejich dosavadní hereckou zkušenost. Jedním z důvodů je také to, že na rozdíl od herectví "prožívání" se zde postupuje od tělesného impulsu k vnitřnímu prožitku, což za jistých okolností může být bližším zprostředkovatelem při práci na roli (postavě), při "vyvolání" emocí nebo jednoduše jako cvičení, díky nimž se dítě (student) učí poznávat a zapojovat psychosomatiku, což se dále může odrazit v celkové organičnosti hereckého projevu (jednání).

## Představitost a vnímání

U Čechova je tato "kategorie" (tento okruh) spjata s aktivním zapojením tzv. tvůrčí fantazie, jejím rozvojem a současně dialogickou povahou tvorby. Herec se učí vidět celistvý obraz postavy nebo její akce, a přitom si udržovat odstup, aby své představy mohl dále směřovat, konkretizovat. S rozvojem takovéto představitosti a takového vnímání úzce souvisí pěstování koncentrace (další užitečný přínos) a následné udržení si odstupů, tj. zachování svého já vůči postavě.

V "základní" podobě bývá představitost v dramatické výchově běžně rozvíjena. Zajímavý a přínosný se mi však zdá odstup, jehož pěstování, rozvíjení vyžaduje již trochu hlubší zkušenost s herectvím s důrazem na sebereflexi, tvořivou kritiku svého projevu a znamená takový herecký projev, který je sice bytostně celistvý, ale zároveň skloubeně "nadhledový". Symbióza těchto dvou prvků však patří už do "vyšší herecké kategorie", kdy je vše prováděno opravdu vědomě.

## Tvorba atmosféry

Zde M. Čechov "navádí" herce, aby vnímali atmosféru v běžném životě a citlivě jí naslouchali v každodenních situacích (např. při jízdě vlakem, při procházce atd.). Čechov totiž vychází z předpokladu, že atmosféra sama o sobě "vnucuje" emocionální naladění, je v ní obsažena dramatická a převedením na jeviště dostane jednaní dialogickou povahu samo o sobě. (Tady je patrné dědictví MCHATu.)

Ani v tomto případě nejsme ve sporu s možnostmi dítěte určitého věku. Naopak vnímáním atmosféry, pozorováním situací z reálného života se u dětí rozvíjí citění

(dokladem jsou i cvičení v rámci dramatické výchovy), které se může dále velmi dobře uplatnit ať už při práci na roli, nebo v dramatickém celku. S jeho rozvíjením se může začít již velmi brzy.

## Uvědomění si centra

Čechov hercům radí, aby si představili jaké si centrum v hrudi, které má být zdrojem hercovy síly a aktivity. Zapojení této představy centra se všední, automatický pohyb změni v pohyb nabitý energií.

Zapojením centra se umožňuje pracovat s podněty dramaticky. Uvědomění si ("zapnutí") tohoto centra vyvolává již podvědomě aktivitu (koncentraci) potřebnou k dalšímu dramatickému jednání. I v tomto případě by se našla řada cvičení ze zásobníků dramatické výchovy.

## Technika improvizace

Vychází od pohybu k akci s aktivním, zapojeným vnímáním sebe, partnera, skupiny. Přičemž je zachován volný průchod tvůrčí fantazií.

V dramatické výchově se běžně používají nejrůznější typy improvizací a nesporně k tomuto oboru, potažmo dětskému projevu patří. M. Čechovovi jde navíc či především o takovou improvizaci, při které herci (hráči) aktivně - průběžně - jednají, vycházejíce přitom především z pohybu či tělesného impulsu, aniž by byli "zatěžkáni" címkoli vymyšleným (rozumovým) či dopředu připraveným. Fantazie a představitost učí herce jednat, tvořit, "být".

## Bertolt Brecht (1898-1956)

*"Brechtovo divadlo je pevně zasazeno v historii, kterou poznávají a tvoří lidé, nikoli tajemný osud a skryté determinace. Jeho herce a diváka neměla zajímat mystika proměny a návratů ke kořenům věčně lidských problémů, ale postoj člověka moderní doby, který pozoruje, rozbíjí přežilé konvence, hodnotí a připravuje si prostor k proměně světa."* (Hyvnar 2000: 181)

Brecht ve svém divadelním pojetí narušuje a přehodnocuje dosavadní tradiční koncept tzv. západního divadla. Prožívání spojené s katarzím nahrazuje zábavou a potěšením z myšlení. I proto se zde do centra pozornosti dostává divák a divákův postoj je pro Brechta zároveň východiskem i důsledkem *epického divadla*. Brecht jej tak nazval v polemice s "psychologickým", "emocionalistickým" divadlem své doby.

V podstatě lze říci, že nevychází z vytváření postavy na základě vyobrazení charakteru, ze kterého je každý jednotlivý projev postavy odvozen, ale z jednání účelového, kdy se člověk rozhoduje jednat, volí způsob jak jednat a přejímá odpovědnost za svou volbu. Herec tedy nevytváří postavu tím, že

hraje charakter, ale rozehráváním situací smysl postavy teprve vzniká. *"Ani na chvíli nedopustí, aby se beze zbytku proměnil v postavu. Má svou postavu toliko ukazovat, nebo lépe řečeno netoliko prožívat; to neznamená, že sám musí být chladný, hraje-li vášnivě. Jenom by se jeho vlastní city zásadně neměly ztotožnit s city jeho postavy, aby se s city postavy zásadně neztožnily ani city jeho publika. Obecenstvo tu musí mít naprostou svobodu."* (Brecht 1958: 106)

Brechtovská hra je tak "zbavena překvapení", nejde o divadlo iluze. Jednotlivé předváděné scény jsou prosty emocí a divák je stále informován a upozorňován na to, co scéna obsahuje a co bude následovat. Cílem epického divadla byl aktivní a přemýšlivý divák, který by byl pro herce rovnocenným partnerem. Problémy jsou demonstrovány a mají nutit diváka, aby si kladl otázky, aby si pro sebe vyřešil předvedený problém a tím se zapojil do hry. Brecht tak chtěl navíc uplatnit a "vrátit" divadlu otevřenou divadelnost a hravost.

## Jaký je Brechtův herec?

Význam pro formování divadelní poetiky Bertolta Brechta mělo čínské divadlo. Tam se postava ukáže, představí se a vykoná symbolickou transpozici akce. Herec v masce přitom nepodléhá žádnému z dojmů postavy. Tak i u Brechta je herec prostředníkem mezi divákem a událostí, kterou popisuje. Není "vnitřně pohroužen" do postavy (ztotožněn s postavou), ale odstupuje od ní, aby tak našel čas na předvedení předmětu nebo situace ze všech stran. *"Na hře herce má být rozhodně vidět, že 'už na začátku a uprostřed zná konec'; má si 'tak rozhodně zachovat klidnou svobodu'. S živým předváděním vypráví historii své postavy, ví více než ona a nedosazuje 'nyní' a 'zde' jako fikci, umožněnou pravidly hry, nýbrž odpoutává je od včerejška a od jiného místa, a proto pak je patrné skloubení událostí."* (Brecht 1958: 107) Tím, že herec předvádí alternativy, které se postavě nabízejí, vytváří prostor pro reflexi a netlumočí pouze stanovisko autora (tzv. zcižovací efekt). Herec učiní gesto, vysloví větu, předvede rozhodnutí, které respektuje hrdina, ale poukáže i na jiné možnosti. Nejen že zkoumá, pozoruje a předvádí divákovi jednání postavy z různých stran, ale současně je to hra, kterou se musí bavit sám a kterou musí zároveň pobavit diváka.

Brecht v souvislosti s dětským herectvím Brechtův herec, jak již bylo řečeno, se do problému nevcítuje, ale opisuje jej a demonstrovuje. Stejně tak použití vnějších projevů, demonstrování znaku či vyňatého gesta je pro dítě, které ještě není vyzrálé ve fyzicko-emocionální sféře, jednou z mož-



ných cest jak v dramatické situaci přirozeně jednat. Samozřejmě, že nejde o doslovnou aplikaci všech Brechtových postupů či metod. V následující tabulce jsou srovnány některé aspekty Brechtova divadelního programu s možnostmi (a vhodností) jejich využití a uplatnění v dětském dramatickém projevu:

Brechtův divadelní přístup je zajímavý i z hlediska samotného zkoušení hry. Typické pro toto období je důsledná práce s textem a studování všech aspektů zadané situace. Herci tak na zkouškách musí předvést a přinést různé možnosti, které se nabízejí postavě a přemýšlet o ní. Důvodem je také to, aby se divák při představení

Divadelní antropologové (jak tyto tvůrce charakterizuje J. Hyvnar v knize *Herec v moderním divadle*), o kterých bude dále řeč, proto začali divadlo vnímat jako místo, kde dochází k přímému kontaktu - setkání živých herců a diváků - ve společném divadelním prostoru. Tímto přístupem se tak zákonitě mění dosavadní role herců i diváků. Konkrétně je zde patrný posun od herce, který ztvárňuje fiktivní postavu, k herci, který je především člověkem (stojícím před divákem). Důraz herce je přitom kladen na přítomnost a co nehlubší objevování sebe samého. Tím je automaticky zvyšován nárok na diváka, který nemá být již jen pasivním pozorovatelem (přijímatelem), ale díky aktivnímu vnitřnímu zapojení se má spolupodílet a přispívat tím na setkání, kterého je zároveň spolutvůrcem. To znamená, že divák není pro herce objektem, ale stává se jeho partnerem.

Tento moment se mi zdá zajímavý i z hlediska dramatické výchovy, která svými cíli přesahuje ryze divadelní mantinely. V tomto případě dochází k přímé konfrontaci a rozvoji určitých dovedností a schopností, tj. sociálních dovedností, komunikace a tvořivosti. Lidé, kteří se s dramatickou výchovou setkávají skrze vlastní zkušenost (ať už dlouhodobou, nebo kratší), nejsou později jen herci nebo profesionály v některém z oborů dramatického umění (to ani není zaměrem). Ať jsou pozdější zaměření či profese žáka jakékoli, vždy zůstává to hlavní, co si s sebou odnáší do života a co je zároveň "přenosné" do jakéhokoliv oboru lidské činnosti, neboť se to dotýká individuálního přístupu, zralosti v mezilidské komunikaci, otevřenosti ke společnosti a také především ke kreativitě, přemýšlivosti, vztahu k umění atd. Všechny tyto vlastnosti či nabyté dovednosti se potom mohou uplatnit a nadále rozvíjet v divadle, o kterém zde mluvíme dvojnásobně. Jednak z hlediska herce i autora, jednak z hlediska diváka.

Zajímavá je v souvislosti s přesahem divadla a každodenního života myšlenka Kazimierze Brauna: "U mnoha lidí pozorují potřebu i touhu po umění, jež by mohlo být prostředkem jejich osobního svobodného vyjádření; umělecký proces chápou jako nabídku času a místa, v nichž lze hledat autenticitu a pravdu svou i druhých. Snaží se znovu nalézt sebe, svou identitu; stvrdit své individuální, neopakovatelné hodnoty a své nezadatelné právo na originalitu a tvořivost, jež jsou vlastní každému člověku nezávisle na tom, zda má schopnosti vyjadřovat se a formulovat své tužby umělecky. Nové divadlo jim zřejmě vychází vstříc, když poskytuje všem členům divadelní skupiny možnost sebevýjádření, třebaže za pomoci druhých." (Braun 1993: 105)

CO ANO	CO NE
- užití divadelní prostředky, např. gesta, znaky, symboly	- sociální gesto
- odstup, oddálení, distanc, přerušení (které herec využívá)	- kritický postoj a alarmování kritického postoje diváka
- herec nehraje o svých pocitech, ale popisuje je	- diváky ovlivňovat "výukou"
- emoce se opožďuje a objevuje se jen vzácně jako výsledek vymezené situace	- snaha zpolitizovat představení, co se děje na scéně, odráží a reflektuje dění ve světě
- radost ze hry	- kritické souznění, proletářství, společenské tlaky
- demonstrace problémů	
- nahrazení "divadla iluze"	

Důležitým momentem pro toto srovnávání je zásadní, pro obě strany společný fakt vzdání se jakékoli psychologizace ve vztahu k postavě. U Brechta totiž můžeme sledovat jakési oddělení herce od postavy nebo přinejmenším individualizaci herce, který vystupuje jako osobnost (sám za sebe) a vybírá či ukazuje ve hře jenom některé vlastnosti a určité okamžiky ze života postavy. Tento herecký přístup tudíž není postaven na souvislé výstavbě role a tím, že "předvádí" jen některé vlastnosti a některé situace, nevyžaduje hlubší psychologizaci. Přitom však, aniž by se herec vcítoval do postavy, se zde užívá tradičních divadelních prostředků, jako je pohyb, gesto, dialogické gesto apod.

Brecht jako zdroj inspirace a možnost cesty pro dětské divadlo

V dětském divadle může dekorace, kostýmy, rekvizity, tedy vše, z čeho se skládá inscenace, stejně jako u Brechta, sloužit herecké hře a spolupodílet se na její realizaci. Zdrojem inspirace může být i inscenační řešení, které by využilo charakteristického znaku Brechtova herectví, kdy hra probíhá ve dvou plánech. V dramatickém plánu herec hraje osudy postav (v lidských dějinách) a současně provádí nejrůznějšími technikami komentář. Divák tak má možnost vidět "svět" ze dvou stran, konečný soud je na něm.

dozvěděl o postavě více, než je v textu role. Brecht navíc pokládal za dobré, když si herci v průběhu zkoušek role vyměňovali. To mělo sloužit jednak k zdokonalení zciovacího efektu a zároveň tím herci měli možnost vidět se navzájem i s vadami a návyky jako v zrcadle. Další technikou při zkoušení byla citace svého textu ve třetí osobě nebo hledání (a uplatňování) gest, která jsou pro postavu obecná a vyjadřují obecnou charakteristiku.

## Divadelní antropologové

V studentském i dětském divadle, ale i v souvislosti s dramatickou výchovou jako celkem nelze opomenout trend, kterým se současné divadlo ubírá. Divadlo jako takové totiž nemusí být již vnímáno pouze esteticky, ale může být o něm uvažováno jako o místě, kde ještě může dojít k přirozené komunikaci lidí bez zprostředkujících médií. Tato myšlenka není ničím objevným, vznikla zároveň s širším nástupem médií, jako přirozená reakce na ně. Objevuje se již v 60. letech (možná již o něco dříve) v projevech některých nonkonformních skupin (divadelních souborů i jednotlivých umělců různých žánrů). Její hlavní myšlenku můžeme sledovat v modifikované podobě dodnes. Je jí reakce na anonymitu masových médií, kterými jsme denně ať již přímo, či nepřímo ovlivněni.

Teorie a praxe herectví pocházející z divadelní antropologie v souvislosti s dramatickou výchovou a s dětským herectvím. Společným prvkem metodik moderního herectví, který je zároveň obecně důležitým poznatkem a přínosem pro dramatickou výchovu, je především transformace "zvnějšku přijatého" na "psychosomaticky zapojené". Tato myšlenka se však v dějinách divadla objevila již dříve a dnes ji pokládáme spíše za samozřejmou. Co je však na tomto přístupu pro nás nové, je zapojení psychosomatiky herce (či hráče), jeho aktivní myšlení, vyhraněné (osobní, originální) postoje atd., které dohromady tvoří komplexnost projevu, a toto vnitřní (ale následně i vnější) nasazení v oblasti psychosomatiky se stává nezbytnou součástí mimese.

Toto východisko je společným jmenovatelem všech zástupců divadelní antropologie. Každý z nich je ovšem po svém transformuje do vlastní herecké metody nebo divadelního vyjádření, ať už formou cvičení, či technik. A právě značná pozornost k herecké tvořivosti (a s ní spojenými technikami a metodami), která stojí v popředí zájmu divadelních antropologů, je motivací k zařazení této kapitoly do práce o dětském dramatickém projevu. Je jasné, že ne vše, co v jednotlivých systémech vzniklo, můžeme uvést a začlenit do prostředí našeho, ať už divadla "dospělého", či "dětského", protože jednotlivé principy jsou většinou úzce spojeny s jejich představiteli - hybateli, filozofy, mágy duševního i tělesného procesu herců a také v neposlední řadě estetiky - tvůrci osobitých a těžko opakovatelných představení. Co je pro dramatickou výchovu a dětského herce (jeho vývoj) z antropologického pojetí spíše přínosem a co naopak překážkou:

#### Co je přínosem:

- rozšíření horizontu mimo evropskou kulturu,
- snaha rušit a tvořivým přístupem nahrazovat zažitá konvence,
- důraz na sounáležitost souboru, skupiny,
- myšlenka a zároveň princip, že žádná cvičení v různých fázích hercovy přípravy není a nesmí být cvičením v obratnosti.

#### Co je spíše překážkou:

- systémy cvičení jsou ve svém komplexu určeny pro psychofyzicky vyvrážděnou osobnost, zatímco v našem případě jde naopak o vývojové období, kdy se osobnost (a její hodnoty) teprve utvářejí,
- požadavek sebereflexe jak v životě uměleckém, tak osobním jako přínos a materiál.

Díky antropologům došlo k rozšíření horizontu mimo evropskou kulturu a tradici

(v důsledku reakce na současný život v globálně vnímaném světě) a zároveň díky posunutí hranic národních kultur a jistému odstupu ke vzniku mezinárodních center nebo laboratoří, které se především věnují výzkumu herecké tvorby.

Jedním z významných výzkumných středisek divadelní antropologie, které se zabývalo především hereckou tvorbou, byl Teatr Laboratorium. V jeho čele stál herec, režisér, pedagog, a především hlavní myšlenkový "guru" Jerzy Grotowski.

#### Jerzy Grotowski (1933-1999)

J. Grotowski sám uvádí (v rozhovorech a článkách), že jeho metoda vychází spíše z tradic než z přímých zdrojů. Nežrčíka se zároveň konfrontovat se s různými školami - od Stanislavského (Grotowski sám říká, že studoval jeho metodu dlouho a že právě díky Stanislavskému jej vůbec zaujalo studium hereckého umění) po Dullina, od Mejrholda k Artaudovi (který je divadelní antropolog vnímán jako vizionář, jejich předchůdce a myšlenkový zdroj; silně ovlivnil např. P. Brook) - a za významný vliv zároveň považuje divadlo orientální. Prvky různých metod se u Grotowského skutečně objevují v adaptované a transformované formě, avšak, jak sám tvrdí, jeho přístup je odlišný v tom, že na rozdíl od jiných metod pro něj není zásadní hereckou otázkou "Jak to udělat?", ale naopak je důležité "Jak to nedělat?" Tuto negativní tezi osvětluje tím, že je třeba se ptát herce: "(...) *jaké překážky tě omezují na cestě za totálním aktem, který musí probudit všechny tvé psychofyzické prostředky od nejinstinktivnějších po nejuvědomělejší?*" (Grotowski 1967: 20) Chce tím v jádru "osvobodit" herce od všech rušivých elementů jeho tvorby, naučit ho odstraňovat překážky, aby tak herec mohl pracovat, soustředit se a rozvíjet pouze to, co je tvůrčí a přínosné. Především nesmí hercovo tělo klást odpor vnitřním pochodům, naopak je vnímat a aktivně na tyto vnitřní impulzy reagovat. Za nejdůležitější mezník složitého procesu herecké tvorby pak J. Grotowski označuje techniku hercova psychického sebeobjevování.

Cílem a smyslem Grotowského metody je technicky vybavený herec, jehož jednání bude mít těžiště v podvědomí nebo nevědomí a stane se hercovou druhou přirozeností. Východiskem je zde proces od "nevědomého" k "vědomému", v jehož rámci má přirozeně dojít k odblokování návyků a odporů těla. Dalo by se říci, že hlavním principem této metody je samotný akt hledání - cesty, na které se herec neustále konfrontuje (střetává) se sebou samým a následně s výsledky své práce. Metoda má za cíl naučit odstraňovat překážky, které během psychické práce klade sám organismus, aby hercovo tělo nekladlo odpor

vnitřním pochodům. Mělo by tak být zabráněno časovému přeryvu mezi "vnitřním impulzem" (*impulzem* rozumí J. Grotowski vše, co nutí herce k jednání, při kterém je identický, to znamená, že nedochází k oddělení vědomí a těla jako nástroje) a viditelnou reakcí. "*Všechno se tu koncentruje na vnitřní dozrání herce, dozrání, které je vyjádřeno krajním napětím, absolutním oproštěním, obnažením nejhlubší intimity, a to vše beze stopy egoismu či vlastní rozkoše; naopak herec když hraje, má totálně darovat sám sebe.*" (Grotowski 1967: 1) Proto nezbytnou podmínkou k otevření těchto intimních hlubin hercova těla i myšlení (a jeho následné práce, hledání, zkoušení, objevování sama sebe) je především atmosféra prostředí, kde se zkouší. Jen ve vzájemné naprosté otevřenosti všech zúčastněných, v klimatu bezpečí a důvěry, kde není třeba obávat se pokoření či výsměchu, lze takto pracovat. U Grotowského byl tento nárok co nejvíce naplňován. (I když někdy až ortodoxně.)

Přínos metody J. Grotowského, který se dá "přenést" i na "dětské herectví":

- metoda se nepokouší učit herce podle hotových receptů ani nevyrábí "arzenál prostředků",
- používá adaptované a transformované prvky nejrůznějších metod,
- snaží se "destilovat" znaky přirozených lidských impulzů tím, že je "oprošťuje" od všeho, co připomíná běžnou konvenci, obyčej, společenský zvyk, vzorce chování určené tradicí a výchovou,
- metoda formování herce nevede k tomu, aby mu cosi vnikla, ale spíše aby ho naučila odstraňovat překážky, které během psychické práce klade sám organismus.

Některé prvky směřující k herectví, které sice vyžadují hlubší intelektové a životní zkušenosti, a tudíž se neslučují s možnostmi dětského dramatického projevu, jsou však zajímavé pro budoucí práci s dospívajícími dětmi:

- nejdůležitějším faktorem v procesu hercovy tvorby je hercova technika psychického sebeobjevování,
- "*herec by měl umět rozřešit všechny jemu dostupné problémy vlastního těla*",
- hercovo tělo má být osvozeno od veškerého odporu, aby "do sebe" herec mohl proniknout - objevit se,
- "herec, který podstoupí akt sebepronikání, který objeví sám sebe a obětuje tomu objevu nejvnitřnější část sama sebe, takový herec musí být schopen manifestovat nejslabší impuls. Musí dokázat zvukem a pohybem vyjádřit ty impulsy, které se pohybují na hranici snu a reality." (Grotowski 1967: 27)

V důsledku pak v divadle Jerzyho Grotowského vzniká jednání, které už

nemůžeme nazvat roli (herec R. Cieslak, který s J. Grotowským výrazně spolupracoval, říkal, že v tomto případě už nehrajeme, ale prostě jsme). Při této tvorbě pak neexistují nějaké techniky práce na roli, které by se daly použít v jiné inscenaci. *"Ochranu hercovy intimity, psychickou bezpečnost a možnost opakování role zajišťovala precizně vypracovaná partitura jednání, korespondující s tím, co herec skutečně prožil"* (Hyvnar 2000: 244)

Co z J. Grotowského lze obecně využít v dramatické výchově?

