

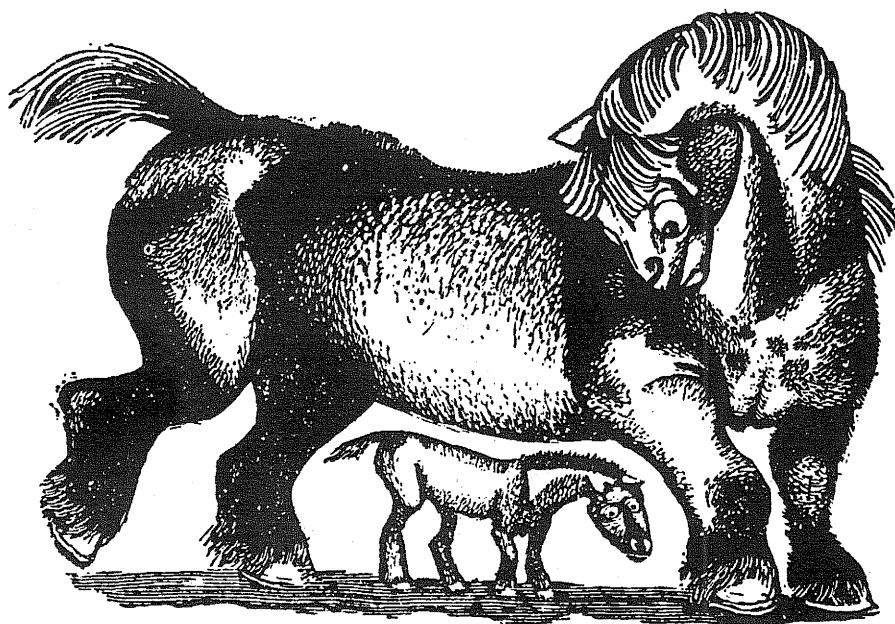
TVOŘIVÁ dramatika

Jezuitské divadlo v Čechách

3. Internationale Kindertheaterfest v Turgi

Uplatnenie dramatoterapie u rómskych detí
v špeciálnej škole internátnej

Geraldine Brain Siksová: Tvořivá dramatika
- Umění pro děti



3/2003

ISSN 1211-8001

TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XIV
číslo 3/2003 (39)
(Divadelní výchova, roč. XXV)
Listopad 2003

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

ISSN 1211-8001
Registrační značka: MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Roman Černík, Jakub Hulák,
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.,
prof. Miloslav Klíma,
Irena Konývková,
PaedDr. Soňa Kofátková, PhD.,
doc. PaedDr. Silva Macková,
doc. Eva Machková,
Radek Marušák, Jaroslav
Provazník, Irina Ulrychová,
PhDr. Pavel Vacek, PhD.,
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.
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

- Martin Plešek: Jezuitské divadlo v Čechách. Divadlo v systému jezuitského
školství během působení řádu v Čechách 1
Irena Konývková: 3. Internationale Kindertheaterfest v Turgu 26

INSPIRACE

- Katarína Majzlanová-Silvia Ivanková-Šaškievičová: Uplatnenie dramaterapie
u rómskych detí v špeciálnej škole internátnej 27
Pavel Vacek: Průhledy do psychologie morálky 8 - Průhled osmý: O úhlech
pohledu nepravých, třetích a často ostrých. A také o těžko měřitelných
proporcích (nikoliv kvůli nadměrnosti) 30

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

- Silva Macková: Dramatická výchova (Úvaha terminologická) 33

INTEGRÁL:

- Diplomové práce obhájené v ateliéru dramatické výchovy Divadelní fakulty
JAMU, Brno 36

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

- Jaroslav Provazník: Mateřídouška na rozcestí 38
Jaroslav Provazník: Nahlédnutí do nových knih 39

NÁZORY-POLEMIKY-DOPISY ČTENÁŘŮ

- Pavel Petrovský: Vážený pane Provazníku... 40

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

- Eva Machková: Geraldine Brain Siksová: Tvořivá dramaturgie -
Umění pro děti I-XVI