Myslím, že v případě herecké výchovy lze aplikovat základní principy a zásady Grotowského metody, neboť mají obecnější platnost a mohou se tak stát významným zdrojem inspirace v rámci rozvoje a komplexnosti psychosomatiky. Nelze přenést systém, cvičení či zkoušky beze zbytku, lze však čerpat především tam, kde se nabízí možnost využít rozmanité typy reakcí pohybových a hlasových. (Připomeňme, že objektivním výsledkem Grotowského výzkumů je rozšíření hlasového rejstříku spolu s odstraněním problémů spojených se správným či nesprávným dýcháním.)

Dalším významným faktem je pro nás to, že Grotowského systém cvičení směřuje ke komplexnosti tělesného projevu a že cílem tohoto "hereckého školení" je maximální rozšíření a rozvinutí vnitřních možností člověka-herce. A hlavně: jde tu o tzv. chudé divadlo, kde chudoba není překážkou a kde nedostatek peněz není omluvou pro neadekvátní prostředky, které automaticky znesnadňují experimenty. Přeneseně je tento fakt jedním z podstatných principů dětského divadla. A to nejen kvůli ekonomické nouzi, ale právě proto, že dítě tak není zavaleno a zahlušeno světlými, kostýmy, líčením apod., jež bývají typickou stránkou iluzivního divadla.

Celé usilování J. Grotowského cílí k tomu, zbavit herce společenských zábran a obnovit v nich zapomenutou nebo alespoň zasutou *spontaneitu* projevu. Chce u svých herců objevit a podpořit to, co výchova, škola a společenský styk potlačují. Naučit herce zapojit do hry celý organismus, pohybovat, vnímat, cítit celým tělem i duší. *"Objevení spontaneity lidského jednání a chování je současně objevem celistvosti projevu."* (Hořínek 1967: 13) Na druhou stranu je tato spontaneita (bezprostřednost) metodicky řízená a formovaná, což je zároveň základní paradox a tvůrčí přínos metody.

J. Grotowski klade důraz na *důvěru*, na vytvoření takové pracovní tvůrčí atmosféry, která zaručuje herci pocit bezpečí. Herec musí cítit, že může dělat vše, a přitom nic z toho nebude předmětem posměchu, naopak vše bude pochopeno, ne-li přijato. Jakmile jsou tyto podmínky splněny, může

se herec "odhalit". Což se vztahuje na jakoukoli dramatickou, hereckou tvůrčí práci ať již skupinovou, či individuální a je jednou z priorit jakékoliv činnosti v rámci dramatické výchovy.

*Soustředěnost*, koncentrace v rámci Grotowského metody je záležitostí jak herecké etiky, tak herecké techniky. Je psychickým předpokladem pro individuální tvorbu, není dána, ale musí se hledat, neboť je přípravou a východiskem k činu.

A konečně je tu důraz na *komplexnost*. J. Grotowski vyžadoval na každém herci, aby hledal své asociace, své osobní varianty (návrat k vlastním vzpomínkám, evokace vlastních tužeb, toho, co nemohl uskutečnit apod.).

*"Grotowski je jedinečný.*

*Proč?*

*Protože nikdo jiný na světě, pokud vím, nikdo po Stanislavském neodhalil podstatu herectví, jeho projev, jeho význam, jeho přirozenost a tajemství jeho duchovních, fyzických a emotivních procesů tak hluboce a úplně jako právě Grotowski."* (Vinař 1985a: 2)

### Peter Brook (\*1925)

Peter Brook ve svém konceptu divadla a jeho směřování vychází opět z ontologie divadla, z níž odvozuje poetiku i herecký styl. V centru pozornosti je přitom základní fakt vzájemnosti (dialogická povaha) - kontaktu lidí, který pokud je naplněn, učiní teprve z divadla "významný okamžik". Hlavní náplní je přitom prožitek, jednání a lidé místo dosavadního (konvenčně zažitého) hraní, předvádění.

Podle Brooka je základní vztah herce a diváka také modelem pro dialog kultur. Herci v Brookově mezinárodním souboru používali různé techniky, např. taj-či, jógu, improvizace, které směřovaly k práci na sobě samém, a zároveň nejrůznější etudy, které se vztahovaly ke konkrétním představením. Smysl všech cvičení byl však stejný. Měl herce přivést k organickému jednání, naslouchání celým tělem. Herec měl být neustále připraven k bezprostřednímu jednání a být citlivý k periferním či podprahovým reakcím. Zároveň si měl pěstovat silnou vnitřní vizi a fantazii. J. Hyvnar (2000: 230) cituje P. Brooka: *"Zajímá mě fakt, že počátek pohybu vychází z impulsů, který vydává představa činnosti a ne z čistě fyzického impulsu, jak tomu bývá např. u tanečnicka."* Brook se opírá o to, že herecká motivace vychází z představy, a tudíž potřebuje silný vnitřní obraz, který ve svém důsledku dokáže překonat i fyzické nedostatky. Ideální herec by však podle Brooka měl být dostatečně zdatný i po fyzické stránce. Potom může dojít k symbióze a propojení hercova jednání snadněji a lépe.

Peter Brook odstartoval v roce 1964 činnost divadelního studia, které se zaměřovalo na odborné zdokonalování herců. (Připomeňme, že Brook byl v této době zároveň ředitelem neoficiálnějšího anglického divadla - Royal Shakespeare Company a měl úspěchy v divadlech v Londýně, ve Stratfordu, v Paříži i v New Yorku.) Na této experimentální scéně ve spolupráci s Charlesem Marowitzem zahájil cyklus, jehož název (Divadlo krutosti) byl převzat od Antonina Artauda. Sami tvůrci však říkají, že spíše než za doslovnou rekonstrukci jim Artaudovy teorie sloužily jako odrazový můstek a inspirační zdroj pro klubové divadélko LAMDA (London Academy of Music and Dramatic Art). Od Artauda byl například převzat požadavek vztahující se k obecnstvu, které mělo být nyní aktivně vtaženo do děje, nebo cíl divadla působit prostřednictvím zkušeností, a ne didaktiky či morálky apod.

O experimentální povaze studia LAMDA svědčí i skutečnost, že představení nebyla určena pouze a především veřejnosti, ale soubor se celkově prezentoval formou divadla-laboratoře, jejíž pozornost se upírala hlavně k hercům. *"(...) tak jako v celé předchozí kariéře, i v Divadle krutosti bylo oblastí Brookových výzkumů samotné divadlo, a v něm herec, text, divák."* (Braun 1993: 27)

Divadelní hledání se v tomto období vztahovalo především k otázkám intenzity, bezprostřednosti a autenticity výrazu. Celkově pak, charakteristicky pro dobu, ve které se zrodilo, chtěla skupina vyprovokovat obecnstvo - divadelní obec - veřejnost k široké diskusi. K otázce o původu a vzniku Divadla krutosti se P. Brook vyjadřuje takto: *"Měli jsme s Charlesem Marowitzem velice silný pocit, že se některé základní zdroje divadelního výrazu zanedbávají, a proto jsme se rozhodli dát dohromady skupinu herců a hereček, s nimiž bychom tyto problémy studovali."* (Brook 1996: 67)

K tomuto období se také vztahuje článek právě Charlese Marowitze, ve kterém mimo jiné (popisy konkrétních cvičení a etud se skupinou apod.) porovnává Artauda se Stanislavským. Dochází k závěru, že ten, kdo byl "vychován" a ovlivněn Stanislavského metodou prožívání, vnitřní pravdy, bývá překvapen, když "objeví", že v některých souvislostech je pravda vnější o hodně přesvědčivější než pravda vnitřní. Marowitz pro tuto zásadní úvahu vychází ze zkušeností, kterou vyzoroval v divadle, že se totiž někdy herci mohou snažit sebevíc vyjádřit, sdělit hlubokou vnitřní intenzitu, která však v konečné fázi kýženého dopadu (odezvy) u obecnstva nedosáhne. Naopak může dokonce vyvolat napětí a chaos. Na druhé straně si však všimá

toho, že existují případy, kdy herec nedělá jakoby nic navíc kromě vykonávání odpovídajících pohybů, a přece vzbudí u diváků nesmírný zájem. Ch. Marowitz k tomu podotýká: "Čistý cit může být plačtivý či dřevěný, zatímco platný scénický výraz - gesto, pohyb, sekvence akcí - promlouvá sám a nepotřebuje motor citů, aby zanechal stopu, ale je-li nadto ještě nabit city, je dvakrát účinnější." (Marowitz 1969: 62)

To výborně "nahrává" dětskému divadlu (samozřejmě i studentskému), které nemusí mít obavu, že i když herecky "dobře neprožívá" (z jakýchkoli důvodů či omezení), může přesto v celku působit přesvědčivě a divadelně - esteticky.

V dětském hereckém projevu to pak znamená, že pokud dítě má vnitřně opodstatněn daný pohyb, ví, proč užívá právě takové gesto, a je ve svém projevu sdělné a čitelné pro publikum, může v celkovém výrazu zaujmout a jeho "omezenost", daná věkem či vývojem, nemusí být handicapem.

Úzce se tak zároveň dotýkáme stylizace, které se, myslím, herci-studenti, ale i režiséři-vedoucí nemusí obávat ani nemusí mít dojem, že se prostřednictvím stylizace za něco schovávají či že kryjí jiné nedostatky. Právě naopak. Možnost vyjádřit se - adekvátně k situaci - pohybem, gestem či jiným výrazovým prostředkem může smysluplně "nahradit" psychologické herectví. (A upřímně řečeno, snaha "tlačit se" do činoherního, realistického herectví u studentského, někdy dokonce i dětského divadla, stejně ve většině případů nedopadá ve výsledku dobře.)

Marowitzovy a Brookovy postřehy tak myslím dokazují, že jiný herecký projev než ten, který známe z kamenných divadel (a nejen z nich), je cestou, možností herecké tvorby a - vztaženo k našemu tématu - dětské nebo studentské divadlo, pokud používá dobře a opodstatněně (vnitřně i vnějškově) platných scénických výrazů, může být rovnocenným partnerem na dramatickém (divadelním) poli.

Dalším významným mezníkem v Brookově činnosti bylo založení Mezinárodního centra divadelního výzkumu (ICRT) v roce 1968, které tvořilo 12 herců různých národností. Předmětem tohoto centra mělo být (po vzoru Grotowského) zkoumání vztahu herce a diváka; podmínek, které jsou pro herce i divadlo podstatné; a samozřejmě také otázka, která se objevuje u všech divadelních antropologů: co je divadlo, co přináší?

Pro Brooky je v tomto období typické hledání univerzálního jazyka divadla. J. Hyvnar uvádí tři základní požadavky, které měl tento soubor naplňovat:

1. navazovat organický kontakt s divákem,

2. objevovat nové možnosti, nové divadelní prostředky konfrontací s různými kulturami, což by umožnilo najít kýžený univerzální jazyk,

3. soubor jako jednotný (celistvý) organismus, který učí herce odpovědnosti za jeho řemeslo a zároveň k citlivosti ke vztahům ve skupině.

K naléhavé potřebě nalezení univerzálního jazyka přispívá i fakt, že soubor byl tvořen herci různých národností a kultur. Ale přesto hlavním důvodem nahrazení jazyka jako hlavního prostředku komunikace byla snaha o objevení a používání takového vyjadřování, které se odvíjí kdesi od centra, podstaty divadelnosti vůbec. To znamená vyjadřování skrze gesto, slovo, situaci a vztahy postav na jevišti. A znamená to i cestu k jeho univerzální působnosti a sdělnosti. Tuto myšlenku podporovaly a v praxi ověřovaly také cesty po různých končinách světa, do nichž se Brook společně se svým souborem vydával a kde čerpal zkušenosti a ověřoval zpětnou vazbu pro svou teorii.

Příznačné jsou Brookovy požadavky na herce, z nichž některé jsou podnětné i pro práci s dětmi a mládeží:

Herec by se měl naučit rozlišovat mezi přirozeností a falšij projevem. Toho může dosahovat především prostřednictvím emocionálnosti, kterou by měl herec proto rozvíjet, aby mu pak sloužila za jakýsi nástroj projevu. Brook tvrdí, že nato nejsou žádné techniky, ale herec se může k těmto vnitřním mechanismům dostat tím, že bude otevřeně naslouchat a vnímat celým tělem.

Herec se má učit jednat organicky. Peter Brook v této spojitosti rozlišuje:

1. *tělo vědomé* - je pro herce nástrojem výrazu,

2. *tělo nabitě energií* - je v těsné vazbě s psychikou, citlivé na jakékoli podněty.

Ad Brookovo "tělo vědomé": Jedním z cílů v dramatické výchově je, aby na konci pomyslného řetězce výchovy byl člověk tímto pocitem a nástrojem vybaven. Citlivost na různé podněty je předmětem řady konkrétních dramatických cvičení. Na druhou stranu se však u dětí ještě nemůže počítat s vědomým použitím tohoto prvku projevu ať již při tvorbě představení, nebo budování postavy apod.

Dále P. Brook o herce požaduje, že by se měl snažit zapomenout na všechny automatizované návyky, které by mohly mařit bezprostřední přímý kontakt.

Co se týče inspirace pro dramatickou výchovu: Na jednu stranu můžeme říct, že dítě vzhledem k svému věku ještě nemá zažito tolik automatických stereotypů ze života, aby se musely odstraňovat. Ovšem na straně druhé se nedejme mást tím, že by jej určité konvenční manýry vůbec nesváděly. Proto by se měl učitel snažit odvádět

pozornost dětí-herců k oněm konvencím a daleko více by měl podpořit originalitu projevu v rámci logické posloupnosti.

Podle P. Brooky by měla herecká motivace vycházet z představy, a ne z "technického" pocitu těla. "Pokud je vnitřní obraz dostatečně silný, herec dokáže překonat i svá fyzická omezení." (Hyvnar 2000: 230) Což samozřejmě platí neméně i pro práci s dětmi a mládeží.

V divadle nehrát neznamená nebýt přítomným. To znamená, že herec, který není přímo zapojen do dramatické akce, by měl i za těchto okolností zůstat přítomným (aktuálním) pro diváka.

Tato myšlenka je důležitá zejména pro dětské divadlo. Ve většině představení vystupuje celý soubor bez ohledu na množství postav dramatu a děti bývají přítomny na scéně po celou dobu. V tomto případě jde tedy spíše o připomínku směřující k vedoucím (režisérům) dětských představení, kteří by měli děti dostatečně motivovat k jednání na scéně, i když zrovna nejsou středem pozornosti nebo zrovna "nemluví".

Poslední bod, který považuji za důležitý v souvislosti s dětským dramatickým projevem a jeho skupinovou povahou, se týká kontaktu mezi herci. Ch. Marowitz říká: "Kontakt neznamená civět za každou cenu do očí kolegovi ze souboru. Znamená to být tak dobře naladěn na jeho tóninu, že ho vidíte, i když se na něj nedíváte." (Marowitz 1969: 60)

V této podkapitole jsem z Brookovy rozsáhlé tvorby vybrala jen ty momenty, ve kterých jsem našla možnost inspirace pro dětský dramatický projev. Nemyslím si, že bych jej ale vyčerpala v celé jeho šíři, a tak téma zůstává otevřené pro možné budoucí a hlubší prozkoumání.

## ZÁVĚR

V této studii jsem si nekladla za cíl vypracovat metodiku práce s dětským hercem. Ani to nebylo možné. Cílem bylo shromáždit a porovnat možné podmínky a zdroje týkající se dané problematiky. Došli jsme k závěru, že označení "dětské herectví" je sice zažitým pojmem, ovšem známkou pochybností nad jeho existencí jsou už ony uvozovky, ve kterých toto spojení v celé práci uvádím.

Dítě podle mého názoru nespĺňuje a ani nemůže spĺňovat podmínky nezbytné pro umělecký herecký projev. Ten totiž vychází ze zvládnutí nejen celého fyzického aparátu, ale především prožitku, který je současně hercem sledován, hodnocen a posuzován vnitřní sebekritikou. Jelikož dítě není schopno tyto požadavky, vzhledem ke svému věku, splnit, nemůže být jeho projev považován za herectví v pravém slova

smyslu. Pokud hraní dítěte nižšího věkového stupně vyzní na první pohled "umělecky" či pokud z něj cítíme blízkost k herectví, jde jen o vnější nápodobu vžitého vzoru nebo představy či modelu, který dítěti předložil režisér.

"Dětské herectví" je spíše otázkou vztahů než vědomých postupů. Dítě ve svém projevu čerpá pouze z dětské přirozenosti, ale o plnohodnotné herectví podle mého názoru ještě nejde. Především proto, že u dětí nedochází ke splnění základní podmínky herectví, kterou je dosažení charakteru. Ten dítě vytvořit neumí. S hereckým talentem je tomu podobně. J. Vostrý uvádí, že se zárodky uměleckého nadání souvisí základní potřeba projevit se. "(...) a právě tato energie nutí mladé lidi s elementárními hereckými sklony k recitování básniček (a často i bez vidiny veřejného vystoupení), nebo k šaškování. K volbě herectví za povolání přivádí potom ty, kteří si ji v postpubertálním věku nejenom uchovají dostatek (či spíše jakoby stálý přebytek), ale kteří se ji také naučí koncentrovat v daném okamžiku ve shodě s příslušným záměrem, a to tak, že je celé prostoupí - a prostoupí natolik, že z nich, díky jejímu zvládnutí, přímo vyzařuje." (Vostrý 1998: 31)

DOMINIKA ŠPALKOVÁ

## LITERATURA

- BARBA, Eugenio, Nikola SAVARESE  
1991 *A Dictionary of Theatre Anthropology: The Secret Art of the Performer*; přel. Jan Hančil, Dana Kalvodová, Jitka Sloupová, Nina Vangeli, *Slovník divadelní antropologie (O skrytém umění herců)* (Praha: Divadelní ústav-Nakladatelství Lidové noviny, 2000)
- BERNARD, Jan (= KOPECKÝ, Jan)  
1983 *Co je divadlo* (Praha: SPN)
- BRAUN, Kazimierz  
1979 *Druga reforma teatru?*; přel. Jiří Vondráček, *Druhá divadelní reforma?* (Praha: Divadelní ústav, 1993)
- BRECHT, Bertolt  
1935, 1939, 1949, 1950, 1952, 1954, 1955, 1957  
*Myšlenky*, přel. Ludvík Kundera a Marta Staňková (Praha: ČS, 1958)
- BROOK, Peter  
1987 *The Shifting Point*; přel. Jan Hančil, *Pohyblivý bod* (Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1996)
- CÍSAŘ, Jan  
1990 *Vývoj divadelního jazyka* (České Budějovice: KKS České Budějovice)
- ČECHOV, Michail  
1953 *To the Actor*; přel. Zoja Oubramová, *O herecké technice* (Praha: Divadelní ústav-DAMU, 1996)
- DIDEROT, Denis  
1773 *Paradoxe sur le comédien*, přel. Jan Binder, *Herecký paradox, in O umění* (Praha: Odeon, 1983)
- DISMAN, Miloslav  
1963 *Má vaše dítě umělecký talent?* (Praha: SPN)  
1976 *Receptář dramatické výchovy* (Praha: SPN)
- DOČKAL, Vladimír  
1983 *Talent nie je dar* (Bratislava: Smena)
- DOČKAL, Vladimír, Miroslav MUSIL, Vladimír PALKOVIČ, Jolana MIKLOVÁ  
1987 *Psychológia nadania* (Bratislava: SPN)
- FINK, Eugen  
1960 *Spiel als Weltsymbol*; přel. Miroslav Petříček, *Hra jako symbol světa* (Praha: Český spisovatel, 1993)
- GROSSMAN, Jan  
1991 *Analýzy* (Praha: Československý spisovatel)
- GROTOWSKI, Jerzy  
1967 "K chudému divadlu", přel. Eva Balvínová, *Divadlo 18*, 1967, č. 6
- GROTOWSKI, Jerzy, Eugenio BARBA  
1969 "Nový zákon divadla", přel. Oldřich Černý, *Divadlo 20*, 1969, č. 9
- HARTL, Pavel, Helena HARTLOVÁ  
2000 *Psychologický slovník* (Praha: Portál)
- HOŘÍNEK, Zdeněk  
1967 "Druhé setkání s Grotowským (Dojmy a poznámky)", *Divadlo 18*, 1967, č. 6  
1970 "Herectví jako hra", *Divadlo 21*, 1970, č. 2
- HYVNAR, Jan  
2000 *Herec v moderním divadle* (Praha: Pražská scéna)
- LUKAVSKÝ, Radovan  
1978 *Stanislavského metoda herecké práce* (Praha: SPN.)  
1981 *Být nebo nebýt. Monolog o herectví* (Praha: SPN)
- MACHKOVÁ, Eva  
1976 *Dětské divadlo* (Praha: Albatros)  
1999 *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací* (Praha: ARTAMA - 8. přepracované vydání)
- MAROWITZ, Charles  
1969 "Divadlo krutosti", přel. František Fröhlich, *Divadlo 20*, 1969, č. 3
- MUSIL, Miroslav  
1989 *Talenty cez palubu?* (Bratislava: Smena)
- RUTTE, Miroslav  
1946 *O umění hereckém* (Praha: Jos. R. Vilímek)
- SCHMIDBAUER, Wolfgang  
1991 *Psychologie. Lexikon der Grundbegriffe*; přel. Milan Váňa, *Psychologie. Lexikon základních pojmů* (Praha: Naše vojsko, 1994)
- STANISLAVSKIJ, Konstantin Sergejevič  
1946 *Moje výchova k herectví*; přel. Jaroslav Hulák (Praha: Athos)
- VELTRUSKÝ, Jiří  
1994 *Příspěvky k teorii divadla* (Praha: Divadelní ústav-DAMU)
- VINAŘ, Josef  
1982 *Moderní systémy herecké hry* (Praha: OKS-Praha západ)  
1985a *Divadlo J. Grotowského I. díl. První sešit* (Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy)  
1985b *Divadlo J. Grotowského I. díl (divadlo výrazu a pohybu). Druhý sešit* (Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy)
- VOSTRÝ, Jaroslav  
1991 *Předpoklady hereckého projevu* (Praha: MŠMT ČR)  
1998 *O hercích a herectví* (Praha: Achát)
- WAY, Brian  
1967 *Development Through Drama*; přel. Eva Machková, *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* (Praha: ISV nakladatelství 1996)
- ZICH, Otakar  
1987 *Estetika dramatického umění. Teoretická dramaturgie* (Praha: Panorama - 2. vyd.)
- Kapitoly z diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v červnu 2002*

# UPLATŇOVANIE DRAMATOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU U DROGOVO ZÁVISLÝCH OSÔB

Závislosť od psychotropných látok alebo drogová závislosť je v súčasnosti jedným z najzávažnejších problémov našej spoločnosti. Tento problém sa dotýka všetkých vekových skupín, avšak najrizikovejšou skupinou sú mladí ľudia.

Drogové opojenie charakterizujú stavy euforických nálad, pohody a uvoľnenia. Závislosť vedie pozvoľna k stupňovaniu tolerancie. Je zrejmé, že keď sa príjem drogy preruší, dochádza k abstinenciám príznakom, ktoré majú často veľmi dramatický charakter. Pri abstinencii (okrem fyzických prejavov) vystupujú do popredia pocity strachu, sklесlosti a apatie.

Podľa J. Presla (1994) príčinami experimentov s drogou, brania a závislosti sú vzájomné kombinácie týchto troch okruhov:

1. Osobnostné charakteristiky - dedičnosť.
2. Vplyv prostredia,
3. Prítomnosť (dostupnosť) drogy a jej charakteristiky.

J. Furstová (1997) uvádza, že vznik drogovej závislosti má mnohvrstevné príčiny. Musíme ich hľadať hlavne vo vývoji v ranom detskom veku, vo vzťahu matka - dieťa a v spoločenských podmienkach. Ak dieťa nenájde porozumenie pre svoje potreby v prvých mesiacoch svojho života, pretože matka nie je prítomná alebo nie je schopná na dieťa reagovať empaticky, potom to má za následok štrukturálny defekt v jeho vývoji. Takýto človek si bude len veľmi ťažko vytvárať stabilný vzťah. Ak sa teda túžba po absolútnej náklonnosti u partnera nemôže naplniť, vzniká potreba ziať drogu. Na istú dobu sa síce prázdnota vyplní a tiež vzniká klamný pocit, že komunikácia je ľahšia. V skutočnosti ide o únik od reality a ďalšie osamotenie.

Iná príčina vzniku drogovej závislosti je v tom, že dieťa sa nenaučilo zvládať frustrácie situácie. V popredí užívania drog u väčšiny mladých ľudí je očakávanie, že droga ich zbaví napätia a úzkosti, vyplní samotu a prázdnotu. No drogou sa tieto konflikty ešte vyostria. Sensibilita sa stupňuje, čo môže viesť k strate sebakontroly. Schopnosť reagovať na krízové situácie sa zhoršuje. Drogovo závislý jedinec vonkajšiu realitu zvláda len zdanlivo. B. Cyrulník (1999) popisuje, že pre vznik drogovej závislosti bola u jedincov diagnostikovaná slabá citová náklonnosť, neschopnosť nadväzovať hlbšie vzťahy, nízka úroveň sebahodnotenia a sebacitu a tiež veľmi malá tolerancia frustrácií.

Liečba drogo závislých sa na Slovensku v súčasnosti uskutočňuje v centrách, poradniach a zariadeniach, ktorých hlavnou náplňou práce je kontakt, poradenstvo a pomoc drogo závislým jedincom. Medzi najznámejšie patria centrá pre liečbu drogových závislostí, kde sú drogo závislí evidovaní a sú im ponúkané rôzne programy liečby a poradenstva, konzultácie a zdravotnícka starostlivosť.

Jednou z možných doplnkových liečebno-výchovných prístupov pri liečbe drogovej závislosti je **dramatoterapia**, ktorej pôsobnosť narastá v rámci klinickej, výchovno-liečebnej, umeleckej i reedukačnej sféry.

Dramatoterapia v liečebnej pedagogike predstavuje súčasť liečebno-výchovných prístupov u detí, mládeže a dospelých s rôznymi druhmi porúch a postihnutí, v ktorých ide o špecifické aplikovanie divadelných štruktúr a dramatických procesov, s cieľavedomým terapeutickým zámerom, ktorými sú symptómová úľava, emocionálna a fyzická integrácia a osobnostný rast.

Dramatoterapia prispieva k emocionálnemu ozdraveniu, ku korekcii nežiaducich postojov a správania u osôb vyžadujúcich si osobitný prístup (ohrození, narušení, postihnutí, zdravotne oslabení jedinci).

Podľa P. Sladea (1954) dráma je životná činnosť, v rámci ktorej dochádza k väčšiemu stotožneniu sa s osobami, s obsahmi, situáciami a tým aj k ich lepšiemu porozumeniu, ventilácii negatívnych procesov, k návratu úloh.

Medzi prostriedky a techniky dramatoterapie patrí **dramatická hra, improvizácia, dramatizácia, rolové hry, bábková a maňušková hra, hra s maskami, neverbálne hry a cvičenia, etudy, pantomíma, psychodráma, sociodráma, tanečná dráma, práca s mýtmi a príbehmi.**

Dramatoterapia u drogo závislých osôb je zameraná na plnenie terapeutických cieľov u každého klienta s využívaním dramatických štruktúr so špecifickým cieľom pomôcť klientovi zažiť emócie, získať vnútornú motiváciu a schopnosť lepšie sa orientovať v problémoch, v situáciách, vo vzťahoch. Ide o cielenejšie a dlhodobejšie zmeny v prežívaní pomocou množstva komponentov, ktorými sú lepšie sebaopoznávanie, sebaakceptácia, získanie nadhľadu, pochopenia, istej rezistencie voči stresovým situáciám, posun v ich vnímaní a prežívaní.

Mechanizmus terapeuticko-výchovného pôsobenia je založený na princípe, že dráma a terapia sú reflexnými procesmi, cez ktoré hráč vtiahnutý do života charakterov objavuje sám seba. Počas procesu improvizácie pomocou dramatických metafor sa formuje základ pre porozumenie klientovho správania či problému. V dramatoterapii hráč vo svojej vlastnej role pátra po zmysle a účele svojej existencie v pokuse o tvorivé zvyšovanie a prekonávanie svojich medzí.

Cez dramatoterapeutické aktivity pôsobíme na jednotlivcov aby zaujali postoj voči sebe samému a postupne preberali zodpovednosť za svoje správanie.

## REALIZÁCIA DRAMATOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU

Dramatoterapeutické programy s drogo závislými osobami sme uskutočňovali jeden - až dvakrát týždenne (podľa podmienok v Centre drogových závislostí). Spolu sme uskutočnili 22 stretnutí. Dramatoterapeutickú skupinu tvorilo sedem osôb - päť mužov a dve ženy vo veku od 19 - 21 rokov.

Cieľom našej práce bolo prostredníctvom dramatoterapeutického programu zamerať sa na sebaopoznávanie, seba prijatie u klientov, pôsobiť na zmeny ich postojov na užívanie drog - vytvorením reálnejšieho pohľadu na ne, pôsobiť na zlepšenie vzájomných vzťahov medzi členmi v skupine, na riešenie problémov a konfliktov, s ktorými sa stretávajú v bežnom živote.

Pri realizácii výskumu v resocializačnom terapeutickom centre pre ľudí závislých od psychotropných látok a pri spracovaní výsledkov výskumu sme využívali štúdium dokumentácie, dotazník, sociometrickú metódu a samotný dramatoterapeutický program.

**Štúdiom** dokumentácie sme zisťovali základné anamnestické údaje o klientoch, ako aj niektoré údaje z individuálnych sedení psychológa s klientom.

**Dotazníkom** sme zisťovali názory klientov na drogu a poznatky v súvislosti s jej užívaním. Dotazník klienti vyplnili pred začatím realizácie dramatoterapeutického programu a po jeho ukončení.

**Sociometrický výskum** sme realizovali na začiatku prvého, desiateho a záverom dvadsiateho stretnutia.

Náš dramatoterapeutický program zahrňoval:

**1. Zážitkové učenie** (ako sa cítim v tej - ktorej situácii, sebazpoznávanie, sebareflexia).

**2. Kreatívnu tvorbu** (vzťah k tvorbe, tvorba ako motivácia, ako sebarealizácia).

**3. Tvorbu postojov** (zaujať postoj k sebe samému, k okoliu, k správaniu, k riešeniu situácií).

Dramatoterapeutický program mal - v závislosti od aktuálneho "stavu" klientov a situácií - dopĺňujúci a čiastočne aj výberový charakter. (Ak chceli niektoré aktivity klienti zopakovať, mali možnosť, alebo navrhovali inú modifikáciu hry a pod.).

Každé stretnutie malo svoj cieľ, ktorý sme stanovili vždy podľa aktuálnych potrieb a problémov, ktoré sme riešili.

## OBSAH DRAMATOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU PRE DROGOVO ZÁVISLÝCH KLIENTOV

**1. Úvodné dramatoterapeutické aktivity zamerané na nadviazanie kontaktu a uvoľnenie** (zoznamovacie dramatoterapeutické techniky, hry zamerané na koncentráciu, relaxačné, imaginatívne cvičenia)

Príklady hier a cvičení:

### Hry na zoznámenie

- Hráči povedia svoje meno a zároveň predvedú určitý pohyb (úklon, poskok... podľa vlastnej voľby).
- Hádzanie a chytanie lopty (svoje meno povie ten, kto chytl loptu a vysloví meno toho, komu ju hádže).

### Hľadanie a stretnutie

- Hráči sa rozostavajú po miestnosti. Na pokyn sa začnú prechádzať (ideme po korze) a reagujú na základe inštrukcií dramatoterapeuta:
    - > pri stretnutí so spoluhráčmi sa pozdraví bez zastavenia sa - gestom, pohybom, úsmevom, žmurknutím,
    - > zastaví sa pred niekým, skúmať jeho tvár a pokračovať v chôdzi,
    - > pozdraví sa dotykom rúk a pokračovať v chôdzi,
    - > najst' niekoho, kto má niečo podobného (ústa, nos, dĺžka vlasov...),
    - > najst' niekoho, s kým sa chcem porozprávať.
  - Dvojice po poslednej inštrukcii si vzájomne povedia niečo o tom, ako sa cítia a čo očakávajú od workshopu. Potom vždy jeden z dvojice sa po usadení sa na miesto (stoličky v kruhu) pred ostatnými prezentuje výpoveď svojho spoluhráča.
- Pozn.: Vždy pred novou inštrukciou sa hráči na dohovorené znamenie zastavia.

### Predstav si

Podľa inštrukcií si hráči v uvoľnenej polohe predstavia:

- obľúbený predmet - ako vyzerá, akú má farbu, vôňu, predstavia si, že ho zoberú do rúk, na niečo ho použijú...,
- obľúbené zviera - kde sú, ako vyzerá to zviera, aké je, komunikácia so zvieratom...,
- osobu - kto to je, v akej situácii, o čom je komunikácia...,

Na začiatku je dobré predstavy uskutočňovať po jednej úlohe.

**2. Dramatoterapeutické techniky zamerané na sebazpoznávanie, seব্যব্যjadrenie, prácu s emóciami, kontakt a komunikáciu** (ja vo vzťahu k sebe samému - telo, pocity, potreby), Ja a bližšie spoločenstvo (rodina, priatelia, členovia skupiny...), Ja a okolitý svet (bližšie i vzdialenejšie okolie)

Príklady hier a techník:

### Akú mám náladu

- Vymedzenie priestoru na stene, ktorý tvorí obraz bez rámu. Hráči sa postupne postavajú do obrazu tak, aby čo najlepšie vyjadrili svoju momentálnu náladu, prežívanie. Ak bude obraz hotový (všetci hráči sú v ňom), postupne sa každý pozrie, ako vyzerá.

### Znovuzrodenie

- Hráči si najdu miesto, kde sa môžu uvoľniť. Dramatoterapeut navodzuje imaginatívne cvičenie: Je tma, teplo, cítim svoje telo - hlavu, tvár, oči, nos, ústa, uši, hrud', ruku - pravú, ľavú, nohu - pravú ľavú, končeky prstov, vnútorné orgány... Všetko vo mne sa mobilizuje, pretvára, cítim novú silu, ktorá ma núti postaviť sa na nohy. Aké zvuky počujem? Skúsím vydať hlas, slovo, vetu.
- Reflexie o pocitoch pri cvičení. Čo je na mne nové? Ako to vnímam?

### Kúzelný obchod

- V obchode sa dá všetičko kúpiť, aj odložiť. Dramatoterapeut ponúka "tovar" - napr. trpezlivosť, láskavosť, radosť, vytrvalosť... Kto si čo kúpi a čo ponúka? A čo by chcel dať do záložne, čoho by sa chcel zbaviť? V roli predavača sa hráči môžu striedať.
- Diskusia na tému, čo som si kúpil(a), čo som ponúkol(a) a pod.

Vývojové premeny (1 - 4):

1. Hráči spolupracujú vo dvojiciach. Jeden z hráčov predstavuje dospelého a druhý je v roli dieťaťa v ľubovoľnom veku. Dospelý-rodíč sa stará o dieťa, hojďá ho, hladká, krmi (adekvátne vzhľadom k veku dieťaťa). Hráči si vymenia svoje úlohy.

Záverom je diskusia - ako som sa cítil(a) v jednotlivých rolách.

2. Jeden hráč zaujme relaxujúcu polohu a vyzve druhého, aby ho - napríklad hladkal po tvári, po rukách, prehrabával sa mu vo vlasoch a pod. Hráči sa na pokyn terapeuta po určitej dobe vystriedajú. Záverom nasleduje diskusia o pocitoch počas techniky.
3. Jeden z dvojice predstavuje starého človeka. Druhý mu robí poskytuje v prípade potreby oporu alebo spoločnosť a správa ho po miestnosti (môžu sa vyjsť aj mimo miestnosť). Hráči si vymenia role a záverom hovoria o svojich pocitoch v priebehu hry.
4. Každý hráč je v tom období, v ktorom by sa najlepšie cítil (môže byť a terajšie) a vyjadruje toto obdobie akoukoľvek činnosťou. Reflexie o tom, prečo si kto zvolil práve dané obdobie.

### Dychové cvičenie s koncentráciou

- Hráči vedome prenášajú pozornosť do rôznych častí tela, vnútorných orgánov a snažia sa vžiť sa do rôznych duševných stavov - nepokoj, strach, bolesť, hnev, ľahostajnosť, radosť, spokojnosť - najprv pomaly, potom rýchlo (zmena). Posledný je stav pokoja a harmónie, v ktorom hráči zotrývajú.
- Diskusia a navodených pocitoch. Ktorý je najcharakteristickejší v bežnom živote?

### Dabléri

- Hráč-protagonista si sadne na stoličku tak, aby čo najlepšie vyjadril svoju náladu. Ostatní sa postupne pripoja k nemu - pričom sa výrazom tela (v stoji, v sede, v ľahu) snažia vyjadriť podobné naladenie. Po vytvorení obrazu protagonista za seba vyberie niekoho iného (kto ho na stoličke zastúpi a po vzhliadnutí obrazu vyjadrí slovami, nakoľko scéna korešponduje [zmnázorňuje] jeho pocity, prípadne usmerní niektorých hráčov, aby zmenili niečo vo svojom pohybe, či výraze).
- Hráči sa v úlohe protagonistu môžu vystriedať.

### Obmena:

- Protagonista hovorí o svojich pocitoch - ako sa cíti, na čo myslí, čo ho zamestnáva, a ostatní hráči postupne vytvárajú o tom obraz.
- Reflexie o pocitoch protagonistu a ich stvárnení hráčmi.

### Vodenie bábk

1. "Bábka" leží na zemi. Jeden z dvojice sa ju snaží oživiť - pohybuje jej rukami, nohami, hlavou. Keď sa bábka postaví, vedie ju po miestnosti. Po tlesknutí terapeutom sa bábka nepodvolí vedeniu, ale sa snaží ísť vlastným smerom.

2. Hráči sa vystriedajú a opakuje sa to isté.
3. Harmonizácia - hráči sa nedohodnú, že kto bude viesť a kto bude vedený, ale snažia sa o spoločné "dobré fungovanie" (raz je jeden bábkou a raz druhý).

### Simultánne pantomimické cvičenie - úspešný a neúspešný človek

- Hráči sa rozdelia na dve skupiny podľa toho, či chcú zobrazovať úspešného, alebo neúspešného človeka. Spolu vytvoria krátku pantomimickú etudu, v ktorej budú zobrazovať jednotlivé typy ľudí.
- Po prehraní scény budú hráči komentovať, prečo si vybrali daný typ človeka, charakterizovať, čo je úspech a neúspech z ich vlastného hľadiska, aké vlastnosti sú potrebné k dosiahnutiu úspechu, čo ho môže prekaziť a pod. Čo sa komu nepodarilo dosiahnuť v živote a naopak čo ano a prečo sa tak stalo.
- Reflexie o tom, aké to bolo byť bábkou alebo viesť ju a pri rozhodnutí ísť vlastnou cestou.

### Ďakujem

Hráči dajú pred seba na zem tri veci (predmety), ktoré vlastní a sú pre nich charakteristické (okuliare, rúž...). Každý si zoberie veci od tých osôb, ktorým chcú poďakovať za niečo, čo sa od nich naučili, čo sa im v priebehu práce v skupine na nich páčilo a pod.

(Môžeme nechať "volný priebeh hry" alebo možno určiť, aký počet predmetov si hráči môžu vybrať, resp. aj určiť počet vybraných predmetov od jedného hráča.)

**3. Rolové psychodramatické prehrávanie zamerané na konkrétny problém pri práci s protagonistom** (práca s príbehom a s metaforou, psychodramatické prehrávanie - výmena rolí, zrkadlo, alter ego)

Príklady dramatických metód a prostriedkov:

### Režazové prehrávanie

Dve osoby sa stretnú na scéne a vedú dialóg o tom, že dcéra ukradla matke 500 korún. (Je podozrenie, že dcéra berie drogy.) Po chvíli vstúpi na scénu ďalšia osoba a pokračuje v dialógu s druhou osobou (prvá odíde).

Hra pokračuje, kým sa nevystriedajú (podľa záujmu aj viackrát) všetci hráči.

### Imaginatívne cvičenie

Navodenie predstavy hráčov príchodu na ľubovoľné miesto. Stretávame osobu/y, s ktorými komunikujeme. Protagonisti po jednom vytvárajú scénu pomocou osôb, ktoré vyberajú zo skupiny. Protagonista ich dotykom na plece "ozvučí", povie za nich slová, ktoré by podľa jeho predpokladu

povedali. Potom si vymenia role a odpovedajú za seba.

Diskusia: Aké bolo stretnutie - príjemné/nepříjemné, prečo?

### Kto sedí na stoličke

Predstav si niekoho, s kým máš problémy. Sedí na jednej stoličke (zastupuje ju hráč, ktorého si vyvolí protagonistu) a Ty na druhej. Čo by povedala tá osoba? Čo by chcela? Ako by sa tvárila?

Dialóg protagonistu s fiktívnou osobou, výmena rolí. (Hráč v roli človeka na stoličke zopakuje vždy iba to, čo povedal zaňho protagonistu.)

Reflexie, ako sa protagonist cítil, keď hral vlastnú rolu a ako, keď vytváral repliky za niekoho iného.

### Psychodramatické prehrávanie

Prehrávanie problémovej situácie podľa návrhu protagonistu.

Dramatoterapeut spolu s protagonistom (jeho podnecovaním) určia tému, cieľ, miesto, osoby, postavenie scény, obrazov, miesto pre protagonistu... Pri prehrávaní sa využijú techniky psychodrámy - výmena rolí, alter ego, zrkadlo, sebaobravanie.

### Obmena:

Po postavení scény ktokoľvek môže na ňu vstúpiť a pomôcť riešiť problém.

Diskusia o tom, ako riešime podobné situácie v bežnom živote.

### Príprava scenára na rolovú hru - práca v skupine

Rozdelenie hráčov do skupín, každá pracuje v jednom kúte miestnosti.

Skupina spolupracuje na scenári príbehu "Drogová závislosť".

Názov príbehu:

Hlavná postava:

Vedľajšie postavy:

Aké sú prekážky:

Kto/Ako možno pomôcť:

Ako to riešiť:

Záver:

Príprava na zahratie improvizovaného príbehu, scéna 1, 2,... v rámci jednotlivých skupín.

### **4. Diskusia účastníkov stretnutí, otázky, reflexie, hodnotenie**

#### **ZÁVEROM**

Na základe vyhodnotenia výsledkov v dotazníku u všetkých klientov došlo k pozitívnemu posunu v postojoch na drogu. U dvoch klientov došlo k takýmto zmenám v piatich otázkach, u jedného v ôsmich, u troch v šiestich, u jedného v dvoch otázkach. Väčšina zmien sa dotýkala otázok závislosti - uvedomenia si reálnej šance, že kto ochutná drogu, môže sa stať na nej závislým, ako aj ochoty či snahy zbaviť sa

závislosti a vidieť tento fenomén v širších súvislostiach alebo posunu v získavaní objektívnych informácií o droge.

Na základe výsledkov sociometrie môžeme konštatovať, že postupne sa vzájomné vzťahy medzi členmi skupiny stávali diferencovanejšie a oproti počiatkovej izolovanosti klientov do desiateho stretnutia narastal počet negatívnych i pozitívnych volieb, avšak smerom k dvadsiatemu stretnutiu mal prudký nárast pozitívnych volieb (z toho aj vzájomných) a pokles negatívnych volieb.

Na základe realizácie dramaterapeutického programu a jeho vyhodnotenia uvádzame **nasledovné závery a odporúčania pri dramaterapeutickej práci s drogovo závislými osobami:**

1. Pred prvým stretnutím je vhodné vypracovať **pravidlá práce v skupine**, aby klienti mali na zreteli určité kritériá vo vzájomnej komunikácii (napríklad dodržanie zásady mlčanlivosti, dochádzky na stretnutia, vzájomného rešpektu atď.).
2. Venovať dostatok priestoru **nadviazaniu kontaktu a uvoľneniu klientov**.
3. **Využívanie rituálov** - pozdrav, vystúpenie z roly, sedenie v kruhovom útvere, symbolické odloženie momentálnych neriešiteľných problémov na kôpku, z ktorej si príležitostne vyberieme tému na psychodramatické prehrávanie - môže prispieť k lepšiemu porozumeniu vlastnej individuality a spoločenskej identity.
4. Zaradenie **imaginatívnych uvoľňujúcich cvičení, relaxácie** napomáha odbúrať stres, učí navodzovať príjemné predstavy a pocit pohody aj bez užívania drogy.
5. **Neverbálne techniky** pomáhajú pri sebaovládaní, poznávaní fyzických i psychických hraníc, k porozumeniu seba samého, preberaniu zodpovednosti.
6. Pri problémoch s jednotlivcami v skupine (agresivita, nedostatočná sústredenosť) je dôležité zaradiť individuálne dramaterapeutické stretnutie - **venovať sa jednotlivcovi**, dovysvetľovať pravidlá hier, podnecovať ho pri sebarealizácii a sebareprezentácii sa v rámci dramaterapeutických aktivít, pôsobiť na klientovo správanie pomocou zrkadlenia alebo kinestetickéj empatie (reflektovanie emocionálneho naladenia klienta neverbálnym vyjadrením).
7. Čas venovaný **diskusii a reflexii** u klientov umožňuje zdokonaľovať schopnosť vyjadriť svoje pocity, názory, poznávať svoje potreby a prania, preto po každej aktivite im venujeme dostatočný priestor.
8. V rámci dramaterapeutických aktivít využívame známe **mýty a príbehy**, ktoré korešpondujú s aktuálnymi problémami klienta v rámci ktorých môžu hráči tvoriť a navrhovať alternatívne riešenia.
9. Častejšie **striedanie relaxačných, uvoľňujúcich a koncentračných cvičení** s rolo-



vými a improvizacími dramaterapeutickými aktivitami.