DĚTSKÁ SCÉNA 12 - textová příloha TD

- Jiřina Lhotská-Michal Černík: Grotosky 1
Jan Werich-Jiřina Lhotská: Královna Koloběžka 7
Jan Werich: Královna Koloběžka První 16

Ilustrace na obálce Jiří Trnka

JEZUITSKÉ DIVADLO V ČECHÁCH

Divadlo v systému jezuitského školství během působení řádu v Čechách

ÚVOD

K napsání práce o školním divadle jezuitů v období baroka mě přiměly dva důvody. Dějiny školského divadla nejsou samostatně a přehledně zpracovány v žádné odborné publikaci a doba rozmachu řádu Tovaryšstva Ježíšova není pro potřeby dětského divadla zpracována vůbec. Ve většině pedagogických příruček, nevyjímaje Otokara Kádnera, se o působení řádu na poli pedagogiky dovídáme jen kusé a tendenčně protihabsbursky zabarvené informace. Při psaní své práce jsem se snažil o co největší možnou objektivitu, abych se vyhnul ukvapeným soudům a závěrům. Metodologií této práce byl v určitém ohledu pozitivistický přístup, který ovšem na mnoha místech vytváří pole informací bez názorového vyústění. Snažil jsem se přistoupit k velmi širokému spektru informací bez apriorního závěru, o kterém jsem se domníval, že by mne v práci brzdil. Každý badatel je do jisté míry věznem své metody a mou metodou byla snaha o objektivnost celkového pohledu.

Studujeme-li divadlo jezuitského řádu, je třeba studovat i jevy s divadlem nepřímou souvislejší, jako jsou historie řádu, náboženské poměry v barokní době, duchovní pozadí řádu, misijní cíle (domácí, tedy české, nebo světové), jevištní prostředky středověku, humanismu a baroka, dramatické ambice členů řádu. "Jezuitské divadelnictví však nevychází jen z nábožensky výchovných nebo estetických intencí. Je součástí celého misijního plánu a jeho cílům je podřízeno." (Hučin 1995: 16)

Při studiu divadelní činnosti jezuitů jsem narazil na dva zásadní problémy. Tovaryšstvo Ježíšovo bylo, řečeno ekonomickým jazykem, nadnárodní korporací, která měla velmi pevné vnitřní vazby. Jezuité zároveň dokázali prozíravě přizpůsobit své praktiky mentalitě a zvykům lidí, mezi nimiž působili. Druhým problémem byl důvod, pro který řád všechny divadelní aktivity podnikal - podpořit v té době otřesenou stavbu církve a vzděláním,



Terentiovské jeviště. Výjev ze IV. dějství komedie Formio. Z benátského vydání Terentiových her, 1511

kázáním a výchovou vytvořit novou generaci tridentských katolíků. Ve jménu výchovy řád využívá všech prostředků své doby, tedy i divadla. Kdo vychovává mládež, má budoucnost ve svých rukou. Kdo se podílí na veřejném životě a slavnostech, dokáže ovlivnit mínění mnohých. Tovaryši pochopili, že cesta vede jednak přes inkulturační zásadu přizpůsobivosti a zároveň obohacení místního etnika o vlivy z jiných částí světa. Docházíme k zajímavému zjištění, že řád se stává transferem kulturních vlivů nejen barokní Evropy, ale také Asie, Japonska a Latinské Ameriky.

Jezuitský řád v rozmezí let 1558-1773 zanechal v oblasti školního dramatu nesmazatelnou stopu. Jeho působení obsahovalo prvky teatrality v mnoha oblastech a divadlo se studenty bylo logickým vyústěním řádového života. Tovaryši navazovali na tradici středověkých náboženských her, v nichž vystupovali studenti univerzit spolu s duchovními, cechovními amatéry i profesionálními herci. Jezuitský eklekticismus ovšem dokázal využít mnoha dalších vlivů. Na území Čech přebírá vlivy humanistického školského divadla, které se obrací zpět do antiky, Komenského *scholy ludus*, studentských univerzitních *beáníí* a na různých místech české provincie i vlivy české legendistiky a mytologie. Je třeba zdůraznit, že jejich cesta na poli školního divadla byla podpořena státní a panovnickou mocí. Přesto jezuité nikdy neustrnuli a snažili se o postižení společenských změn a vývoje divadelního jazy-

ka. Lze říci, že ve fázi vrcholného baroka, především na území Francie a Itálie, členové řádu trendy divadla přímo určovali.

Jezuitům se podařilo obnovit tradici "nevšednodenních" festivit, které dokázaly učinit zajímavými natolik, že přitahovaly pozornost i protestantského obcenstva. Podařilo se jim zdívatelnit většinu svých činností - od kázání přes liturgii až po monstrózní holdovační hry na šlechtických sídlech. Barokní člověk se chtěl dívat, slyšet, cítit a prožívat to velké období změn, objevů, zámořských cest a teologických převratů. Tovaryšstvo pochopilo, že mnohem účinnějším prostředkem misijní činnosti je zdívatelnost katolické liturgie, a tak z ní udělat přitažlivou událost, než bojkotovat nudnou liturgii protestantskou, okleštěnou v zájmu purifikace víry.

Cyklizace obřadů byla obrovskou devizou pro řád. Lidé tyto úkony znali, podíleli se na jejich přípravě a tím - svou angažovaností - napomáhali záměru Tovaryšů: vrátit zbloudilé ovce do stáda katolické církve. Divadelnost a slavnostnost, to byl prostředek, kterým Tovaryši zaujali českého člověka hned po svém příchodu na území České koruny. Vytvářeli výjimečné okamžiky, které překročily hranici všednosti a užitečnosti.

Podobně jako ve veřejném životě, dařilo se jezuitům přenést divadelní prvky i do systému škol a kolejí. Udílení prémie nejlepšímu žákům a promoce proměnili jezuité v divadlo. Začínalo se řečnickými výstupy, následovaly deklamace, zpěv, hrála hudba a sál byl slavnostně vyzdoben. Dokonce roku 1600 proběhlo rozdávání přímo v divadle a vystupovali při něm dva komici, kteří předávání moderovali a doplňovali komickými výstupy. (Winter 1901: 746)

Záměrem jezuitského divadla bylo pobavit a vzdělat jak diváky, tak samotné herce. K tomuto bodu se vyjadřuje sám J. A. Komenský, který rozeznal možnosti vyučování a zdokonalování se skrze divadlo: "(...) jezuité jsou vpravdě syny světa, důmyslnými ve svých věcech, my však vskutku syny světla, ve svých věcech

neprozíravými. Oni lákají k sobě příjemností své metody nadané hlavy celého světa a činí je cvičením toho druhu schopnými pro úkoly životní, zatímco my se svými jsme ustrnuli. Dodal jsem: „Kdybychom my v Polsku neměli na svých školách také tento druh cvičení, vše by vázlo: ale jím docílujeme, že nejen naši neposílají svých synů k jezuitům, nýbrž že od nich někteří přecházejí k nám.“ (1)

VÝVOJ ŠKOLSKÉHO DRAMATU V ČECHÁCH

Jezuitská divadelní historie má své kořeny v liturgickém dramatu středověku, humanistickém školském dramatu, v latinských komediích a shakespearovské tradici historických příběhů, v místních rituálech a lokální legendistice. Jezuité dokázali svým charakteristickým eklekticismem tyto všechny možnosti využít a rozehrávají širokou paletu divadelních aktivit.