10. Vycházet z aktuálního stavu klienta směrem k **pozitivnímu podnetu** - do pozitivní perspektivy (prehrávat, všimnout si a pociťovat aj pozitivně podněty a mat s tím čo najviac skúseností).

Doc. PaedDr. KATARÍNA MAJZLANOVÁ, CSc.

Katedra liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

## LITERATÚRA

FÜRST, Maria

1991 *Psychologie: einschließlich Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre*; přel. Jiří Horák, *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy* (Olomouc: Votobia, 1997)

CYRULNIK, Boris

1999 *Un merveilleux malheur* (Paris: Odile Jacob)

MAJZLANOVÁ, Katarína

1999 *Dramatoterapia* (Bratislava: Humanitas)

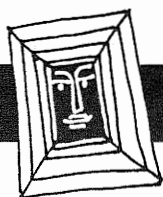
PRESL, Jiří

1994 *Drogová závislost. Může být ohroženo i vaše dítě?* (Praha: Maxdorf)

SLADE, Peter

1954 *Child Drama* (London: London University Press)

## Průhledy



## do psychologie morálky

7

## Průhled sedmý:

## O ARTISTECH NA VISUTÉ HRAZDĚ, MUŽSKÉ A ŽENSKÉ MORÁLCE A SIGMUNDOVI, KTERÝ ŽENY VLASTNĚ NECHÁPAL...

## ZASTAVENÍ PRVÉ:

## Umřela večer

Vysoko, vysoko.

Poslední slova bloudila stropem jako mraky.  
Kredenc plakal.  
Zástěra se chvěla,  
jako by přikrývala propast.

Byl konec. Mladí šli spát.

Ale k půlnoci  
mrtvá vstala,  
zhasila svíce (je jich škoda),  
rychle zašila poslední punčochu,  
našla svých padesát korun  
v piksele od skořice  
a položila je na stůl,  
našla nůžky zapadlé za skříň.  
našla rukavici,  
kterou rok nemohli nalézt,  
zkusila všechny klíky,  
utáhla vodovod,  
dopila kafe

a zase padla zpět.

(Část básně Miroslava Holuba ze sbírky *Achilles a želva*)

## ZASTAVENÍ DRUHÉ:

*Ačkoli Sigmund Freud žil obklopen ženami a jinak toho pochopil tolik a tak skvěle, ženské vztahy mu připadaly čím dál záhadnější, obtížně rozpoznatelné a těžko popsateľné... Potíže, které nastávají, když se snaží aplikovat logiku své teorie na ženskou zkušenost, jej nakonec vedou k tomu, aby z ní ženy vyčlenil a označil jejich vztahy i pohlavní život za "neprobádanou končinu psychologie".*

Carol Gilliganová

## Úvodem o mužské a ženské identitě a jak to viděl Sigmund Freud

V sedmém pokračování se pouštím na tenký led. Možná že riskuji nařčení jednak z feminismu, ale současně také z toho, že ženský svět vidím zjednodušeně a schematicky. Zpočátku se bude zdát, že psaní o mužské a ženské identitě jde jakoby mimo rámec psychologie morálky. Pouze zdánlivě - viz dále. Vývoj morálního usuzování - jak jsme si již mnohostranně ukázali v předchozích Průhledech - se řídí řadou zákonitostí, které by měl pedagog s ambicí ovlivňovat mravní stránku svých svěřenců znát (nebo se v nich alespoň nahrubo orientovat). To za prvé. A za druhé je to jakýsi evergreen: Chlapci a jejich možnosti rozvoje v obklopení žen (matek, babiček, učite-

lek, vedoucích uměleckých zájmových útvarů atd.). K pozornému čtení zvláště doporučuji subkapitulu o rozdílu ve hře dívek a chlapců. Takže jak je to s tou mužskou a ženskou identitou?

Z výzkumných zjištění vyplývá, že pohlavní (genderová) identita, ono neměnné jádro, kolem něhož se utváří osobnost, je "až na vzácné výjimky u obou pohlaví pevně a nezvratně vytvořena kolem tří let věku dítěte". Přičemž pohlavní identitu chápeme shodně s C. Gilliganovou jako výchovou osvojené pojetí sebe sama jako muže nebo ženy; jedinec se může ztotožňovat se svým biologickým pohlavím, nemusí však nutně přebírat všechny s daným pohlavím spojené role, které mu daná společnost předepisuje (Gilliganová 2001: 36).

Sigmund Freud předpokládal, že v lidské prehistorii byly rodinné vztahy charakterizované násilím a krutým soupeřením mezi otci a syny v boji o moc v rodinném společenství a v přístupu k ženským členkám kmene. Vzpomínky na tyto události jsou určitým způsobem zakódovány v tzv. paměti lidského rodu. V nejhlubších úrovních podvědomí mají lidé uloženy ambivalentní pocity: nenávisť a respekt ke svým otcům a incestní touhu ke svým matkám (u dívek obdobně v opačné variantě). Dostáváme se k pojmu "oidipovský komplex", resp. "Élektřin komplex".

Chlapci se jednak identifikují se svými otci na základě respektu a náklonnosti, a současně zvnitřňují otcovské představy prostřednictvím obranné identifikace postavené na snaze vyhnout se "kastroční úzkosti" (obavy ze ztráty penisu). Chlapci se ovšem také identifikují se svými matkami na základě strachu z jejich ztráty. Zvnitřněné a zdaleka ne plně dítětem uvědomované představy rodičů se v jeho psychice zakotvují jako tzv. superego (nadjá). Jednou zformované superego slouží dítěti jako míra správného a špatného, tvoří jeho morální kodex. (Hogan, Emler 1978: 205, 206)

Chlapcovo superego je tvořeno dvěma podsystémy: svědomím a ideálním já. Svědomí je jakousi vnitřní represí (trestání výčitkami) za toužené nebo uskutečňované porušování norem. Ideální já je komponentou osobnosti, v jejímž rámci jedinec přijímá za své od otce získané soubory standardů a hodnot (včetně zákazů a omezení).

Shields a Bredemeierová v této souvislosti upozorňují na skutečnost, že zformování superega je vlastně "vítězstvím" společnosti nad nesocializovaným (biologickým) individuem. (Shields, Bredemeier 1995: 26-29)

Právě v návaznosti na funkci superega v morálním vývoji jedince Freud dospěl k odlišnému chápání tzv. *mužské a ženské morálky*. Jelikož dívky nepřicházejí na svět s penisem, nemusí se na rozdíl od chlapců obávat kastrace. Freud však považoval kastroční úzkost za základní podmínku (hnací motor) úspěšného vykompenzování (vyrovnaní se) jak oidipovského komplexu, tak formování superega, které u žen není "tak neúspěšné, tak neosobní, tak nezávislé na svých afektivních původech, jak to vyžadujeme u muže". (Freud 1971: 341) A pokud se nemůže u žen rozvinout dostatečně silné superego, nemohou ani dosáhnout vyšších standardů mužské morálky, "neboť žena projevuje méně citu (resp. smyslu) pro právo než muž, méně schopnosti podrobit se velkým nutnostem života (...) a častěji se ve svém rozhodování nechává vést něžnými nebo nepřátelskými city". (Freud 1971: 342) C. Gilliganová se s Freudem sice shoduje v tom, že morálka mužů a žen je odlišná. Nicméně odmítá přijmout kategorie lepší x horší, vyšší x nižší. Onu jinou "ženskou morálku představuje v polemice s Kohlbergem (viz dále Gilliganovou 1977/2001). Freudovy názory komentuje následovně: "V celém Freudově díle se ženy vymykají jeho zobrazení vztahů a vnášejí do něj motiv prožitku lásky..." (Gilliganová 2001: 73) Na jiném místě upozorňuje na Freudovu maskulinitu a přílišné zaujetí vlastním teoretickým bádáním jako možné překážky v porozumění ženské psychice. Říká: "Ačkoli Freud žil obklopen ženami a jinak toho

pochopil tolik a tak skvěle, ženské vztahy mu připadaly čím tím záhadnější, obtížně rozpoznatelné a těžko popsateľné." (Gilliganová 2001: 52)

Je skutečností, že v prvních letech života pečuje o děti v naší kultuře převážně matka. Podíl otce (mužského prvku) je menší, až zanedbatelný. K utváření ženské identity dochází v souvislosti tzv. *nepřerušeno vztahu*. Dívky se mohou při "hledání" ženské identity přimknout ke svým matkám, chovat se podobně, "být" s nimi ztotožněny. Chlapci naopak mají-li se vymezit jako "muži", musí se od matky *odlišit*, "oddělit". V důsledku toho muži a ženy prožívají vztahy odlišně, zejména pokud jde o vztahy závislosti. Pro chlapce a muže je separace od matky pro rozvoj jejich maskulinity nezbytná. U dívek je získání ženské (femininní) identity na separaci nezávislé. Je-li tedy maskulinita definována separací (oddělením, odpoutáním) a femininita přimknutím, je mužská pohlavní identita ohrožena *intimitou*, zatímco ženská pohlavní identita *separací*.

Co tedy "ohrožuje" Adamy a co Evy?

Výše uvedené vývody byly potvrzeny zajímavým výzkumem. Carol Gilliganová se svoji kolegyní Susan Pollakovou zkoumaly rozdíl v tom, jak a v čem vnímají násilí (ohrožení) muži a jak ženy. V rozsáhlejších průzkumu byly respondentům obojího pohlaví - mimo jiné - předloženy čtyři obrázky. Dva z obrázků ukazují muže a ženu v těsném osobním spojení. Dvojici na lavičce u řeky a dva akrobaty na visuté hrazdě, kteří se snaží chytit za ruce; muž je zaháknutý za kolena o hrazdu a žena letí vzduchem. Dva další obrázky zachycují lidi v neosobních situacích pracovního výkonu - muže sedícího u pracovního stolu ve výškové administrativní budově a dvě ženy v bílých pláštích, které pracují v laboratoři. Jedna žena v pozadí přihlíží tomu, jak žena v popředí manipuluje se zkumavkami. Respondenti měli o těchto jednotlivých obrázcích napsat příběh.

Závěr: Čím jsou si postavy na obrázcích fyzicky blíže, tím častěji a intenzivněji je zobrazeno násilí v příbězích napsaných muži, zatímco v ženských příbězích se objevuje tím více násilí, čím jsou lidé na obrázku izolovanější. U žen nejčastěji docházelo k projekci násilí do obrázku muže za pracovním stolem (což byl jediný obrázek, na němž byla osamocená osoba), kdežto muži nejčastěji spatřovali násilí ve scéně akrobatů na visuté hrazdě (jediný obrázek, na němž se lidé dotýkají). Gilliganová z uvedených skutečností činí závěr, že každé pohlaví vnímá nebezpečí tam, kde je opačné pohlaví nevidí - *muži ve spojitosti, v přimknutí, a ženy v separaci, v odpoutání, v osamocení...* (Gilliganová 2001: 68, 69)

Potvrzuje se zde odporovaná zkušenost, že při různých aktivitách, kdy dochází

k fyzickému kontaktu, jsou muži daleko zdrženlivější a rozpačitější (zvláště jde-li o kontakt mezi muži navzájem). Ženy naopak nemají s navázáním fyzických kontaktů problém (jsou v tomto smyslu naprosto spontánní, zejména pokud jde o děti). Na druhou stranu tato zjištění činí pochopitelným nám mužům nepochopitelné: odvahu dívek a žen vstupovat bez obav do intimního prostoru "obsazeného" cizími lidmi při autostopu, a panickou hrůzu zůstat sama v "prázdném" lese, kde se věčně pravděpodobnost, že se "něco stane" blíží nule.

Velmi zajímavou ilustrací dvojího pohledu na svět sociálních vztahů je konfrontace příběhů inspirovaných obrázkem akrobatů na visuté hrazdě (viz výše uvedený popis). Autorem prvního je žena (1) a druhého muž (2):

(1) *Toto je artistické duo, které se účastní konkurzu o místo v cirkusu bratří Ringlingových. Jsou poslední na řadě a vede se jim velmi dobře. Mají ladné pohyby a dobrý styl, ale používají záchrannou síť, kterou někteří artisté nepoužívají. Majitelé cirkusu říkají, že je přijmou, pokud síť odstraní, ale naše duo se rozhodlo, že raději práci odmítnou a budou déle žít, než aby takhle riskovali. Vědí, že by stejně nemohli vystupovat, kdyby se někomu z nich něco stalo, a takové riziko jim připadá nesmyslné.*

(2) *Akrobata na visuté je ženou nejlepšího přítele tohoto akrobata, který těsně před představením zjistil, že jeho přítel (svému manželovi) byla nevěrná. Řekl jí, že to ví, a požádal ji, aby se svému manželovi přiznala, ale ona to odmítla. Akrobat nemá dost odvahy, aby to svému příteli řekl sám, a tak ve výšce sta stop nad zemí jakoby náhodou partnerku upustí. Ona při té nehodě přijde o život, ale on se vůbec necítí vinen, protože je přesvědčen, že učinil spravedlnosti zadost.*

Jen tak mimochodem i ostatní ženy (jak v případě žen, tak i mužů šlo o vysokoškolské studenty) si běžně obrázků artistů v příběhu "doplňují" záchrannou sítí a tím se jim jevila na pohled riskantní produkce bezpečnou. Muže "zabezpečit" artisty sítí napadlo zcela výjimečně. Opět se zde promítá ženský "dar" hledat bezpečí v sociálních vztazích a péči o ně nadřadit všemu ostatnímu. A také mužská "schopnost" hledat principiální spravedlnost navzdory vztahům (resp. bez ohledu na ně) a dalším okolnostem.

Tyto dva mikropříběhy nabízejí dramatické přesahy a rozvinutí, které mohou být pro dospívající a dospělé "kurzisty" až překvapivé.

**Psychologické odlišnosti ve hře chlapců a dívek**

V dětství je hra ve skupině vrstevníků nejdůležitější socializační aktivitou. Janet Leve-

rová zkoumala, zda se v hrách dětí objevují rozdíly z hlediska pohlaví.

Vybrala si skupinu 181 deseti- až jedenáctiletých žáků a sledovala, jak si hrají ve škole o přestávkách, při tělocviku a zaznamenávala jejich vyprávění o tom, jak tráví čas mimo školu. Shledala následující rozdíly: Chlapci si hrají častěji venku než děvčata a také častěji si hrají ve velkých a věkově heterogenních skupinách; výrazně upřednostňují soutěživé hry a ty trvají déle než dívčí. Chlapecké hry trvaly déle nejen proto, že byly náročnější z hlediska dovedností, ale také proto, že chlapci dokázali účinněji řešit případné spory, které při hře nastaly. Chlapci se neustále dohadovali, nicméně dohadování netrvalo nikdy déle než sedm minut a nikdy spor nevyšel v ukončení hry. Dokonce - píše Leverová - ono dohadování o pravidlech ("vyjasňování" pravidel) a jejich porušování (resp. spíše různé výklady jejich dodržování a porušování ze strany jednotlivých hráčů) kluky bavilo stejně jako hra sama. Pokud však došlo k hádkám mezi dívkami, většinou to znamenalo, že hra je u konce.

Už Jean Piaget konstatoval (viz Průhledy 1), že chlapce v průběhu dětství stále více fascinuje "právní" vypracovávání pravidel a rozvíjení spravedlivých postupů pro rozsouzení konfliktů. Dívky tuto fascinaci nesdílejí. To vede Piageta k obdobnému závěru jako Freuda, že právní vědomí (vědomí spravedlnosti), které je pro morální vývoj zcela nezbytné, je u děvčat vyvinuto mnohem méně než u chlapců. Zmíněná Leverová v daném kontextu zdůrazňuje, že vzhledem k realitě dospělých se dívka, která nechce zůstat závislá na mužích, bude muset naučit "hrát" jako oni. Ostatně tradiční dívčí hry, jako je skákání přes švihadlo a panák, probíhají v "pořadí" ("po sobě") a soupeření v nich probíhá nepřímo, protože úspěch jednoho hráče neznamená nutně neúspěch druhého. Proto při těchto hrách dochází méně často ke sporným situacím. Leverová se od hrajících děvčat dozvěděla, že v případě hádky hru raději ukončí (jdou si hrát "jinak"). *Tedy místo toho, aby "klukovsky" vypracovaly systém pravidel pro řešení sporů, "obětují" hru pokračování (nenarušení) vzájemných vztahů.* Chlapci se ve svých hrách naučí nezávislosti a organizačním dovednostem nezbytným při koordinování činností větších a často různorodých skupin lidí. Také se učí přímému a otevřenému soupeření v souladu s pravidly dané hry. Dívčí hra naopak probíhá spíše v menších a uzavřenějších skupinách (často ve dvojici tzv. nejlepších kamarádek) a v soukromí. Jejich hry podporují rozvoj empatie a senzitivity a směřují k hlubšímu poznání sebe i svého (svých) protějšku/ů.

Takže sumarizujeme: Kdy nám mohou chlapci z podstaty věci jako lektorům dramatické výchovy "komplikovat" práci? Při nepromyšlenosti pravidel (nebo při jejich nelogičnosti), při - z jejich pohledu - nespravedlivém hodnocení, při omezené možnosti spolu soupeřit a také při "nepřipraveném" tlaku na projevení (vyjádření) jejich emocí. Obranné mechanismy se u nich vyskytnou i při fyzických kontaktech, které nebudou demonstrací síly a obratnosti, ale budou mít za úkol vyjádřit např. něhu, laskavost atd. Východiskem ze situace je pak pro ně šaškování, kladení "hloupých" dotazů, únik od "jako" do reality (verbalizováno větou "to by ve skutečnosti nešlo", "nebylo by to možné" apod.).

### "Ženská" morálka péče a "mužská" morálka spravedlnosti

Již několikrát zmíněná Carol Gilliganová - s oporou o výše psaná zjištění a úvahy - se pouští do kritiky stadiální teorie Piagetovy a Kohlbergovy (viz Průhledy 1-5). Nejen jim, ale např. i Freudovi a Eriksonovi vyčítá, že při popisu vývoje člověka v ontogenezi z různých hledisek zobrazují vlastně vývoj mužského jedince (tedy rozvoj maskulinity). Ve svém *Jiném hlasu* píše: "Freudovu kritickému názoru na ženský smysl pro spravedlnost (...) dává ve svých pracích za pravdu nejen Piaget, ale i Kohlberg. Zatímco v Piagetově popisu morálního úsudku dítěte jsou dívky jen jakousi marginální a kuriozitou, jíž věnuje čtyři stručná hesla v rejstříku, a 'chlapci' v něm uvedení vůbec nejsou, protože se prostě předpokládá, že 'dítě' je mužského pohlaví, ve výzkumu, z něhož odvozuje svoji teorii Kohlberg, ženy vůbec neexistují. Kohlbergových šest stadií, která popisují vývoj morálního úsudku, se empiricky zakládá na studii osmdesáti čtyř chlapců (tedy pouze!), jejichž vývoj Kohlberg sledoval v období více než dvaceti let". (Gilliganová 2001: 46)

Ve svém popisu odlišnosti mezi muži a ženami se Gilliganová soustřeďuje na to, jakých chyb se ve vztazích dopouštějí ženy a jakých muži. "(...) muži si myslí, že pokud - v souladu se Sókratovými slovy - poznají sami sebe, pak také poznají ženy, a ženy si myslí, že pouze tehdy, když poznají ostatní, poznají i sami sebe. A tak muži i ženy mlčky dodržují nepsaný zákon *nevyslovovat ženskou zkušenost* a budují své vztahy kolem ticha, které dodržují, protože muži si neuvědomují svou oddělenost od žen a ženy nevědí o vlastní rozštěpenosti." (Gilliganová 2001: 21)

Impulzem ke kritice Gilliganové byl její dojem, že ženy jsou v Kohlbergově testu častěji přiřazovány ke stupni 3, zatímco muži častěji ke stupni 4. Jinými slovy ženy se v Kohlbergově koncepci v průměru jeví jako morálně *méně rozvinuté* oproti

mužům. S oporou o popis stupňů 3 a 4 vytvořila Gilliganová model ženské *morálky péče* v protikladu k mužské *morálce spravedlnosti*, přičemž je zřejmé, že ženská morálka se "jiným hlasem" zasazuje o skutečnost relativně lidštvější a hodnotnější pro samotný život i lásku... Morálka péče je situacně senzitivní a flexibilní, morálka spravedlnosti je nezávislá (na okolnostech) a rigidní (principiální). Morálka péče představuje Já spojené s ostatními, morálka spravedlnosti Já pocítované jako autonomní a nezávislé a spojené s principy a zásadami... "Ženy se ve svých morálních úvahách orientují především podle konkrétní struktury vzájemných vztahů, muži podle abstraktních práv a povinností." (Heidbrink 1997: 120)

Podle Gilliganové není ženská morálka nadřazena a ani "podřazena" mužské, není ani horší nebo lepší, ale je "jiná". Gilliganová modifikovala Kohlbergova stadia s ohledem na rozvoj morálky péče a odpovědnosti.. Pokusila se je "ušít" na míru ženám. Rozlišila tato stadia:

- Prekonvenční stadium: Orientace na individuální přežití - Mé Já je jediným objektem péče (srovnej s Kohlbergovým stadiem egocentricity).

- První přechodná fáze: Od egoismu k odpovědnosti - Orientace na sebe je rozpoznána; vede k rozporu mezi egoismem a odpovědností. Do popředí vystupuje příslušnost a spojení s druhými... Dělat věci správně souvisí s možností (potřebou) sociálního přijetí (ocenění) okolím.

- Konvenční stadium: Dobro je altruismus - V tomto stadiu je zaujato altruistické stanovisko. Ve shodě se společenskou konvencí ženskosti se stává odpovědnost za ostatní ústřední částí sebepojetí. Řadí sem mateřskou morálku, která obsahuje i péči o slabší a jinak potřebné, ale nebere ohledy na vlastní zájmy a potřeby. Prosazování svého Já je v tomto stadiu považováno za nemorální, protože dobro je postaveno na roveň péči o druhé.

- Druhá přechodná fáze: Od dobroty k pravdě - Konvenční pohled je rozpoznán jako principiálně nesprávný. Rozpor mezi egoismem a altruismem není již hodnocen podle kritérií konvenčního dobra, ale podle kritérií "pravdy". Oddělením hlasu svého Já od hlasu druhých se žena ptá, zda je možné být zároveň zodpovědnou za sebe i za druhé. Morálnost jednání není už určována tím, co by řekli druzí, nýbrž podle toho, jak reálně slučuje záměr a jeho důsledky.