STŘEDOVĚK

Liturgické středověké drama se vyvíjí od konce prvního tisíciletí, kdy se začíná hrát výhradně v benediktinských kláštrech, po rozvoji románských chrámů se liturgické drama přenáší také do kostelů (po roce 1100). Při katedrálách vznikaly školy, později univerzity, a začíná se hrát liturgické drama v kostele. Drama v kostelích do doby jezuitů vymizelo, a byli to právě oni, kdo liturgickému divadlu vrací své místo. Prostor liturgického dramatu byl ve středověku víceméně konvencionalizovaný ve dvou základních podobách: *mansiony* (malé scénické stavby) a okolní prostor nazývaný *platea*. Už v této době je časté využívání scénických mašinérií, závěsů, kostýmů a scénické poznámky jsou mnohdy delší než samotný text hry. Téma těchto středověkých her byly výjevy novozákonní, především resurekční scény. Nejstarší a nejpočetnější soubor her

pojednává o navštívení tří Marií Kristova hrobu, dále ukřižování Krista, návštěva tří králů, vraždění neviňátek, Lazarovo zmrtvýchvstání, obrácení sv. Pavla, seslání Ducha svatého a příchod Antikrista.

Vliv na školské divadlo jezuitů je možné vystopovat ve středověkých velikonočních hrách (*ludi*), v nichž kněží melodramaticky a dialogickou formou předváděli velikonoční události. Tyto hry mají svůj původ v liturgii a v biblických námětech a ještě v době, kdy byly hrány v kostele, bylo třeba, aby žáci kněžím pomohli s přípravami i účinkováním. Říkalo se jim *bonifanti* a účinkovali nejen v těchto hrách, ale zpívali ve sborech a pomáhali celebrovat při obřadech. Kněží si je vybírali už proto, že svým vzděláním směřovali k pochopení liturgie a zčásti rozuměli latinsky. Byly hrány hry velikonoční, pašijové, plankty (nářky) a mystéria. Postupem doby přinášeli žáci do těchto her satiru, fraškovitost a nadsázku a není se čemu divit, že byli z kostela postupně vyžazáni. Studenti se s oblibou účastnili různých beání. Například při přijetí na Univerzitu Karlovu museli „odložit hrubé mravy“ obřadem před zápisem. Byl to symbolický a rozpustilý obřad, při němž starší studenti nasadili rohy „beranovi“ a do úst mu vložili zub hrubosti a snažili se mu meči a noži uříznout jeho rohy. Polévali ho vodou, jako obraz křtu. (2)

S příchodem myšlenek husitství a rigidních požadavků tábortů ztrácí divadlo své pozice a liturgické a školské divadlo v Čechách v tuto dobu v podstatě přestává existovat. Jistou náhradou za ně jsou zpívané dialogické pašije. Ostatně i první čeští humanisté byli ještě příliš ovlivněni Husovým striktním odmítáním divadla, a tak školní produkce v některých městech zůstávaly jen za zdmi škol.

HUMANISTICKÁ ŠKOLNÍ PŘEDSTAVENÍ

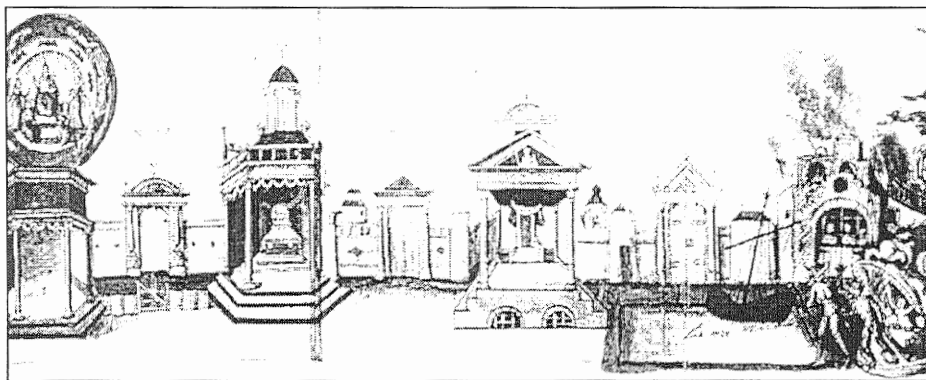
Na další vývoj měly vliv především myšlenky Lutherovy. Díky reformačním sna-