- Postkonvenční stadium: Morálka nenásilí - Společenské hodnoty a normy jsou sladěny, syntéza egoismu a altruismu je možná díky názoru, že Já a ti druzí jsme na sobě závislí a naše potřeby nemusí být v rozporu. Moje angažovanost je svobodně

zvoleným morálním principem, který zahrnuje i péči o vlastní osobu. Orientace na svobodně zvolené morální principy předpokládá zodpovědnost nejen za druhé, ale plnohodnotně i za sebe. Patří sem upřímnost a "pravdomluvnost" vůči vlastním požadavkům a přáním. (Upraveno podle Heidbrinka 1997: 120, 121)

Popsaná stadia jsou vlastně naznačením cesty ženy ke skutečné emancipaci, a tedy i k možné "riskantní" nezávislosti. Podstatou morálního rozhodnutí je uplatnění volby a ochota přijmout za tuto volbu odpovědnost. Nakolik ženy vnímají, že nemají možnost volby, natolik se zároveň vyvlékají z odpovědnosti, kterou s sebou takové rozhodnutí nese. Jejich závislost způsobuje, že jsou - stejně jako děti - zranitelné a mají strach z opuštění, a proto tvrdí, že si přejí působit jen dobro, avšak za svou dobrotu očekávají od druhých lásku a péči. Tento "altruismus" je tedy neustále v ohrožení, neboť se zakládá na - "nejistém" - předpokladu čistého úmyslu (Gilliganová 2001: 91), který bude opětván.

Tentokrát bude domácí úkol vskutku zvláštní. Pokusíme se demonstrovat rozdíl mezi ženským a mužským přístupem k morálce pomocí následujícího příběhu:

"Dva studenti medicíny; oba hovoří o rozhodnutí neudat jednoho asistenta, který přestoupil zákaz konzumace alkoholu, který je platný v jejich vzdělávacím institutu. Svě rozhodnutí popisují různě: Jeden student konstruuje rozhodnutí jako akt milosr-

denství, jako rozhodnutí, kterým se s ohledem na to, že viník projevila přiměřenou míru lítosti, přenesl přes to, co by bylo podle práva. Tento student si navíc klade otázku, zda zákaz alkoholu je spravedlivý, nebo ne, tj. zda má vzdělávací institut právo zakázat pít. Druhý student ospravedlňuje rozhodnutí neudat asistenta, který pil, úvahou, že udat jej není zrovna dobrá metoda, jak se s problémem vyrovnat, protože to zničí vztah mezi nimi, a tak znemožní perspektivu pomoci. Tento student si navíc klade otázku, jak dalece považuje pít za problém sám asistent." (Dle Gilliganové, in Heidbrink 1997: 124)

Oba studenti jsou proti udání. Které z uvedených zdůvodnění má blíže k "ženské" morálce péče a které k "mužské" morálce spravedlnosti? A proč?

Uvedený příklad ukazuje, že morálka péče může být vlastní i mužům a že ostré odlišení dvojího druhu morálky není v praxi tak snadné. Gilliganová připouští, že sice existují muži i ženy, kteří jsou schopni brát v úvahu obě perspektivy a tím lépe rozumět psychologii opačného pohlaví, ale také, že specifický trend trvá. Muži budou i nadále racionálnější a principiálnější při svém hledání pravdy a ženy konkrétnější, empatičtější, s větší tendencí nabízet pomoc a podporu.

PAVEL VACEK

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové a katedra výchovné dramatiky DAMU

## LITERATURA

- FREUD, Sigmund  
1971 *Vybrané spisy III* (Praha: Avicenum)
- GILLIGAN, Carol  
1982 *In a different voice: Psychological theory and women's development*; přel. Eva Klimentová, *Jiným hlasem* (Praha: Portál, 2001)
- HEIDBRINK, Horst  
1996 *Einführung in die Moralpsychologie*; přel. Ondřej Müller, *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál, 1997)
- HOGAN, R.- N. EMLER  
1978 "Moral development" in Lamb, M. E.: *Social and personality development* (New York: Holt, Rinehart and Winston)
- HOLUB, Miroslav  
1960 *Achilles a želva* (Praha: Mladá fronta)
- SHIELDS, David Light, BREDEMEIER, Brenda Jo Light  
1995 *Character Development and Physical Activity* (Champaign: Human Kinetics)
- VACEK, Pavel  
2000 Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech (Hradec Králové: Gaudeamus, 2002 - 2. vyd.)

## DRAMATIKA - VÝCHOVA - ŠKOLA

# DRAMATICKÁ VÝCHOVA V SOUČASNÉ ŠKOLE - DRAMATICKÁ VÝCHOVA A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Dramatická výchova byla v českých zemích nejprve pouze aktivitou patřící do oblasti volného času. V devadesátých letech se dramatická výchova stává díky vzdělávacímu programu Obecná škola oficiálně součástí vyučování na základních školách, byť pouze ve formě volitelného předmětu. U tohoto dokumentu bych chtěla zdůraznit zejména preciznost, s jakou byly zpracovány osnovy dramatické výchovy, včetně obsáhlých komentářů k předpokladům výuky s ohledem na rozmanitou situaci jednotlivých škol. Podrobně se zde pojednává

o osobnosti učitele, úrovni žáků, prioritních cílech, prostorových a časových nárocích předmětu. Pravděpodobně tomu tak bylo proto, že celý program Obecná škola považuje za své hlavní cíle rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností a cíle v oblasti postojů, a tudíž považovali autoři dramatickou výchovu za nesmírně přínosnou.

V červnu roku 2002 vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP) a také pro střední a mateřské školy. Jelikož učím na základní škole, pro-

studovala jsem RVP pro ZŠ a této verzi RVP se hodlám ve svém příspěvku věnovat.

Program byl přijat učitelskou a odbornou veřejností rozporupně, stejně jako vše nové. V řadách učitelů se vyskytly pochopitelné obavy nad návazností jednotlivých stupňů škol, protože podstatou RVP je - na české poměry revoluční - myšlenka, že je důležité dosáhnout cílů formulovaných v dokumentu, a učivo je v zásadě ponecháno na výběru školy. Další připomínky se týkaly přijímacích zkoušek na střední školy, resp. možnosti ověření dosažených cílů na

ZŠ při různosti učiva. Samotný fakt, že RVP po školách žádá, aby si samy určovaly, čemu budou vyučovat, vyvolal mnohde místo nadšení spíše zděšení, protože učitelstvo jako takové několik desítek let respektovalo příkazy shora, včetně předepsaného učiva.

Odborná veřejnost nový dokument většinou vítala a pěla ódy na oproštění vzdělávání od encyklopedičnosti a přiblížení českého vzdělávání světovým trendům. Většinou pozitivně přijali program také odborníci zabývající se dramatickou výchovou i řadoví učitelé předmětu. Základní přínos RVP spatřují v tom, že dramatickou výchovu vůbec zařazuje. Vzhledem k umístění dramatické výchovy mezi tzv. neobligatorní obory vzdělávacích oblastí, tedy obory, které je možno, nikoli nutno vyučovat, nesdílím jejich nadšení, protože se domnívám, že se tím postavení dramatické výchovy v základním školství nezmění. K této domněnce mě vede varující osud vzdělávacího programu Obecná škola a volitelného předmětu dramatická výchova vůbec a zkušenosti se sestavováním školního vzdělávacího programu na jedné z pilotních škol RVP.

Přestože po schválení vzdělávacího programu Obecná škola se k němu přihlásila zhruba třetina škol, většina z nich se ho do roku 2000 opět vzdala. Zdůvodnění byla ze strany škol různá. Od konkrétních výhrad k uspořádání učiva v předmětech (hlavně matematice) až po obecný argument, že Obecná škola svým zaměřením na afektivní cíle a zvýhodněnou časovou dotací některých výchovných předmětů (občanská výchova a rodinná výchova) neposkytuje žákům dostatečnou přípravu k přijímacím zkouškám na střední školy. Svoji roli samozřejmě sehrály i některé praktické problémy, např. nedostatek učebnic vytvořených v souladu s osnovami tohoto vzdělávacího programu.

Ale i na školách přihlášených nyní nebo v minulosti k Obecné škole se mnohdy dramatická výchova nevyučovala a důvodem nebyla vždy absence aprobovaných učitelů. Při jednom z konkurzů, který jsem absolvovala na škole vyučující podle OŠ, mi paní ředitelka sdělila, že výuku volitelné dramatické výchovy již zrušili, aby žáci mohli navštěvovat důležitější předměty (myšleno k přijímacím zkouškám na SŠ) - německou konverzaci a počítače.

S podobnou argumentací jsem se setkala, když jsem se pokoušela o zakotvení DV do školního vzdělávacího programu na jedné pilotní škole. Přestože stanovenými prioritami RVP jsou např. komunikace a kooperace, samostatné myšlení a jednání, chápání globálních problémů, ovlivňování a ochrana zdraví (viz Priority v základním vzdělávání, s. 11-13), byly všechny předměty kladoucí si v RVP za cíl rozvoj těchto

kompetencí potlačeny, resp. ponechány na své minimální dotaci (míním zejména občanskou výchovu, dramatickou výchovu a výchovu ke zdraví). Dramatická výchova byla včleněna do oddílu Umění a kultura, ovšem jako volitelná alternativa k výtvarné výchově do jednoho ročníku (pravděpodobně šestého) s dotací 2 hodiny týdně. Pro dané řešení nenacházím mnoho logických argumentů, nicméně bylo schváleno. Všechny disponibilní hodiny byly rozděleny do jednotlivých původních předmětů (zejména cizích jazyků, českého jazyka a matematiky). Nebyly tedy ustaveny žádné nadstandardní volitelné předměty. Zdůvodněním pro takové rozdělení hodin v učebním plánu byla tradiční argumentace přijímacími zkouškami a směrnice Ministerstva vnitra ČR, která ukládá školám, aby zvýšily počet hodin cizích jazyků.

Obávám se, že při stávajícím tlaku rodičovské veřejnosti na úspěšnost dětí u přijímacích zkoušek a přetrvávajícímu encyklopedickému charakteru těchto zkoušek nemusí být tento případ vůbec ojedinělý. A to i přesto, že zmíněné priority RVP jsou identické s cíli dramatické výchovy, další patří do oblasti afektivních cílů a právě DV je vhodnou cestou k jejich dosažení. Navíc DV má jistě také co říci k výuce tzv. průřezových témat, jako je výchova demokratického občana, interkulturní výchova, osobnostní a sociální výchova. Domnívám se tedy, že zařazení dramatické výchovy do neobligatorních oborů je přinejmenším nešťastné. Proč by předmět, který spolu s občanskou výchovou nejvíce reflektuje naplňování záměru RVP, neměl být zařazen mezi povinné vzdělávací oblasti a s přiměřenou hodinovou dotací také do standardních učebních plánů?

Zajímavou úvahu přináší k tématu Jan Karaffa ve svém příspěvku v Tvořivé dramatičce XIII, 2002, č. 3, str. 31-33: *"Dramatická výchova má svůj vlastní a jedinečný obsah velmi stručně charakterizovaný jako modelování (dramatických) situací sociálně-uměleckým učením. Tento obsah má však zcela zákonitě mnoho přesahů do jiných oborů, a proto by mělo být umožněno učitelům, aby ho mohli naplňovat jak vzhledem k jiným obsahům vzdělávání, tak i v samostatném předmětu..."* "Vzhledem k uváděným důvodům také doporučuji zařadit dramatickou výchovu jako předmět do části B, do 8. oddílu." Řadí tak DV k předmětům výchova ke zdraví a tělesná výchova, jejichž specifikem je již zmíněný zvláštní obsah prolínající do všech ostatních oborů, což se konkrétně v učebním plánu projevuje zařazením předmětů na 1. i 2. stupeň s minimální dotací 10 a 12 hodin, tzn. na 2. stupni s dotací 3 hodiny týdně v každém ročníku.

Přestože v zásadě se stanoviskem J. Karaffy souhlasím, pociťuji přece jen vět-

ší příslušnost DV k esteticko-výchovným oborům. Vždyť jedním z jejích cílů je vést žáky k tvorbě divadelního tvaru a k vnímání divadla. Za nejvhodnější tedy považuji přiřazení dramatické výchovy do oddílu Umění a kultura. Přičemž by všechny výchovy měly mít rovnocenné postavení; všechny by byly ve stejném rozsahu povinné nebo volitelné. Volitelnost výchov si představuji tak, že by si žák na 2. stupni volil vždy dvě z estetických výchov. Samozřejmě by se tak dělo po té, co by na 1. stupni absolvoval povinně jistý počet hodin všech tří předmětů. Nevidím totiž důvod, proč by se měli mutující chlapci 2. stupně trápit na hodinách hudební výchovy nebo žáci s dyspraxií ve výchově výtvarné.

Jedním z argumentů proti povinnému vyučování dramatické výchovy na základních školách je údajný nedostatek kvalifikovaných učitelů. Píši *údajný*, protože se osobně domnívám, že situace zdaleka není tak zlá, jak se mnohdy uvádí. Každý rok se zvyšuje nejen počet absolventů oboru dramatická výchova na DAMU, ale také absolventů pedagogických fakult, na nichž se studenti s DV setkávají (aspoň někteří). Díky Sdružení pro tvořivou dramatičtiku a ARTAMĚ přibývá i učitelů z praxe, kteří se vzdělávají na různých kurzech DV. A ruku na srdce, trápíme se tolik také tím, zda jsou plně kvalifikováni učitelé výtvarné a hudební výchovy? Připomínám mnohokrát přetřásané historky o učitelích, kteří zakazují dětem zpívat, aby to nekazily ostatním, a výtvarnicích, kteří snaživé výtvary dětí klasifikují demotivujícími špatnými známkami. Tím nechci říct, že by měl DV vyučovat kdekdo, ale obavy z "nesprávného" vyučování dramatické výchově mi připadají poněkud přehnané. Ostatně právě zařazení DV jako povinného nebo aspoň povinně volitelného předmětu by motivovalo učitele, aby v tomto směru zvyšovali svou odbornost.

Poslední připomínka k Rámcovému vzdělávacímu programu se týká vlastního zpracování oddílu Dramatická výchova. Vlastně je to spíše prosba k autorům. Vzhledem k tomu, že je předmět zařazen do neobligatorní části, tudíž nemá stanovenou žádnou minimální časovou dotaci, přijde mi stanovení cílů, zvláště těch týkajících se divadelní tvorby, poněkud smělé. Stejně tak kompetence očekávané od žáka na 2. stupni evidentně nepočítají s variantou, že žák se s předmětem setkává poprvé ev. ještě ve velmi omezeném časovém období např. jednoho školního roku.

Prosím tímto autory o připojení podobného precizního komentáře, jaký byl součástí osnov Obecné školy a za všechny řadové učitele předem děkuji.

JAROSLAVA SÝKOROVÁ

# DRAMA A DIVADLO V MNOHOJAZYČNÉ A MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOSTI

Evropský kongres Drama in Education  
Burg Schlaining, Rakousko  
11. - 17. dubna 2003



Kongresu, který se konal v městečku Burg Schlaining na místním hradě a v jeho okolí, se účastnili učitelé dramatu, vedoucí divadelních skupin dětí, mládeže i dospělých, učitelé učitelů, členové amatérských souborů, pedagogičtí pracovníci z mnoha zemí a jejich lektori nejen z Evropy.

Účastníci se po večerním zahájení mohli přihlásit do některé ze čtyř skupin po patnácti až dvaceti lidech. Pracovalo se ve stejných skupinách, každý den s jedním lektorem, takže účastníci měli možnost poznat různé způsoby práce jednotlivých lektorů. Pouze pátá skupina nazvaná *Master Class* fungovala celý týden s jedním lektorem **Tamásem Ascherem**, maďarským divadelním režisérem z Budapešti. Ten se ve své praxi zabývá také dětským a mladým divadlem a pracoval několikrát jako hostující režisér v různých evropských zemích.

Každé ráno byla možnost zúčastnit se rozcvičky s **Frankem Katooulou** z Ugandy, který vedl dílnu již i v České republice. Po pohybovém rozehrání se účastníci rozešli do skupin, ve kterých pracovali v průběhu dopoledne. Po obědě následovaly "keynotes", ve kterých každý den jeden z lektorů hovořil o hlavních myšlenkách své práce, tématu celého kongresu a dramatu ve výchově a vzdělávání vůbec. Druhá část semináře probíhala do večere. Pokud skupina měla zájem, mohla se sejít s lektorem i po večeri.

Skupina, do které jsem se přihlásila, pracovala první den s **Johnem Somerssem**. John Somers působí na Univerzitě v Exeteru ve Velké Británii. Je univerzitním profesorem a také editorem časopisu *Research in Drama Education*. Zabývá se

dramatem v různých kontextech a byl lektorem v mnoha zemích. Před několika lety vedl semináře i v České republice (v Ostravě a v Jičíně) a letos přijíždí opět, tentokrát koncem září do Brna.

Dopolední část zaměřil John na seznámení se ve skupině, na hry na jména, vzájemné vnímání a kontakt. Po pohybových hrách, ve kterých jsme poznali svá jména, ze které země jsme přijeli, prozradili svá oblíbená jídla, zatančili ukázky ze svých národních tanců a pak vytvořili jejich mezinárodní formy, jsme se věnovali krátkým improvizacím.

John je uvedl jako "improvizace pro zábavu". Pracovali jsme ve dvojicích. John vždy zadal, kdo jsou postavy A a B a jaký problém řeší. Např.: Dva sousedi. Člověk A má strom, kterému přerůstají větve na zahradu druhého (B) a tím mu stíní záhony. B chtěl již před delším časem po A, aby větve ořezal, A na to nijak nereagoval. Když se však jednou A vrátí z dovolené, větve jsou ořezané. B je ořezal sám. Situace: soused A přichází za sousedem B domů, aby si s ním o tom promluvil.

Další námět: Pracovně neúspěšný člověk A přijíždí svým autem za finančníkem B, který podal inzerát, že dvakrát znásobí vklad klienta. A bohužel při parkování odře svým bláznivě pomalovaným autem poslední model mercedesu, který náhodou patří finančníkovi B. Ten svůj vůz miluje a vše zpozoruje z okna. Přibíhá na parkoviště. Situace: rozhovor osob A a B v tomto momentu.

Při zadávání situací měl John tendenci nám předehrávat jednotlivé charaktery. Protože se jednalo pouze o zábavné improvizace, myslím, že mělo jít o zábavnou

náповědu nebo vtipný způsob představení postav. Pravděpodobně tento způsob vedení také ovlivnilo to, že lektor semináře dopředu neznal úroveň seminaristů, jejich zkušenosti s dramatem ve výchově a divadelní improvizací.

Dopolední část semináře začínala opět rozhýbáním a aktivizací pomocí her. U každé hry John hovořil o jejím použití s dětmi a mladými lidmi, kdy je zařazuje a co jejich zařazením sleduje.

Dále jsme pracovali s "hracími kartami", na kterých byly napsány situace, které jsme opět improvizovali. Tentokrát šlo o závažná témata mezilidských a společenských vztahů. Pracovali jsme ve dvojicích. Každá postava dostala hrací kartu, na které měla informace o své postavě a nastíněnou situaci z pohledu postavy. Např.:

Matka (40) a její dcera (15). Opilou dceru přivezla policie z párty. Situace: ranní rozhovor matky a dcery.

Matka (82) a dcera (52). Matka žije v domě sama a už se sotva o sebe postará, dcera přichází denně s jídlem. Vidí situaci jako neudržitelnou, chce ji nějak řešit. Situace: rozhovor matky a dcery.

Po každé situaci následovala diskuse o možnostech řešení situace, o směrech, kterými se rozhovor ubíral.

Jiné zadání: Mladá učitelka a ředitel. Mladá učitelka odjela s dětmi (12 let) na víkend na přírodovědecké pozorování. Na poslední chvíli jí z vážných rodinných důvodů odřekl učitel, který měl jet jako druhý dospělý doprovod. Jeden chlapec se v noci pomůže. Učitelka přivolaná pláčem mu pomůže vyměnit povlečení, nikdo jiný se nevzbudí, chlapec se uklidní. Chlapcova matka pošle dopis řediteli školy, ve kterém

obviní učitelku ze sexuálního obtěžování chlapce. Situace: ředitel si ráno volá učitelku do ředitelny, kde mezi nimi probíhá rozhovor.

Po této situaci položil John několik otázek: Jak se cítila učitelka při rozhovoru s ředitelem? Cítila podporu ze strany ředitele? Jaký byl způsob komunikace ředitele s učitelkou?... Byli jsme vyzváni, abychom si sedli do dvou kruhů, do vnějšího učitelé a do vnitřního ti, kdo byli v této situaci řediteli. Ti se stali pro další práci chlapci, kteří obvinili své učitelky. Obě skupiny mohly říct postupně své myšlenky. Poté skupina v rolích chlapců psala báseň a učitelé zápis z deníku. Tyto zápisy a básně jsme si nakonec přečetli.

Závěrečnou částí semináře byla diskuse. Nejprve nás John seznámil s důležitými body jakéhokoliv strukturovaného dramatu, na které klade důraz ve své práci.

WHO? - KDO?

WHERE? - KDE?

WHEN? - KDY?

STARTING POINT - POČÁTEČNÍ BOD

PROBLEM? - PROBLÉM

SPECIAL INFORMATION - ZVLÁŠTNÍ INFORMACE

END - KONEC

U každého bodu jsme diskutovali o možnostech vedení, sdělování informací, dotkli jsme se možností a vhodnosti použití techniky a konvencí používaných ve strukturovaném dramatu. Přirozeně se rozvinula diskuse na téma, zda drama je, nebo není zábavou, do jaké míry může být drama pouze zábavou, jestli drama musí vždy řešit závažné téma.

Ve své přednášce John ozřejmil východiska své práce, a v čem vidí smysl dramatu. Hovořil o tom, jak může drama přispět k hledání cest v multikulturním prostředí a jeho důležitosti. "Kdo zná jednu kulturu, jako by viděl na jedno oko. Poznání další kultury nám umožní vidět oběma očima." Svou přednášku John doplňoval diapositivy z různých zemí i válečných území. "Drama by mělo hledat humánní řešení." Soustředění na přednášku zhoršovalo to, že John svou řeč četl, což ubíralo i na působivost jeho výkladu.

Druhý den naše skupina pracovala s Kathleen Berryovou z Univerzity v New Brunswicku v Kanadě. Je profesorkou vzdělávání a učí kritická/kulturní studia, drama ve výchově a literatuře. Navíc je autorkou několika knih.

Seznamování probíhalo poněkud zdůlhavou formou, kdy si každý z účastníků měl vyzkoušet představit se v jazycích účastníků. Takže jsme si řekli "JÁ JSEM..." v němčině, angličtině, polštině, finštině, švýcarské němčině, francouzštině, řečtině,

katalánštině a češtině. Potom jsme se rozdělili do skupin podle zemí, v nichž žijeme, což mělo za následek, že někdo pracoval skupinově a někdo samostatně. Na archy papírů jsme nakreslili mapu své země a zapsali do ní většinový jazyk, náboženství, společenskou třídu, nejčastější typ rodinného soužití, nejnámější národní příběh, dominantní pohlaví, sexualitu, znak státu, politický směr země, vládu, akademický směr, na který se v současnosti země zaměřuje, národní sport, kdo je národním hrdinou, která média mají největší vliv. Po této práci jsme mapy pověsili na nástěnky, prohlédli si je a hledali shody a rozdíly mezi jednotlivými zeměmi.

Poté nám Kathy položila otázku, zda víme, co je to plášť experta a jestli umíme tuto techniku strukturovaného dramatu používat. Na tabuli jsme vypisovali, kdo je expert. Ve skupinách jsme si pak jednoho experta vybrali a připravili krátkou pantomimickou situaci, jak tento expert pracuje. Další skupiny měly uhodnout, o které povolání šlo.