ham v českých zemích proniká i reformační divadlo k nám do Čech. Nejprve v německých školách a z nich přechází i na školy utrakvistické. Doložitelný počátek opravdu akademického divadla v Čechách se datuje rokem 1530. Mistr Matouš Collinus (Matouš Kolín z Chotěřiny), který přednášel na pražské univerzitě, se svými studenty realizoval Plautovu komedii *Miles gloriosus* (Chvástavý voják). Mezi další podporovatele školského dramatu patřili v té době Šebestián Měděný (Sebastianus Aerichalcus) a Jan Campanus Vodňanský (vl. Jan Kumpán), který napsal drama o Břetislavovi. Nejčastějšími náměty byly biblické motivy, zvláště pak o Jobovi, Josefovi a jeho bratřích. Roku 1535 bylo první veřejné divadelní představení akademie pražské na Novém městě. Byla hrána právě Plautova komedie *Miles gloriosus*.

Mezi nejoblíbenější kusy českého humanistického divadla patřily *Susanna* od Sixta Bircka, která byla hrána na nádvoří Karolina r. 1539. Měla takový úspěch, že si ji císař Ferdinand nechal zopakovat na Pražském hradě roku 1543. Dále se objevovaly tituly *Phormio* od Terentia, dále tragédie *Samson* od Hieronyma Zieglera z Rotenburgu. Mistři akademie si vybírali buď autory antické (Terentius, Seneca a Plautus) či soudobé, především cizince. Z domácích dramát lze zmínit snad jen tyto: Jan Aquila z Plavče: *Toboeus. Comoedia sacra nova* a Jan Campanus Vodňanský: *Bretislaus comoedia nova*.

Insceňatoři používali tehdy dva druhy divadelního prostoru: terentiovské jeviště, což bylo lešení s oponami, nebo se hrálo v prostoru připomínajícím kolbiště, mezi „šraňky“, s tribunami pro diváky po stranách. Terentiovské jeviště mělo v přední části proscénium, v zadní části scénu, kde se nacházelo několik příbytků vedle sebe, zakrytých závěsy a označených jménem jednající postavy. Postava vyšla na proscénium neboli, jak se říkalo, na „plac“, kde víceméně oddeklamovala svůj text a vracela se zpět na scénu. Výraznější herecký projev měly komické postavy, které tyto party přímo textem či scénickými poznámkami předepsány.

Středisky, kde bylo hráno školské drama, byly Kutná Hora, Louny, Jáchymov, Cheb a Trutnov. Např. v Kutné Hoře hráli žáci kutnohorské školy roku 1612 drama *Debora* od Melichara Kolidia Solnického. V Lounech roku 1576 hráli žáci uprostřed náměstí latinské drama Jakuba Schoeoppra *De pugna virtutis cum voluptate*. Studenti hráli na terentiovském jevišti, které bylo složeno z proscénia a zadní scény s řadou mansionů, jež měly vchody zakryté záclonami. V Jáchymově se pravidelně



Mansionové jeviště k pašijovým hrám ve Valenciennes, 1547. Zleva ráj, Nazaret, chrám, Jeruzalém, palác, dům kněží, zlatá brána, podsvětí, „tlama pekelná“