Dále se pracovalo s námětem jedné skupiny, která si vybrala jako experta zahradníka. Skupiny si rozdělily jednotlivé činnosti a ty pak ještě dál dělily na fáze. Např. sázení kytek: Jeden přináší sazeničky, druhý hloubí jamku pro sazeničku, třetí přebírá sazenici a dává ji do jamky, čtvrtý zahrnuje hlínu, pátý zalévá apod. Čtyři dobrovolníci pak vstupovali do pracujících skupin s rozdílným statutem - vysokým, nízkým, se stejným nebo v opozici. Skupina měla reagovat na přicházejícího. V rolích jsme pak zapisovali svoje pocity. Několik zápisů bylo přečteno nahlas.

"Vyberte si médium," zněla další instrukce Kathy. Nabídla nám vybrat si televizi, rozhlas, noviny, internet a další, ale protože nabídce nepředcházela žádný úvod, čekali jsme na nějaké další informace. Domnívali jsme se, že práce bude souviset s mapami, které jsme tvořili v úvodu semináře. Rozdělování médií trvalo delší čas, protože jsme se cítili zmateni zadáním, které pro nás nemělo žádnou souvislost. Po rozdělení jednotlivých médií jsme si měli připravit krátký příklad komunikace prostřednictvím těchto médií. Měla popisovat situace, o kterých jsme psali zápisy v roli (příchod nového člena do skupiny se stejným nebo rozdílným statutem). Vznikly novinové články, internetové dopisy, krátká reportáž televizního zpravodajství, telefonický rozhovor...

Odpoledne jsme obdrželi papír s tabulkou s nadepsanými osmnácti slovy, jako *autorita, smrt, péče, jednota, přátelství, mír, síla...* a k nim jsme měli dokreslit obrázek - symbol. Po vypracování jsme se rozdělili do dvou skupin, ve kterých jsme si vybrali

jeden symbol, ten jsme překreslili na velký papír a dali na nástěnku.

Dalším úkolem bylo vymyslet situaci, ve které by tento symbol visel na stěně přeškrtnutý, tedy takovou situaci, ve které by se nemohl uplatnit. Skupina, která zvolila symbol tajemství, vybrala situaci výpovědi u soudu. Druhá skupina se symbolem osamělosti připravila situaci z domova, ve které se rodina rozhodla, že bude bydlet pohromadě a právě přistěhovala starou babičku k sobě do domu. Kathy se rozhodla do této situace vstoupit v roli sociální pracovníce s tím, že si přišla pro babičku, aby ji odvezla do ústavu, kde je pro ni již přichystané místo. To narazilo jak na nesouhlas rodiny, tak celé skupiny. Vstup do situace působil uměle a neměl zde své opodstatnění.

Na toto téma se rozpředla diskuse, zda je pro takovýto vývoj situace v dané etudě prostor a je-li vůbec ve skutečnosti možný. Zde jsme se setkali s rozdíly mezi evropskou a americkou kulturou, jejíž jedinou zástupkyní v naší skupině byla Kathy. Od tohoto problému jsme přešli k základním pravidlům dramatu, ("Vše je o moci a síle.") a jeho použití.

Ve skupině se objevila nespokojenost s vedením semináře. Do přípravy často Kathy vstupovala svými nápady, což u zkušené skupiny učitelů dramatu nebylo nutné, a během práce skupin přidávala další instrukce, čímž narušovala soustředění. Domnívám se, že to vycházelo z nedostatečné znalosti skupiny. Zvláštní také bylo, že jsme věnovali tolik času a energie jednotlivým úkolům, které většinou neměly žádnou spojitost s dalšími kroky. Přesto byl tento seminář pro naši skupinu velmi přínosný, protože vyvolal bouřlivé pokračování diskuse, která započala po Johnově semináři a pokračovala i mimo praktické dílny.

Ve svých "keynotes" hovořila Kathy o multikulturalismu, o jeho kořenech a o tom, co jej určuje. O moci a síle ve společnostech, majoritách a minoritách v evropsko-americké společnosti. A také o důležitosti kultury a dramatu.

Další den neprobíhaly semináře ve skupinách, ale zájemci se mohli zúčastnit mini-workshopu s Frankem Katooulou, který začal rozcvíčkou a pohybovými cvičeními v afrických rytmech. Frank krátce pohovořil o své práci se skupinou dětí v Ugandě a vzniku tanečního představení, se kterým cestovali do různých zemí. Toto představení jsme pak mohli zhlédnout na videu. Vychází především z africké lidové hudby a tanců. Frank hovořil o způsobu práce se svou skupinou dětí a mladých lidí a ukázal nám některé výtvarné práce dětí.

Na odpoledne byl připraven výlet do Maďarska, kde jsme navštívili zařízení

podobné našemu domu dětí a mládeže. Děti zde pracovaly v několika dílnách, kde vyráběly předměty z kůže, dřeva a textilu. V několika místnostech byla ke zhlédnutí výstava výtvarných děl dětí. Pracovníci tohoto domu hovořili o nelehké situaci podobných zařízení v Maďarsku, především kvůli nedostatku peněz. Škoda že se naše návštěva netýkala spíše dramatické práce s dětmi.

Třetí den v seminářích byla naším lektorem prof. **Kathleen Gallagherová** z Kanady, z Univerzity v Torontu, kde pracuje v úseku pro osnovy, výuku a studium v Institute for Studies in Education (Institut pro studia ve vzdělání). I ona je autorkou několika knih.

Nezbytné bylo se na úvod představit a říct, jaké je naše zaměstnání a jakým způsobem se věnujeme dramatu ve výchově nebo divadlu. Poté nás Kathleen seznámila se skutečným příběhem, který se udál v Americe před několika lety a týkal se šestnáctileté indické dívky, která byla šikanována a zavražděna svými vrstevnicemi. Příběh je výzvou ke studiu a zabývání se multikulturním soužitím ve společnosti. Přibývající násilí mezi mládeží a dívkami obzvláště je také jedním z témat, kterým se Kathleen věnuje ve své práci.

Kathleen nás upozornila, že z časových důvodů nebudeme moci projít všemi aktivitami dramatu. Přímoou práci jsme začali relaxací a protažením celého těla, což nás mělo připravit na divadelní aktivity použité v dramatu, stejně jako hlasová rozcvička a aktivizační hry a cvičení.

Kathleen ve svém dramatu vycházela z knihy Joana MacLeoda *The Shape of a Girl (Tvar dívky)*. Přečetla nám úryvek z této knihy, který byl otevřením diskuse o adolescenci, "dívčí kultuře", vztazích mezi ženami. Kathleen v této chvíli použila cvičení na pocíťování statusu ve skupině.

Místo: večírek. Všichni chodí po prostoru, baví se jako na večírku. Po chvíli Kathleen aktivitu zastavila a zadala další instrukce: Polovina hrajících má problém s mrkáním - neustále mrká a není schopna to ovládat, večírek pokračuje. Po chvíli je aktivita opět zastavena a reflektována. Jsou zadány nové instrukce: hrající A používá na začátku každé věty dlouhé přemýšlivé "ééé", mluví rozvláčně a vytáčí jednu nohu lehce ven. Hrající B vyslovuje lehké "e", vždy když začíná hovořit a vtáčí jedno chodidlo lehce dovnitř. Večírek pokračuje. Tato aktivita byla opět reflektována - jak se cítili hrající s danými instrukcemi při rozhovoru, jak vnímali hrající se odlišným zadáním.

Dalším cvičením na vnímání statusu byla improvizace ve čtveřicích. Každý z hrajících si určil svůj vztah k ostatním třem hrajícím: jeden páchne, jeden je hloupý a jeden atraktivní. Šlo opět o situaci na

večírku. Při reflexi se pak mluvilo o možnosti a způsobu použití tohoto cvičení s dětmi a mladými lidmi.

Další úryvek z knihy uvedl další aktivitu nazvanou "trestný den". V knize je to den, kdy skupina dívek může ubližovat jedné z nich, která je pro ten den vybrána. "Trestný den" ustanovila jedna z dívek, když byly malé. Postupně je však vybírána pro "trestný den" pouze jedna z nich. Povíдали jsme si v malých skupinách o svých osobních zkušenostech se šikanou a měli jsme vybrat a zahrát jednu skutečnou situaci.

Po reflexi se Kathleen vrátila opět ke knize a přečetla úryvek, ve kterém je Braidie, hlavní postava, opět svědkem šikany (kamarádí se s Adrienne, která šikanuje, i se Sophií, která je dlouhodobě a opakovaně šikanována Adriennou) tentokrát na školních záchodcích. Právě odchází, takže nevidí, jak vyostřená situace dopadne. Setkává se s Adriennou ve školním autobuse ze školy, Sophiino místo je prázdné. Jak vypadal rozhovor Braidie a Adrienne, jsme zahráli simultánně ve dvojicích. Několik dvojic zahrálo svoji situaci přede všemi.

Kathleen nás seznámila s tím, jak by drama pokračovalo se skupinou studentů.

Naši závěrečnou aktivitou dramatu bylo pak chórické čtení úryvku z knihy, které jsme si připravili ve skupinách, reflexe a diskuse o dramatu a celém problému.

Dalším možným pokračováním by byly literární práce v rolích, psaní scénářů v menších skupinách. Jako jedna z možností závěrečné práce se studenty bylo představení divadla forum, které Kathleen realizovala na střední škole ve Viktorii.

Ve svých "keynotes" Kathleen Gallagherová hovořila o důležitosti a možnostech dramatu v multikulturní výchově.

Poslední vedoucí semináře byla **Chrissie Poulterová**. Přijela z Trinity College v Dublinu v Irsku. Je režisérkou, tvůrkyní a vedoucí kurzů hereckého výcviku v Trinity College a také zakládající ředitelkou divadelní laboratoře Artslab v Irsku. Pracuje hlavně na mezinárodních projektech spojujících profesionální umělce a lidi z různých komunit.

Program Chrissiina semináře spojoval drama s prostředím, ve kterém se odehrával. Po nezbytném úvodním představování jsme začali improvizacemi, v nichž Chrissie pracovala výrazně stylem vedení, který dává možnosti pro imaginaci hrajícího. Použila např. situaci, kdy se teenager vrací pozdě z večírku. Čeká na něj dospělý. Teenager byl v nemocnici s kamarádem, který zkolaboval po požití extáze. Slíbil, že to nikomu neřekne. Následovala improvizace ve dvojicích. Byly reflektovány různé přístupy k situacím a jejich vývoj. Stejná situace jsme zkoušeli při výměně rolí ve dvojicích a s jinými partnery.

Po úvodních improvizacích jsme se věnovali prostoru. Ve dvojicích jsme vytvářeli oblíbenou místnost způsobem "rozvzpomínání" (A: Vzpomínám si, že ta místnost měla dvě velká okna. B: Ano, to je pravda a na těch oknech byly modré okennice. A: Ano a zevnitř byly růžové závěsy. B: To je pravda a vzpomínám si, že na stropě byl větrák...). Od vysněné místnosti jsme přešli ke konkrétní místnosti a věcem v ní, které jsme používali ve svých imaginacích a hledání souvislostí.

Pak jsme se zaměřili na areál středověkého hradu. Každý si měl najít nějaké místo na hradě, které ho zaujalo, a vymyslet příběh, který se k němu váže. Ve dvojicích jsme si pak příběh vyprávěli a pomáhali ho dotvářet otázkami. Navzájem jsme si pak své příběhy sdělovali ve čtveřicích. Mluvili jsme o povaze příběhů, jejich společných bodech a jejich rozdílnostech.

Chrissie pak hovořila o své práci se skupinou mladých lidí. Jednalo se o konkrétní projekt mladých lidí z jedné oblasti. Východiskem jí byly poznámky a nabídky k následujícím čtyřem bodům.

JÁ - Co od představení očekávám?

PUBLIKUM - Co se má publikum z představení dozvědět, co mu chci sdělit?

NABÍDKA - Co mohu nabídnout, co umím, v čem jsem dobrý (od žonglování, jízdy na kole po organizaci)?

CO BYCH SI CHTĚL VYZKOUŠET?

Ve večerním programu jsme se vrátili k místnostem, které jsme si vytvořili "rozvzpomínáním" v první části semináře. Pocit z této místnosti byl východiskem básně, kterou každý napsal ve svém vlastním jazyce. Závěrem bylo čtení těchto básní, které bylo velkým zážitkem pro všechny zúčastněné.

V "keynotes" se Chrissie zabývala styly vedení při práci se skupinou a možnostem přínosu každého zúčastněného jednotlivce a kultury do dramatu a divadla.

Kongres byl velmi inspirativní a motivující díky možnosti účastnit se praktických seminářů s různými lektory, a především díky diskusi s kolegy z jiných zemí o podmínkách dramatické výchovy ve školství a v mimoškolních zařízeních, o způsobech práce a díky navázání kontaktů a vztahů s lidmi, kteří se věnují tomuto oboru. Výtky k organizaci kongresu se týkaly praktické orientace programu, např. toho, že nebyly k dispozici žádné tištěné podrobnější informace.

Chtěla bych zde poděkovat za možnost cesty na tento kongres organizaci ARTAMA a lidem, díky nimž jsem se tohoto setkání mohla zúčastnit.

HANA ŠIMONOVÁ  
posluchačka katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha



# INTEGRÁL

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

## Umělecká či pedagogická fakulta?

Čas od času se opakovaně, jako chřipková epidemie, vynořuje v řadách divadelních profesionálů úvaha, že ono *pedagogické* na dramatické výchově patří na pedagogické fakulty, kdežto na divadelních se má provozovat to, co je na dramatické výchově divadelní a tvůrčí. Nutno podotknout, že takto uvažují nejčastěji ti, kteří si nedají práci jít se na naši práci podívat a většinou si ani o tom nic nepřechotí, nicméně mají velmi jasný a určitý názor.

U mnohých divadelníků hraje roli sklon k elitářství (možná někdy až snobismu) - snaha udržet za každou cenu divadelní školu jako ústav výlučný, s minimem posluchačů, kdežto výchovná dramatika se svými v průměru patnácti posluchači v ročníku se jeví jako "masová". Tato úvaha se ovšem proměňuje podle způsobu financování vysokých škol uměleckého směru. Pokud se financuje podle počtu studentů, není náš počet posluchačů nijak zvlášť zavrženíhodný, jestliže škola dostává paušální částku, jsme nežádoucí.

Ale nejdůležitější a trvalou příčinou je zmatení pojmů. Především je to představa, že učení = biflování a známkování, pedagogika = škola základní a všeobecně vzdělávací a vyučování všeobecně vzdělávacích předmětů; představa, že umění a tvorba jsou cosi vysokého, pro normálního smrtelníka nedosažitelného, a vůbec že tvořivost a tvorba jsou věci jen umění (ti osvícenější připouštějí, že i vědy).

Celá ta úvaha je ovšem beze smyslu, protože specifiku oboru tvoří právě spojení pedagogiky, výchovy, vzdělání s uměním, s tvorbou, speciálně s dramatickostí a divadelností. Oddělit jedno od druhého znamená na divadelní škole zavést studium divadelních dovedností v snadném stylu a vychovávat cosi jako profesionální amatéry, raději neodhaduji, co by se dělo na pedagogických fakultách, kdyby se tam ocitlo takto osekané torzo oboru.

Vzdělávat na vysoké škole odborníka specializovaného jen na jeden typ profese (například na divadelní fakultě jen učitele ZUŠ a na pedagogické jen učitele ZŠ či SŠ) je proti smyslu současných tendencí k pracovní a profesní pružnosti a flexibilitě. Úzká specializace se velmi silně prosazovala v totalitním období, vzpomeňme na narůstání počtu úzce specializovaných odborných škol a učilišť či na tehdejší stomatologické, pediatrické či hygienické specializace či dokonce fakulty v oblasti medicíny, tedy popírání onoho prostředního U ("universae" = "veškerého") v lékařském titulu.

V oboru dramatické výchovy je v současné době specialista pouze na dramatickou výchovu dost obtížně zaměstnatelný, a proto v praxi velká většina absolventů tohoto oboru pracuje souběžně či postupně v různých sférách v různých rozsáhlých úvazcích - v ZUŠ i v MŠ, v ZŠ i SŠ, ale také v terapii anebo provozují (jako hlavní či vedlejší činnost) nějaký druh divadla, to jest činnost autorskou, režijní, hereckou, leckdy spojenou se zapojováním dětských diváků (participační typy divadla), a tedy kladoucí nároky i na schopnost vést děti. Jak toto všechno od sebe oddělit? A proč by člověk, který je vzdělán v oboru a učí třeba na plný úvazek v MŠ, nemohl souběžně uplatňovat svoje schopnosti, dovednosti, zkušenosti a vzdělání třeba v ZUŠ nebo v SpgŠ? Nemluví o tom, že často přicházejí lidé se vzděláním, praxí či orientací hudební, taneční, speciálně pedagogickou... Studuje u nás například absolventka klavíru na konzervatoři a bakalářského studia neverbálního divadla, v letošním roce jsme přijali absolventa bakalářského studia ergoterapie na medicíně a absolventku evangelické teologie se zaměřením na uplatnění dramatických metod na biblických námětech. Proč by tito lidé měli být ze studia vyloučeni a proč by v se pak praxi nemohli uplatňovat různým způsobem - když dokonce do žádné z oněch dvou škatulek nepatří!

Faktem je, co se stalo skutkem, totiž že počátek 90. let umožnil vstup dramatické výchovy na vysoké školy a dnes už není doba, aby se s tím nějak výrazněji hýbalo - to snad až v daleké budoucnosti. Jako samostatný studijní obor se dramatická výchova dostala na obě české fakulty divadelní a jako součást vzdělání, někde s možnostmi specializace (i v rámci státní závěrečné zkoušky) na některé pedagogické fakulty a některé jejich obory (nejčastěji na primární pedagogiku). Zřídit na pedagogických fakultách samostatné katedry nebo aspoň oddělení dramatické výchovy je v současné době spíše snem, myslím, že dost nereálným, neboť za vším je třeba hledat peníze a úvazky.

Nicméně snít si můžeme, jak se nám líbí. Ale v této souvislosti je třeba uvažovat i o tom, nač by dramatická výchova jako samostatný obor narazila na pedagogických fakultách - asi na většině z nich.

Zatímco pro divadelní fakultu je patnáct posluchačů moc, pro pedagogickou by to bylo málo. Však také tam, kde povinný základ a možnost specializace například pro posluchače učitelství 1. stupně či vychovatele existuje, bojuje se dost obtížně proti požadavkům vedení, aby v jedné skupině praktických předmětů bylo dvacet i více studentů. Zatímco na divadelní fakultě je běžnou věcí učebna, která není zastavěna lavicemi, má slušnou podlahu, na ní lze sedět či ležet, je vybavena některými atypickými pomůckami (od orffovského instrumentáře po reflektory a zatemnění), zatímco divadelní fakulty běžně ve všech oborech počítají s menšími úvazky, na mnoha pedagogických fakultách by bylo všechno či část z toho velkým problémem a zdrojem komplikací a mrzutostí. Nemluví o tom, že by ono příslovečné "válení se po koberci" mnoho pedagogů včetně vedoucích hodnostářů fakulty chápalo jako degradaci vysoké školy a vedle (dosud převažujících) přednášek pro velká kvanta posluchačů by působilo provokativně a nepřijatelně.

I když dnes by snad už nikdo na pedagogické fakultě nepochyboval o tom, že tvořivost se uplatňuje v mnoha sférách, že existuje tvořivost pedagogická, že vedle učení verbálně pojmového a pamětního existuje i učení psychosomatické, senzorycké, sociální a emocionálně motivační, že učení probíhá po celý život, vědomě i nevědomky... a tak dále. Neboť tam jsou lidé v této oblasti náležitě vzdělaní a věci znali. A také tam nepochybně funguje vědomí toho, že talent jakožto předpoklad rychlého a úspěšného učení může být nejen umělecký, ale také pedagogický, a dokonce se může projevovat i v psychosomatických či senzoryckých, sociálních nebo emocionálně motivačních oblastech.

Kdyby mi někdo dal na vybranou, nevím, pro kterou z variant bych se rozhodla. Ale kdybych byla milionářka, nejspíš bych založila samostatnou, na obou existujících typech nezávislou vysokou školu.

EVA MACHKOVÁ  
katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

# TYGR V OKU ANEB O TVORBĚ INSCENACE S DĚTMI A MLÁDEŽÍ

Nevím, zda byl o recenzi knížky Aleny Palarčíkové požádán ten pravý - s ohledem na to, že jsem byl Aleně do jisté míry učitelem a že mě ve své práci i hojně cituje. Leč stalo se. Kladu tedy alespoň tento fakt do úvodu, abych upozornil na možný "střet zájmů".

Alena Palarčíková patří k těm učitelům, kteří pochopili, že divadelní inscenační tvorba ve všech svých fázích, včetně "proklínání" pilování či fixace (jde o práci!) i "podezřelého" provozování (určitě jde o slávu!), obohacuje a završuje to, co mohou metody dramatické výchovy člověku, tedy i dítěti či adolescentovi - dát. Tyto nezastupitelné přednosti také hned v první kapitole vypočítává. Patří k nim krom všech známých i význam inscenační práce a veřejného hraní pro sblížení dětí.

Má-li taková práce umožnit co největší tvořivost dětí, je nejlepší cestou k tomu autorské divadlo, jež zapojuje účastníky v maximální míře do všech fází a složek tvorby. Z konkrétních postupů jsou to především improvizace a hry, jejichž využití shledává Palarčíková v osmi různých funkcích všech etap práce na inscenaci: při volbě námětu, analýze předlohy, tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce, v tvarování i v průběhu repríz.

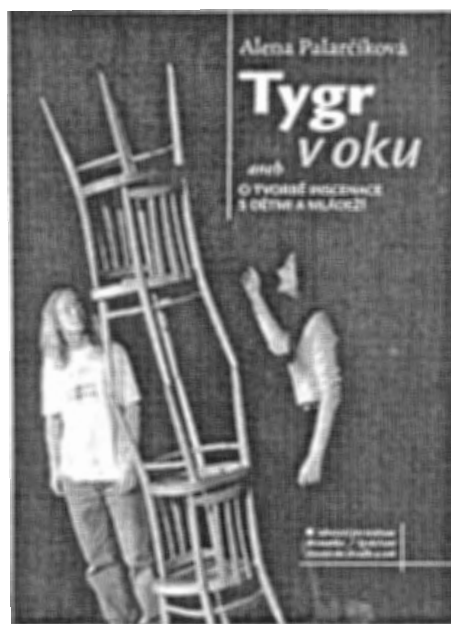
V následující charakteristice jednotlivých fází inscenačního procesu seznamuje čtenáře se základními teoretickými východisky divadelní tvorby. Zvlášť cenná je charakteristika možností, daností, potřeb a zájmů jednotlivých věkových skupin (8-10, 11-14 a 15-20 let) vzhledem k volbě námětu. V podkapitolách Analýza předlohy, Tvorba dramaturgicko-režijní koncepce a Tvarování upozorňuje na zvláštnosti jejich uplatnění u dětských a mládežnických skupin.

Těžištěm práce jsou popisy inscenačních procesů ve třech inscenacích (Princeznička na bále, Tonka a Zuzka, Četl jsem Tracyho tygra) s třemi různými věkovými skupinami (11-12, 13, 15-20 let). U každé inscenace nejprve seznámí čtenáře se skupinou dětí, které se práce zúčastnily, popíše postup této práce, její uplatnění ve veřejných vystoupeních a nakonec celý proces zhodnotí. Nezakrývá přitom ani problémy a prohry. Důležité je i zdůraznění takových zdánlivých maličkostí a takových z hlediska tvorby zdánlivých nicotností, jako je perfektní zvládnání pomocných tech-

nických stránek inscenace (přestavby, převleky...), jejichž zvládnutí teprve osvobozuje pro opravdové soustředění a tvůrčí svobodu.

Knihu uzavírají tři scénáře, které jsou nejen funkčním doplňkem předchozího výkladu, ale i příjemnou divadelní četbou a inspirací pro vlastní tvorbu.

Práce Aleny Palarčíkové je aplikací divadelních poznatků citovaných v první kapitole na proces práce s dětmi různých věkových stupňů, a to jak v odlišných možnostech různého věku, tak v násled-



ností jednotlivých kroků, důrazech na tu či onu podobu výchovného i inscenačního postupu a užití jevištních postupů a prostředků z toho vyplývající.

Nejcennější, co přináší a na co se zvlášť zaměřuje, je jak vyvolat a využít přínos dětí zejména formou improvizací. Alena Palarčíková ukazuje, jak postupně improvizacemi hledá obsah i možnosti provedení jednotlivých situací, vhodné prostředky, základní klíč i kompozici celku. Kdybych si mohl něco přát, bylo by to jen důslednější vysvětlení toho, proč v tom kterém případě postupovala právě takto, proč volila právě tu či onu cestu a to či ono řešení, tedy jak a proč uvažuje při zadávání úkolů či volbě variant. (viz str. 45, 46, v souvislosti se scénografií 55, s hudbou

58...), dle jakého klíče, proč vybírá tu, a ne onu variantu, co je při tom hlavním kritériem. V praxi je možné, že taková volba vznikne jako vnučení - nápad. Ale metodicky, jako pobídka k cestě jak na to, "kudy" přemýšlet to čtenáři těžko pomůže. Nápad buď přijde, nebo nepříjde. Taková je realita. Ale z hlediska metodického je třeba dozvědět se, o čem přemýšlet, jak nápad provokovat, kde ho hledat, jak o něm uvažovat, jaké "parametry" by měl mít... Tak, jako to činí při výkladu volby inscenačního klíče Tracyho tygra, kde je jasně sděleno, že rámcové čtení knihy přecházející v jednání postav samých vyplývá ze záměru sdělení ("My, obyčejní lidé, jsme si příběh četli, naplnil nás elánem a odhodláním - začali jsme také hledat a objevovat 'svého tygra'" - str. 78) a je i v souladu s možnostmi souboru (epický princip osvobozuje od těžko zvladatelného průběžného psycho-realistického jednání). Jinde nalézáme popisy toho, co soubor vymyslel, ne však proč a ne jakou cestou k tomu došel (týká se např. i scény na str. 85 či kostýmů na str. 85-6).

S některými dílčími tvrzeními lze polemizovat - například kdyby psycho-realistické herectví bylo podmínkou "skutečné divadelní tvorby" (tak je možno pochopit výrok na str. 11), museli bychom mimo skutečnou divadelní tvorbu vyloučit veškeré stylizované, zejména typové herectví a s nimi celé divadelní obory od komedie dell'arte až po loutkové divadlo.

Je třeba i poznamenat, že dramatické, epické a lyrické divadlo nejsou žánry, nýbrž divadelní druhy. Divadelní žánr vychází především z autorského vidění látky, případně dominujících jevištních složek a ani zdaleka se nevyčerpává jen kompozicí, jak vyplývá z výkladu na str. 32.

Chybička se též vloudila do podtitulu scénáře Princezničky na bále, označeného za adaptaci (str. 109), zatímco na str. 28 a 42 je správně uveden jako příklad dramatizace, podobně jako Tonka a Zuzka označená na str. 113 za dramatizaci je ve skutečnosti příkladem adaptace, jak je správně uvedeno na str. 28 a 56.

Ale to jsou jen maličkosti.

Zatímco teoretické poznání připadá leckomu obtížně použitelné ve vlastní inscenační praxi a naopak konkrétní příklady se použít nedají (pokud ovšem nechceme jen reprodukovat), konfrontace teoretického

poznání a konkrétních dokladů jeho užití v praxi by mohla dovést k samostatné inscenační práci i ty, kteří si s prvním či druhým nevědí rady.

Jako každá opravdová metodika je však i tato kniha určena a platná jen přemýšlivému a tvořivému čtenáři, schopnému tvořivé aplikace. Není to ani teoretická studie, ani receptář nápadů, ani návod, jak inscenovat.

Je to ukázka toho, jak lze na teoretických základech přistoupit k inscenační práci s dětmi. Myslím, že vznikla užitečná inspirativní knížka, která stojí za přečtení každému, kdo chce poctivě, inteligentně a tvořivě dělat divadlo s dětmi a mladými lidmi. I tomu, kdo dosud váhá.

LUDEK RICHTER

*Alena Palarčíková: Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží. Obálka a grafická úprava a kresby Petr Palarčík. Odp. red. Jaroslav Provazník. Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci se Společností Amatérské divadlo a svět. Praha 2002. 244 str. Cena 50 Kč. (Knihu lze objednat v redakci Tvořivé dramaturgie nebo také na e-mailové adrese: std@seznam.cz.)*

## CHILDREN-DRAMA-THEATRE

**Jaroslav Provazník: Five Days in Trutnov: A New Generation Asserts Itself in Czech Children's Theatre.** The author reports on all twenty performances of the national festival of children's theatre and choral speaking groups Children's Stage 2003 (Dětská scéna 2003) which, as every year, was held in the East Bohemian town of Trutnov at the end of June. He points out that most of the performances recommended for the national festival, i.e. the season's most remarkable ones, had been put together by young drama teachers. In comparison with the previous years the national festival programme included more quality puppet performances, e.g. the staging of a Czech fairy-tale called *The Devil's Bride* created by Ema Zámečnicková from Hradec Králové or that of an African folklore tale *Mausa-musaka* staged by Jana Štrbová from Děčín. According to the author of this article, the festival also proved that children's theatre was not living in an artificial ghetto-like isolation, reflecting serious problems of the contemporary world - half of this year's performances had serious, some even tragic character. There were topics like bullying, generation gap between children and parents (dramatisation of a short story by the British writer Brian Jacques from the book *Seven Strange and Ghostly Tales* implemented by the gifted Ivana Sobková from Odolena Voda) or even the death of a child (dramatisation of a short story by Ray Bradbury *Emissary* played by a group from Česká Budějovice).

**Barbora Uchytílová: Drama in Irish Version.** Another article on the Children's Stage 2003 national festival describes one of the workshops associated with the festival. The workshop called *Working with a Process Drama* was led by the Irish lecturer Joanna Parkes.

**Hana Šimonová: The Winding Festival in Ostrov.** In May 2003 the West-Bohemian town of Ostrov hosted the second festival of children and youth theatre organised by one of the most prominent personalities of Czech children's theatre and drama Irena Koryňková. Among participants were groups from Austria (*Bühnenschuss* Hall in Tirol - performance *Die Irrfahrten des Odysseus*), Germany (Burattino Stollberg - performance *Hans im Glück*), England (Central Youth Theatre Wolverhampton - performance *Who Am I?*), Italy (*Rot-Theaterpädagogisches Zentrum Brixen* - performance *Franz Moor, unschuldig*), Slovakia (MAM - Prešov - performance *Piece of Heart*) and Czech Republic (studio of Dagmar Theatre from Karlsbad - performance *The Bird Assembly*, the group *Last Minute from Ostrov* - performance ... from the daily press... and the local group *HOP-HOP* from Ostrov with three performances - *Listen*, *The Little Blue Bay* and *The Alchemist*, the latter inspired by the Brazilian novel by Paulo Coelho). The author gives highest appraisal to the Brixen group's performance to the motives of Schiller's *Robbers*, the English piece *The Bird Assembly* played by the Dagmar Theatre from Karlsbad and the staging of modern Czech fairy-tales called *Listen* and performed by the *HOP-HOP* group from Ostrov. Besides performances, the programme included an evening of theatre sports in which two Czech theatre sports groups, H. M. I. S. and STŘELI, competed.

**Martin Plešek: The Winding 2003 Festival - a Venture of European standard?** Another article informing about the same festival is in accord with the previous one, its author claiming the Brixen and the English theatre groups to have presented the most inspiring performances.

**Dominika Špalková: Play, Acting and Children. Some of the Sources, Conditions and Possibilities of Children's Drama vs. Elements of Acting.** An essential part of this issue of *Tvořivá dramaturgie* consists of excerpts from a thesis defended at the department of drama in education of the Prague Academy of Performing Arts (DAMU) in 2002. Its deals with the essence of children's acting from theatrical, pedagogical and psychological viewpoints. In this context, the author of the thesis examines the differences between child play and acting as well as the problem of acting talent in connection with children. Furthermore, she classifies various types of children's dramatic expression and discusses the inspiration (but also drawbacks and potential risks) that various concepts of acting can offer for drama work with children (Stanislavski, M. Chekhov, Brecht, Grotowski and Brook). D. Špalková comes to the conclusion that "a child (...) does not and in fact cannot meet the conditions necessary for artistic actor's performance. True acting requires not only a perfect mastering of the actor's overall physical equipment, but also, and more importantly, genuine emotional experience which is simultaneously observed, assessed and judged by the inner self-criticism of the actor. As children cannot meet these conditions due to their age, their dramatic expression can hardly be called acting in the true sense of the word. (...) Children's acting is more about relationships than conscious processes. Children draw on their spontaneous nature in their dramatic expression (...) rather than employ full-fledged acting. This is primarily because they are unable to reach the basic precondition of acting, which is characterising."

## INSPIRATION

**Katarína Majzlanová: Using Drama Therapy Programmes with Drug-Addicted Persons.** A description of a project created by a drama teacher from the pedagogical faculty in Bratislava (Slovakia) which consisted in employing drama methods and techniques in working with drug-addicted clients.

**Pavel Vacek: Insights into the Psychology of Moral - The Seventh Insight: On Flying Acrobats on the trapeze, Male and Female Morality and Sigmund Who Did Not in**

**Fact Understand Women...** 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

**Jaroslava Sýkorová: Drama in Contemporary School - Creative Drama and the National Curriculum.** The author, who is an elementary school drama teacher, analyses the chapter on drama in the new National Curriculum for Elementary Schools, which is currently being developed by the Ministry of Education. J. Sýkorová recognises the quality of the chapter concerning drama in education, arguing that - as supported with her own practical experience - drama should be made an obligatory subject in elementary schools due to its great importance for children's personal and social development (not just an optional one, which is the current status of drama in the present Curriculum). Although some schools are still short of good drama teachers, making drama obligatory by means of an official Ministry document would create pressure on teacher training colleges and schools.

**Hana Šimonová: Drama and Theatre in a Multi-Lingual and Multi-Cultural Society.** The author, who is a leader of several Prague-based children's theatre groups, drama teacher in a centre for handicapped children and drama lecturer at the National Gallery in Prague, participated in this year's European Congress of Drama in Education held in Burg Schlaining, Austria. She describes the style of work used by four lecturers at the congress, in whose workshops she took part: John Somers (University of Exeter, Great Britain), Kathleen Berry (University of New Brunswick, Canada), Kathleen Gallagher (University of Toronto, Canada) and Chrissie Poulter (Trinity College, Dublin, Ireland). The author has found the congress very inspiring and motivating as participants could attend practical seminars with various lecturers and, most importantly, meet practitioners from other countries and exchange their views on optimum conditions for drama both in schools and out-of-school institutions as well as various methods of drama work.

**INTEGRAL**, a section for a discussion of drama teachers and workshop leaders. In this issue of *Tvořivá dramaturgie*, the section contains an article by **Eva Machková** called **Artistic or Pedagogical Faculty?** The author discusses the question whether university studies of drama of education should be carried out at artistic or educational faculties, listing a number of pros and cons for both choices. She does not arrive at a clear conclusion, though: "If I were to choose, I admit I am not sure for which possibility I would go. If I were a millionaire, however, I think I would establish a brand new college independent of both existing types of universities."

## REVIEWS

**Luděk Richter: A Tiger in the Eye: Creating Performances with Children and Youth.** A review of a new book on children and youth theatre written by one of the most talented drama teacher Alena Palarčíková who teaches at the Basic School of Arts in Olomouc, working both with children's and youngsters' theatre groups.

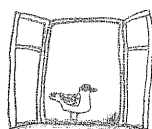
## GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

**Barbora Uchytílová: Augusto Boal's Forum Theatre.** A study on Forum Theatre and its principles.

**Adéla Havránková-Zuzana Krausová: Augusto Boal's Techniques as Inspiration for Drama in Education.** The two students of the Pedagogical Faculty of the Charles University in Prague (specialising in drama) report on a workshop led by the Swedish lecturer Asa Falk Lundqvist from the Umea University in Sweden. The workshop that took place in Prague concerned the forum theatre of Augusto Boal. The authors of this article describe exercises, games and plays used by the workshop leader to make participants acquainted with this type of theatre activities. They conclude by a suggesting elements in Boal techniques that could be inspiring for drama teachers at elementary schools.

## CHILDREN'S STAGE

The regular supplement of *Tvořivá dramaturgie* (Creative Dramatics) brings three scripts by **Ema Zámečnicková**, one of the most original leaders of children and youth theatre groups who teaches drama at the Basic School of Arts of Hradec Králové. The first text is a dramatisation of a Czech folklore fairy-tale *The Devil's Bride* recorded by Josef Štefan Kubín. The staging of this text ranked among the best performances of this year's Children Stage national festival of children's theatre in Trutnov. The second text is an anthology of several ballads by Czech classical 19<sup>th</sup>-century poet František Ladislav Čelakovský *The Abandoned One*, which had been created by Ema Zámečnicková several years ago for a theatre group of teenage girls. What makes the anthology remarkable is the dialogue between the poetic text inspired by Russian ballads on one hand and music on the other. The third text called *A Medieval Love Story in Ten Images* is a dramatisation of an ironic short story by Mark Twain. This text was also staged by Ema Zámečnicková with a group of youngsters and performed with great success at the Children's Stage national festival several years ago.



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

# DIVADLO FORUM AUGUSTA BOALA

Divadlo forum je z různých typů boalovského divadla patrně nejnámější a nejvýznamnější. Je vyvrcholením první etapy tzv. divadla utlačovaných a jakýmsi základem pro další Boalovy aktivity (*Rainbow of Desire*, a především tzv. legislativního divadla). Inspirovalo mnoho dalších pokračovatelů, kteří stále nacházejí nové a nové aplikace, o nichž už ani sám původní autor nemá přehled.

## POHLED DO HISTORIE DIVADLA FORA

Samotnému divadlu foru předcházela metoda zvaná *simultánní dramaturgie*.

Boal začal s touto technikou v Peru v roce 1973, kdy pracoval na literárním projektu založeném na práci s divadlem. Jde o představení, které se odvíjí až do okamžiku krize, do okamžiku, v němž je protagonista nucen řešit konfliktní situaci. Představení je pak zastaveno a diváci jsou vyzváni k tomu, aby nabízelí svá vlastní řešení této krize. Na základě jejich návrhů herci improvizují tyto situace až do té doby, kdy jsou řešení vyčerpána (nebo možná by se dalo říci, dokud nejsou vyčerpáni herci a diváci). Diváci tedy zasahují do děje, ovšem nikoliv svou fyzickou aktivitou. V okamžiku, kdy protagonistův konflikt vrcholí, diváci verbálně nabídnou řešení alternativní, které herci na místě přehrávají. Tímto způsobem vlastně diváci "píší" scénář, který herci současně hrají.

A. Boal říká, že v tomto okamžiku přestávali herci dávat rady a místo toho se začali učit od diváků. Přesto ale dominantní role na jevišti zůstávala herci. Stále to byli umělci, kteří "jen" interpretovali návrhy jiných.

To vše ovšem až do okamžiku, kdy jednou A. Boal se svými herci improvizoval situaci ženy, kterou podváděl manžel. Z publika přicházely nejrůznější návrhy. Boal o tom později napsal:

*"Najednou jsem si uvědomil přítomnost velké, silné ženy ve třetí řadě, která vypadala jako japonský zápasník sumo. Kroutila velmi nesouhlasně hlavou. Začal jsem mít strach, protože se na mě dívala pohledem plným nenávisti. Nejjemněji jak jsem dovedl, jsem jí řekl: 'Madam, mám pocit, že máte nějaký nápad. Podělte se s námi o něj a my jej zimprovizujeme.'*

*'Měla by udělat přesně toto: pustit manžela domů, rozumně si o tomto problému promluvit a potom, pouze potom, mu odpustit.'*

*Byl jsem absolutně překvapen. Na základě její podrážděnosti a netrpělivosti, podle mrmlavých komentářů a pohledu, který by mohl zabíjet, jsem čekal mnohem agresivnější řešení. Nicméně nahlas jsem nic nenamítal a dal jsem pokyn hercům, aby tento návrh zahráli. Ti tak učinili, ovšem žena nebyla s jejich výkonem spokojena...*

*'Madam, velice se omlouvám, ale my jsme udělali přesně, co jste navrhovala: žena si s mužem promluvila a potom mu odpustila. A vypadá to, že od tohoto okamžiku mohou být opět šťastní.'*

*'Ale to není to, co jsem řekla. Řekla jsem, že mu má vše jasně, velmi jasně vysvětlit a potom - pouze potom - mu může odpustit.'*

*'Podle mého názoru je to přesně to, co jsme právě improvizovali, ale jestli chcete, můžeme to zkusit ještě jednou.'*

*'Ano, to bych ráda. Udělejte to.'* (Boal 1995: 5)

Tato situace se ještě dvakrát opakovala. Ale žena byla stále nespokojená a její netrpělivost narůstala. Ovšem každá improvizace končila stejně. Manželovi bylo odpuštěno a manželka na důkaz odpuštění odchází do kuchyně připravit pro muže večeři. Boal už si nevěděl rady, a tak nakonec ženu z publika vyzval, aby sama zahrála, co měla na mysli.

*'Přišla na jeviště, popadla chudáka obranyneschopného herce - manžela (který byl reálným hercem, ale nikoliv reálným manželem, a ještě k tomu byl hubený a slabý) - a s veškerou svou rázností a silou se do něj pustila s vysvětlováním jejího pohledu na věc. Pokoušeli jsme se*

*našeho ohroženého kolegu zachránit, ale tato velká žena byla mnohem silnější než my. Nakonec to však přece jen ukončila sama. A spokojeně usadila svou oběť na židli u stolu a řekla:*

*'Teď, když jsme si to velmi jasně vysvětlili, můžeš jít do kuchyně a připravit večeři, protože já jsem po tom všem velmi unavená!'* (Boal 1995: 7)

Tato událost tedy byla příčinou zrodu nejnámější Boalovy techniky divadla utlačovaných - divadla fora. Boalovi se najednou zdálo vše jasné a jednoduché. V okamžiku, kdy divák sám přijde na jeviště s jednáním, které má na mysli, jedná způsobem, který je osobitý, jedinečný a nepřenositelný a jen on sám tak může jednat, nikoliv umělec místo něj. U *simultánní dramaturgie* je herec na jevišti pouze interpretem, který tedy v tomto smyslu nemůže hrát nikdy přesně.

Divadlo forum napomáhá proměně pasivního diváka v aktivního spoluumělce, který, stejně jako v životě, hraje hlavní roli "svého" příběhu. Divadlo forum tak dává lidem možnost vyzkoušet si nanečisto jednání v situacích, ve kterých se mohou reálně ocitnout. Umožňuje přípravu pro budoucnost a pomáhá zlomit vnitřní i vnější útlak.

## JOKER

Joker je v podstatě nejdůležitější osoba každé produkce divadla fora. Zprostředkovává kontakt mezi diváky a herci.

(Pozn.: Je ovšem důležité rozlišit roli Jokera a systém zvaný *Joker system*. *Joker system* je divadelní forma, inspirovaná Brechtem, kterou rozvinul Boal se svými spolupracovníky z divadla Arena v Sao Paulu v období od roku 1968 do roku 1971. Divadlo Arena reagovalo v tomto období na tendenci v Brazílii, která vedla k redukci umění na pouhou imitaci reality namísto "objevování a oslavování několikanásobné interpretace různých realit." [Schutzman, Cohen-Cruz 1994: 146] Joker v tomto systému představoval jakousi "divokou kartu", žolíka, který má mezi ostatními kartami výhradní postavení. Neustále vstupoval do hry, komunikoval s herci, interpretoval děj, pozastavoval jej, sám na sebe bral různé role apod. Název Joker je spojen i s anglickým slovesem *to joke*, tedy žertovat, vtipkovat. Tyto metody jsou však spjaty pouze s obdobím divadla Arena a dále se už v arzenálu technik divadla utlačovaných neobjevují.)

Především u představení divadla fora, které jsem viděla ve Švédsku, je důležitou součástí jakési "nažhavení" publika na dané téma. A už tady má Joker důležitou funkci. Ideálním prostorem je velká místnost, ve které je možno dát židle do kruhu a na zbylé ploše nejdříve zahrát společně herci s publikem několik her pro fyzickou aktivaci.

Potom následuje určitá forma diskuse. Diváci se usadí kolem dokola a Joker vysloví několik otázek nebo názorů týkajících se tématu představení. Například u představení zabývajícího se problémy s alkoholem: "Je dobře, že alkohol existuje... Mladí pijí alkohol, aby vypadali starší... Tvrdý alkohol by měl být zakázán..." Apod.

Účastníci vyjadřují svůj souhlas nebo nesouhlas s těmito tvrzeními pomocí určitých předem domluvených gest (například zkřížené paže na prsou: nesouhlasím, jedna ruka nad hlavou: souhlasím, ruce za záda: nevim). Joker si pak namátkově vybírá a oslovuje diváky, aby svůj názor rozvedli.

Po této diskusi herci rozdělí prostor na jeviště a hlediště (nejlépe bez výrazného oddělování, ovšem s hledištěm natolik členitým, aby Joker na všechny diváky viděl) a Joker informuje diváky krátce o pravidlech: Představení se bude hrát dvakrát. Při druhém hraní může kdokoli z publika hru zastavit a jít na jeviště se svým řešením. Ovšem může hru zastavit i v případě, že se mu hraná situace zdá nereálná. Jestliže tento názor sdílí více diváků, herci mají povinnost situaci zahrát realističtěji, dokud publikum neuzná, že takto se to může stát i ve skutečnosti.

# PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Následuje představení jednotlivých herců, případně může Joker podle potřeby krátce představit i postavy, které hrají.

## JOKERŮV ÚKOL BĚHEM PRVNÍHO HRANÍ

Jokerovým úkolem je mazat hranice mezi diváky a herci. Během představení je tedy velmi důležité, aby Joker velmi pozorně sledoval hlavně reakce jednotlivých diváků, a teprve poté akce odehrávající se na jevišti. Ovšem nejlepší je, pokud sám na sebe pozornost příliš nepoutá. Není vhodné, aby stál tvář v tvář publiku, lépe když se usadí mezi diváky.