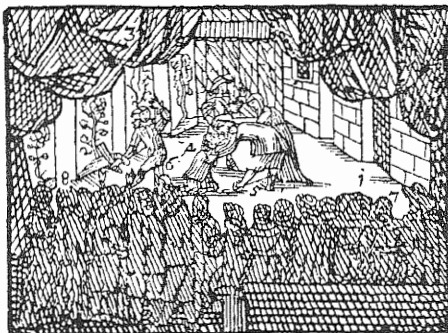
od roku 1533 hrály cudné latinské a řecké komedie či dialogy s německými obsahy. Byly hrány hry *Ajás* od Sofoklea, *Oblaky* od Aristofana, nebo *Ión* od Eurípida. V Chebu, kde žili především Němci, převládala němčina nad latinou dokonce i ve školství. Proto i drama zde studenti hráli častěji v němčině, např. drama *O ztraceném synovi* od Hanse Ackermanna. V Trutnově žáci předvedli hry *Starý a mladý Tobiáš* a *Rytíř Galmi*. Mikuláš Konáček z Hodišкова přeložil hru *Judith* do češtiny a napsal *Hru pěkných přísloví* podle Boccacciových Příběhů slavných mužů.

Podle humanistů mělo školské drama především cvičit paměť, zdokonalit žáky v latině, naučit je dobrému vystupování a dobrými příklady vychovávat k mravnosti. "(...) a tak mládež (...) jest vedena k tomu, aby navykala pozorovat různosti věcí, odpovídati na různé věci bez přípravy, slušně se pohybovat, ovládat přirozeně tvář, ruce a celé tělo, střídati a měniti hlas, slovem čestně hráti jakoukoli úlohu a přitom všem odložit venkovský ostych a vésti si volně." (Komenský in Machková 1970) Ovšem už v této době se rozvinula diskuse, zda římská komedie působí kladně na mravnost žáků. Luther k této otázce poznamenává že: "(...) v komediích jsou jemným napodobením zbasněné, zobrazené a představené takové postavy, jejichž prostřednictvím se mají lidé poučit a každý má být upomenut na svoji službu a stav a důrazně napomenout, co se sluší a patří sluhovi, pánovi, mládenci a starcovi a co má dělat." (3) Luther také doporučuje k dramatickému zpracování některé části Starého zákona, jako Judith a Tobiáš, které byly u nás školským divadlem vícekrát využity. Tobiáš dokonce i jezuitou Jiřím Dingenauerem.

Římská komedie s množstvím milostných intrik líčí člověka především jako hledajícího pozemské štěstí, zachycuje obyčejné každodenní životní problémy a vlastnosti lidí nejrozumnějšího druhu. Problém, zda mládež chránit před zápornými aspekty lidského života a povah, nebo zda ji vychovávat obrazem života takového, jaký je, se do určité míry vede dodnes. Humanisté hájili římskou komedii s odůvodněním, že i bible uvádí mnohé násilné či obscénní scény. Na základě těchto diskusí vznikala upravená vydání Terentiových komedií a také nápodoby antických textů (např. *Terentius christianus*), které sice zachovávaly komediální ráz, ale dostávaly biblický obsah.

Z první poloviny 16. století jsou dvě české práce Mikuláše Konáčka z Hodišкова. Jedna z nich, *Knihy o hořekování a naříkání Spravedlnosti, královny a paní všech ctností*, je dokladem školské divadelní hry s biblickým námětem a jeho dru-

há práce, *Hra pěkných přísloví* (dramatizace Boccacciovy předlohy), patří k humanistickému dramatu světskému. Dále máme k dispozici anonymní překlad *Komedie o králi Šalamounovi*, což byla původně latinská hra. Z této hry se dochovala polyfonní notace chlapeckých sborů. Obsahovala i taneční vložky. Šimon Lomnický z Budče napsal dvě hry o zmrtvýchvstání Krista, kde se objevují hravé postavy přinášející soudobé karikatury osob, a ještě hru vánoční, podobnou jesličkám sv. Františka.



Ludus scaenicus - divadelní hra
(Komenský: Orbis pictus, 1659)

Tobiáš Mouřenín z Litomyšle napsal roku 1604 hru na námět moralit *Věk člověka* a hru z lidového prostředí *Historia kratochvilná o jednom sedlském pacholku* (4) a krátkou hru se dvěma výstupy *Vešstupný syn*. Na stejný motiv, ale s větším morálním imperativem vydal upravenou verzi *Komedie o jednom zhejralém synu*. Anonymní hra *Polapená nevěra* a *Sedlský masopust* jsou spjaté s vesnickým prostředím a objevují se v nich komické lidové typy. Přední místo zaujímá lutheránský kněz Pavel Kyrmezer, který napsal svou *Komedii českou o Bohatci a Lazarovi* (vyšla v Praze 1566) a která připomíná středověkou moralitu *Everyman*, ale je místně aktualizovaná (5). Jeho další hry *Komedia nová o vdově, kterouž Pán Bůh předivným způsobem skrze Elizea proroka od věřitele jejího osvobodil* (1573), *Komedia o Tobiášovi* (1581) a *Komedia o králi Šalamounovi* (1571) jsou psány česky s mnoha rčeními a společenskou kritikou.

KOMENSKÉHO SCHOLA LUDUS

Na utrakvistické školské divadlo navazoval svou prací Jan Amos Komenský. Na Moravě se pravděpodobně seznámil s Kyrmezerovou tradicí scholy ludus. Jan Amos Komenský během svého prvního pobytu v Lešně prosadil zavedení her do škol Bratrské jednoty. Zdůrazňoval ve svém vztahu k divadlu návrat ke školskému účelu. Se svými žáky provedl v Lešně

roku 1640 hru *Diogenes Cynicus redivivus: Sive de compendio philosophando* (6) a roku 1641 taktéž v Lešně hru *Abrahamus patriarcha* (7).

V roce 1654 sepsal svou knihu *Škola hrou aneb Encyklopedie živá čili Brána jazyků přímo na jevišti* (8). Jeho pozdější činnost na poli školského dramatu vrcholí inscenací *Schola ludus*, kdy uvedl se svými žáky v Blatném Potoce zdramatizovanou Bránu jazyků (9). Komenský odmítal profesionální divadlo, zároveň kriticky komentoval uvádění římských komedií ve školách: "Zdaž proto, aby se naše děti naučili mluvit, budeme je vodit po krčmách, hospodách, putykách, nevěstincích a podobných stokách? (...) zlo se nás vždy chytá snáze, a proto pouštět mládež tam, kde je pospolu zlé i dobré, je svrchovaně nebezpečno... V křesťanských školách mají být občané vzdělávání pro nebe, ne pro svět, a proto jim mají být dávaní takoví učitelé, kteří by jim vštepovali spíše věci nebeské než pozemské, spíše svaté nežli světské." (10)

Komenského představa školského divadla se obrací k nacvičování a opakování encyklopedické školní látky. Škola hrou obsahuje osm částí, v nichž čtyři učenci - Platón, Eratosthenés, Apollonius a Plinius - předvádějí králi Ptolemaiovi přehled všeho podstatného vědění té doby. V prologu Školy hrou Komenský píše: "(...) Ale co jste přišli znovu vidět naše pokroky v učení za tento měsíc? Poznáváme, že je to váš úmysl; podrobujeme se po zásluze vaší vůli a objevujeme se před vámi, ať již nás chcete zkoušet po jednom, nebo vidět všechny najednou, když budeme znovu hráti před vaší tvář, nějakou vzdělavatelskou hrou..." (11)

Z citátu vyplývá, že Komenskému nešlo o sdělení skrze akci, jednání či charakterizaci postav, ale že využívá přípravy představení jako prostředku k vyučování jakékoliv látky. Divák je spíše svědkem, jak se žáci zlepšují ve vyučování. Komenského režijní pokyny obsažené v předmluvě Školy hrou názorně ukazují, jak usiloval o využití divadla ve vzdělání: "Všechno, cokoliv žáci označují jménem, na to nechť hned zároveň ukazují rukou, nohou nebo očima, nechť se toho dotýkají, zvedají to, otáčejí, ať již to bude ta věc sama, nebo nějaký