Jeho úkolem je také udržet koncentraci publika. Hlavně u mladšího publika nebo při práci s problémovou mládeží je někdy těžké udržet jejich pozornost a zároveň přistupovat k tématu s veškerou vážností. V případě, že diváci ruší, jsou nepozorní, Joker by měl hru přerušit a požádat znovu o pozornost.

## JOKERŮV ÚKOL PO PRVNÍM HRANÍ

Joker iniciuje potlesk u publika a ukazuje zájem o téma tím, že se nejdříve diváků ptá: "Bylo to realistické? Mohlo by se to takhle stát? Jestliže ne, jak bychom to mohli změnit? Které postavy je vám líto, s kým soucítíte?"

Někdy se stává, že diváci nejsou zajedno v tom, kdo je *protagonista* (tedy *utlačovaný*). V tomto případě je možné zvolit různé přístupy. Ve Švédsku i Holandsku je hlavní zásadou, že mohou být vyměněny všechny postavy kromě *antagonisty* (tedy *utlačovatele*). Tvrdí totiž, že není možné řešit problém tak, že z antagonisty uděláme hodného člověka a tím vlastně problém sám zmizí. Ale v pařížském CTO jsem se setkala s Jokerem, který toto zcela nevyločoval. Je totiž možné, že i sám *utlačovatel* je zahrán situací do úzkých, a je tedy zároveň i *utlačovaným*.

Dále Joker krátce zopakuje pravidla. Je důležité, aby mezi prvním a druhým hraním nebyla příliš dlouhá pauza.

## JOKERŮV ÚKOL BĚHEM DRUHÉHO HRANÍ

Když začíná druhé hraní, je Jokerovým nejdůležitějším úkolem zaměřit veškerou svou pozornost na diváky. V případě, že nikdo neříká Stop! a sám od sebe se neodvažuje na jeviště, má Joker možnost hru sám zastavit a diskutovat s publikem a povzbuzovat jej nejružnějšími způsoby k aktivitě. Zvláště u mladších diváků je například možné nechat chvíli na diskusi mezi nimi samotnými, dokonce i je možné pozvat na jeviště více než jednoho člověka. Sami si pak určují, kdo jsou (sourozenci, kamarádi protagonisty, matka s dcerou, apod.). Je také vhodné diváky k vstupu na jeviště povzbuzovat a ty, kteří tak nakonec učiní, vyzdvihnout nad ostatní, kteří pouze přihlížejí.

Každý z účastníků si sám vybírá, v kterém okamžiku chce převzít roli.

Joker poděkuje za každý pokus, ale měl by být důsledně nezávislým pozorovatelem. To znamená, že nehodnotí jednotlivé výstupy jako kladné a záporné. Důležitá je atmosféra neodsuzování. Joker v podstatě jen popisuje, co právě všichni viděli.

Ovšem v případě, že divák přichází na jeviště pouze proto, aby se "zviditelnil" nebo aby pobavil diváky, případně aby zesměšnil celé představení, je úkolem Jokera tento exhibicionismus pokud možno potlačit. Radit se například s diváky, jestli se domnívají, že problém byl tímto chováním vyřešen.

S tím souvisí i otázka, zda je možné, aby protagonistu ženského pohlaví nahrazoval divák pohlaví opačného. Osobně se domnívám, že tato varianta je možná, jestliže je zachována veškerá vážnost. Jsou ovšem případy, kdy to není zcela vhodné. Záleží tedy opět na Jokerovi, jak si v daném konkrétním případě poradí.

Divák přicházející na jeviště by měl fyzicky jednat, není možné, aby jednal pouze verbálně. Dalším Jokerovým úkolem je, aby v případě monotónních, nic neřešících promluv zasáhl. V okamžiku divákovy intervence také Jokerovi pomáhá divákem nahrazený herec. Stojí divákovi nablízku, případně jej staví čelem k publiku. Je také možné předat přichozímu například část kostýmu, která reprezentuje postavu.

Joker se také může ptát, jak je sám aktér se svou akcí spokojen, podařilo-li se mu přesně to, co zamýšlel. Zrovna tak je možné se ptát i herců na jejich pocity, ale podle mého názoru je lepší tuto variantu volit jen ve výjimečných případech.

Mezi jednotlivými výstupy diváků pokračuje představení podle původního scénáře beze změny.

V případě, že opravdu nikdo z diváků nechce na jeviště, je také možné vrátit se k *simultánní dramaturgii*. To znamená, že diváci alespoň poradí hercům, jak v dané situaci změnit chování.

## VÝBĚR TÉMATU

V případě, že téma není určeno zaměstnavatelem, školou či jiným zařízením, je nejlepší pro skupinu vybírat témata, s nimiž mají její členové osobní zkušenost.

Jestliže je produkce divadla fora připravována pro určitou skupinu (pracovníci určitého oboru, mládež konkrétního výchovného zařízení, důchodci žijící v domě s pečovatelskou službou apod.), je třeba konkrétní témata hledat přímo u cílové skupiny. Znamená to tedy hovořit s těmito lidmi, všimnat si jejich zvyků, rituálů, případně specifických pohybů, gest, ale i jazyka, který používají.

Na základě tohoto pozorování se vybere několik hlavních problémů, s nimiž se daná cílová skupina potýká. Podle nich se potom vytvoří scénář, který může mít dvě podoby: 1. Příběh jednoho nebo více protagonistů, který je rozdělen do několika krátkých scén (cca tři až pět), nebo 2. může jít o několik scén, které spojuje téma, ale nemusí jít o stejné osoby a jejich příběh.

Před prvním uvedením této produkce divadla fora je pak vhodné zahrát ji nejdříve "nanečisto" před několika málo zástupci cílové skupiny, aby mohli posoudit, jsou-li situace pravděpodobné.

## PŘÍPRAVA PRODUKCE DIVADLA FORA

Pokud známe základní problémy cílové skupiny, začíná se pracovat na scénáři. Ten může mít přesnou podobu konkrétních dialogů, nebo může jít jen o scénář bodový, v jehož rámci je prostor pro improvizaci.

Je třeba vytknout dva tři nejzávažnější, nejčastější problémy a na nich postavit příběh rozdělený do několika scén (případně pouze poskládat jednotlivé scény, které na sebe nemusí nutně navazovat). Účastníci (frekvantanti dílny divadla fora, studenti školy, kteří připravují představení pro své spolužáky, členové divadelního souboru, apod.) jsou vyzváni, aby na každý jednotlivý problém vytvořili několik živých obrazů. Z každého obrazu musí být především jasné, kdo je kdo. Tedy nejen kdo je protagonista, kdo antagonistu, ale také jaká je jeho sociální role či pracovní postavení.

Tyto obrazy se pak podrobují selekci. Zbytek skupiny hodnotí jejich pravděpodobnost, čitelnost, případně je upravuje. Dále se z těchto obrazů rozvíjejí improvizace. Je třeba si při této práci neustále klást otázky: Je problém jasný, odpovídá skutečnosti? Nabízí tato situace příležitost k dalšímu "rozehrání"? Je zde prostor pro další varianty? Souhlasí většina zúčastněných? Nedal by se tento problém zobrazit lépe? Apod. Pokud je čas a prostor, může se tato fáze práce prodloužit. Sloužit k tomu mohou nejen techniky z arzenálu divadla utlačovaných, ale i jiné dramatické techniky a metody. Například vytvořit k základnímu obrazu obraz předcházející a následující, ty pak překlenout vloženou improvizací apod.

Živé obrazy a z nich vzešlé improvizace jsou pak podkladem pro strukturu celé inscenace. Tu je možné dále zlepšovat a upevňovat pomocí dalších technik, např.:

- Hlasitě myšlenky: Situace jsou průběžně zastavovány do štrónza a herci vyjadřují nahlas myšlenky, které se honí jejich postavě hlavou - jak se právě v tomto okamžiku cítí, co by chtěla udělat, ale nemůže, co jí v tom brání apod.
- Zvířecí charakter: Každý z herců si pro svou postavu vybere nějaké zvíře a situace se pak přehrávají v této "zvířecí stylizaci".
- Hra nenávisť/lásky: Celá scéna je hrána tak, že herci při zachování základních charakterových vlastností postavy hrají vše s přehnanou nenávisť/láskou k ostatním postavám.
- Nová situace: Pro vybranou scénu je zadána jiná situace, jiné prostředí. Například rodinná hádka je přenesena z bezpečí domova na plošárnu.
- Výměna rolí: Herci si navzájem vymění role.

## BARBORA UCHYTILOVÁ

### LITERATURA

#### BOAL, Augusto

- 1979 *Jeux pour acteurs et non-acteurs* (Paris: Ed. Découverte)
- 1995 *The rainbow of desire. The Boal Method of Theatre and Therapy* (New York-London: Routledge)

#### SCHUTZMAN, Mady, Jan COHEN-CRUZ (ed.)

- 1994 *Playing Boal: Theatre, Therapy and Activism* (London-New York: Routledge)

# TECHNIKY AUGUSTA BOALA JAKO INSPIRACE PRO ŠKOLNÍ DRAMATICKOU VÝCHOVOU

## Motto:

*"Byl jednou jeden člověk, jaký spí v každém z nás.  
jednou se probudil ze svého pohodlí bezvýznamné nicky  
a rozhlédl se kolem sebe.  
Uviděl hlad a bídu, bolest,  
tak začal bojovat,  
pak ho zavraždili.  
On spí v každém z nás  
a čeká na okamžik probuzení."*

*Ze hry Zavraždění občana X skupiny Grupo libre teatro libre  
(Jan Hendl: Lidové divadlo Augusta Boala, Praha KDP, 1983, s. 39)*

Ve dnech 14. a 15. března 2003 jsme se zúčastnily dílny o technikách Augusta Boala, brazilského autora, experimentátora a režiséra, kterou vedla Asa Falk Lundqvistová z univerzity Umea ze Švédska. Seminář pořádala ZUŠ Na Popelce Praha 5 ve spolupráci s katedrou primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK. Skupinu tvořili převážně studenti PedF UK se specializací na dramatickou výchovu a žáci LDO ZUŠ Na Popelce.

Setkání s tímto typem divadelních a dramatickových aktivit nebylo jen příjemným obohacením a "oživením" studia, ale přimělo nás to také k uvažování o tom, zda tento typ práce, který u nás zatím není zcela běžný, může být přínosný a využitelný také pro učitele na základní škole.

## PRVNÍ DEN DÍLNY

### WARM-UP

Dílnu po úvodním seznámení otevřely aktivity na rozehrání. Nejprve jsme se v kruhu měli každý sám za sebe správně postavit, narovnat záda, nohy mírně od sebe, zhluboka se nadechnout a volně dýchat. Následovala pantomima ve dvojicích, při níž jsme si zkoušeli využívat gest, a přitom stále zůstat ve správném postoji. Pak přišla obměna, kdy jsme si zkoušeli, jak málo stačí, aby se do výrazu dostala křeč. Měli jsme totiž dát ramena co nejvýše, a přitom pokračovat v pantomimě.

### HONIČKY

Při honičkách nám Asa prakticky ukázala, jak tenká je hranice mezi *utlačovatelem* a *utlačovaným*. V minutě se z agresora stanete *obětí* a naopak. Důležité je nepřipustit, abyste se stali *obětí*, protože pak člověk spoléhá na ostatní, viní je ze svého utrpení a tím se stává závislým na cizích lidech. Jak nám zdůrazňovala Asa, podstatné je vědět, že *svůj život si každý řídí a ovlivňuje sám*.

### ÚTLAK

Rozdělili jsme se do dvou řad, stojících proti sobě. Kdo stál na konci každé řady, byl vedoucím. Ten měl za úkol vymyslet úderné heslo a pohyb, který okopíruje celá jeho skupina a pak společně vyrazí na pochod proti druhé řadě. Druhý vedoucí měl v pravý čas vložit do hry své heslo a svůj pohyb a spolu s celou svou skupinou se vzchopit z pozice *utlačovaných* do pozice *utlačovatelů*. Hra, která podle Asy ukazuje, jak s novým impulzem přichází nová síla a motivace, probíhala do té doby, než se v pozici vedoucího nevystřídali všichni hráči.

### VEČÍREK

Zůstali jsme rozděleni ve dvou skupinách. Každá skupina si měla vybrat jednu osobu z druhé skupiny - *oběť*. S touto osobou neměl pak nikdo v průběhu následující improvizace simulující večírek navazovat absolutně žádný kontakt. Po skončení hry přišel čas na reflexi, při níž jsme si povídali o tom, jak se kdo cítil, jak je nepříjemné být *obětí* a co to vlastně znamená.

### PROMĚNA ROLÍ

Hráči ve dvojicích se domluví, kdo je *utlačovatelem* a kdo *utlačovaným*. Při improvizovaném dialogu mají za úkol proměnit si tyto dvě role tak, aby se z utiskovaného stal utiskovaný a naopak.

### SLEPCI 1

Jde o obměnu známé hry. Polovina hráčů hraje slepce a druhá polovina vodiče. Vodiči mají za úkol šetrně provádět slepce po prostoru a vyměňovat si je mezi sebou. Po několika minutách si hráči úlohy vymění. Hra je opět zakončena reflexí, při které si hráči sdělují své pocity a zážitky.

### KOMUNIKACE

Ve dvojicích jsme měli za úkol diskutovat o tom, co nám vadí při komunikaci. Každý musel nejen formulovat své postřehy, ale také bedlivě naslouchat, protože po rozhovoru jsme měli v kruhu sdělovat, co vadí našemu partnerovi při komunikaci. Např.: "Janě vadí, když se lidé při komunikaci ne dívají do očí... Honzovi je nepříjemné, když někdo stále uhýbá pohledem... Ivanu rozcíljuje, když partner přehnaně gestikuluje..."

Následovala skupinová práce. Ve čtyřech skupinách jsme vytvořili živé obrazy na toto téma. Ostatní mohli tento obraz oživit - stoupnout si za vybranou osobu a nahlas za ni promluvit. Pak se porovnával původní záměr herců s představami diváků - nejdříve zkusili živý obraz rozehrát diváci a následně herci.

Cvičení je inspirováno Boalovou technikou divadla soch - divadla představ.

### ŠIKANA

První den dílny končil prozkoumáním jedné z forem *útlaku*, šikany. Úvodní instrukce: V místnosti jsou čtyři rohy, které symbolizují čtyři různé pohledy na šikanu:

- šikanuje ten, kdo se bojí, že bude sám šikanován;
- šikanuje ten, koho to baví;
- šikanuje ten, kdo ví, že se to od něj očekává;
- šikanuje ten, který..... (volný roh).

Každý hráč si zvolil jeden roh. Tak vznikly čtyři skupiny, které postupně předvedly své živé obrazy. Každý měl navíc v živém obrazu pronést jednu větu, která by nejlépe odpovídala jeho situaci, jeho postavení v živém obrazu. Následovala diskuse k tématu šikana.

## DRUHÝ DEN DÍLNY

### STOP / START

Všichni hráči chodí v tichosti po prostoru tak, aby byl prostor rovnoměrně zaplněn. Když vedoucí vydá povel Stop! - všichni se okamžitě zastaví, na povel Start! se všichni opět rozejdou. Rolí vedoucího pak volně přebírá kdokoli ze skupiny.

Obměna: Kdokoli z hráčů má možnost se beze slova zastavit, jako by řekl povel Stop! a ostatní musejí co nejrychleji zareagovat a zastavit se.

# PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Při štronzu má zas kdokoli ve skupině právo se rozejít, jako by řekl Start!, přičemž skupina musí opět bleskově zareagovat a dát se do pohybu.

Cvičení mělo ještě další obměnu - kdokoli obnovuje pohyb, přidá k chůzi ještě nějaký zvuk, který všichni ve skupině napodobují až do dalšího zastavení.

## SLEPCI 2

Hráči se rozdělí do dvojic. Každá dvojice se domluví na nějakém zvukovém signálu. Jeden z dvojice se pak stává slepcem. Všichni hráči chodí volně po prostoru. Na povel vedoucího se pak ti, co vidí, zastaví a začínají vydávat zvolený zvuk. Nevidomí začínají hledat svého partnera. Když se všichni najdou, hráči si role vymění.

Důležitá při tomto cvičení je maximální ohleduplnost, ticho a trpělivost.

## SLEPCI 3

Hráči stojí ve dvou řadách proti sobě. Jedna řada zavře oči. "Slepci" hmatem bedlivě prozkoumají partnerovu ruku tak, aby ji dokázali mezi ostatními poznat. Pak se řada těch, kteří vidí, promíchá. Slepci zůstávají stát na svém místě a ostatní k nim libovolně přicházejí a nastavují jim svou ruku. Každý slepec má za úkol najít ruku svého partnera.

Obměna: Řady se prostřídají, ale identifikačním znakem není ruka, ale obličeje.

Cvičení bylo opět uzavřeno reflexí.

## IMPROVIZACE VE SKUPINÁCH

Hráči se rozdělí do tří skupin. Každá skupina má za úkol vymyslet nějakou situaci a vyjádřit ji živým obrazem a jednou větou. Poté vždy jedna skupina modeluje druhou skupinu do připraveného živého obrazu. Nikdo přitom nesmí mluvit, jako by hráči opravdu modelovali nebo tesařli sochy. Nakonec je jednomu z účastníků pošeptána připravená věta. V tu chvíli se aktivita přesouvá na sousoší. Vybraný účastník řekne nahlas danou větu a obraz rázem rozžije, všichni rozehrávají situaci dále slovem i pohybem. Po ukončení improvizace si obě skupiny sdělí své záměry, konfrontují, jak pochopily situaci apod. Všechny skupiny se vystřídají jak v roli sochařů, tak v roli soch.

## IMPROVIZACE VE DVOJICI

Skupina se sesedne do půlkruhu a dva dobrovolníci začnou improvizovat na jakékoli téma. V jednom okamžiku vedoucí řekne Stop! - a z improvizátorů se stanou živé obrazy. Kdo byl na kraji půlkruhu, vystřídá jednoho hráče - převezme jeho přesnou pozici v živém obrazu a rozehraje z této pozice další improvizaci, ovšem s jiným obsahem, než byla ta předešlá. Po povelu Stop! byl vždy vystřídán hráč, který byl v akci déle. Také po této aktivitě následuje reflexe a konfrontace pocitů a zážitků hráčů.

## ALKOHOL

Skupina stojí v kruhu a vedoucí přečte vždy jednu větu, na níž mají hráči reagovat. Např.: "Někteří lidé by měli více pít." Kdo s daným tvrzením souhlasí, zůstane stát na místě, kdo nesouhlasí, vymění si místo s ostatními hráči, kteří rovněž nesouhlasí.

Po každém výroku následovala diskuse o argumentech pro a proti, díky níž se mj. vyjevilo, jak je mnohdy složitě najít jednoznačnou odpověď a že naše názory nejsou nikdy konstantní a leckdy se mohou změnit třeba i o sto osmdesát stupňů...

Pak Asa přiřadila čtyřem rohům místnosti čtyři různé výroky vztažené k tématu alkohol:

- alkohol činí lidi agresivními;
- alkohol zapříčiňuje spoustu dopravních nehod;
- alkohol je důvodem, proč je zanedbávána rodina, jsou týrány děti;
- "volný roh".

Rozdělili jsme se tak do čtyř skupin a každá si připravila improvizaci ilustrující daný výrok. Po předvedení všech improvizací následovala volná diskuse.

## DIVADLO FORUM

Nejinspirativnější z celé dílny s Asou Falk Lundqvistovou pro nás bylo divadlo forum, které jsme si měli příležitost vyzkoušet na vlastní kůži.

Rozdělili jsme se do tří skupin a každá měla připravit scénu, v níž provede jeden z projevů *útlaku*, který se podle nás projevuje v naší společnosti (např. sexuální obtěžování na pracovišti apod.). Po prezentování každé scény se s ní pracovalo tak, jak je u divadla fora obvyklé: Situace se přehraje ještě jednou s tím, že:

- kdokoli z diváků může kdykoli říci Stop! a scénu tak zastavit,
- kdokoli může vystřídat kteréhokoliv hráče, jehož jednání bychom chtěli změnit (vystřídat nelze pouze postavu hlavního utlačovatele),
- dobu na jevišti si určujeme sami,
- dotyčný hráč se pak vrátí zpět do role a děj pokračuje dále.

Cílem není nad utiskovatelem vyhrát, ale učit se a zkoušet.

Asa byla v roli tzv. *Jokera*, který má celý proces v rukou. Má tu pravomoc, že jakmile vidí v tváři diváka nesouhlas, pobídne ho, aby vstoupil do hry. Tak přestane být divák pouhým divákem a stává se - Boalovým termínem řečeno - *spect-actorem*, tedy *divákem-hercem*.

## MOŽNOSTI VYUŽITÍ TECHNIK AUGUSTA BOALA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Boalovo pojetí divadla narušuje hranici mezi hrou a životem. Boal nechápe divadlo jako něco, co slouží výhradně zábavě, ale jako proces hledání a učení se. Většinu z výše uvedených činností a technik lze podle našeho názoru dobře využít jako průpravných her a cvičení v dramatické výchově. Divadlo forum, by však podle našeho názoru bylo možné uplatnit nejdříve na 2. stupni základní školy.

Proč pokládáme Boalovy techniky a hry a cvičení, které s nimi souvisejí, za podnětné i pro práci s menšími dětmi? Podle našeho názoru jsou vhodné např. pro:

- rozpoutání diskuse k určitému tématu;
- proces hledání vhodného řešení situací a konfliktů;
- stmelení kolektivu a budování důvěry;
- učení se spolupráci a porozumění;
- budování sebeúcty a sebedůvěry;
- uvědomění si, že nikdo není víc, než ten druhý;
- podporování respektu k odlišnému názoru;
- učení obhájit vlastní volbu a rozhodnutí;
- otevření nových obzorů.

## ZÁVĚR

Dílna s Asou Falk Lundqvistovou nás nejen podnítila k aktivitě. Odcházeli jsme posílení o zkušenosti, které určitě upotřebíme.

Augusto Boal vycházel z toho, že každý má zkušenost, kdy byl nebo se cítil být *obětí*. Je spousta lidí, kteří jsou dokonce obětmi po celý život. Každý člověk někdy zažil *útlak*. A bohužel je mnoho těch, kteří se *útlaku* bojí postavit čelem.

Na tomto semináři jsme si sami na sobě vyzkoušeli, že vždy existuje nějaké řešení. Že s útlakem lze bojovat.

Zpracovaly ADÉLA HAVRÁNKOVÁ a ZUZANA KRAUSOVÁ  
posluchačky specializace dramatická výchova na katedře primární pedagogiky PedF UK, Praha

## LITERATURA

ČERMÁKOVÁ, Ivona  
1999 "Augusto Boal a dramatická výchova". *Tvořivá dramatika X*, 1999, č. 1, s. I-XII

HENDL, Jan  
1983 *Lidové divadlo Augusta Boala jako prostředek třídního boje v Latinské Americe* (Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy)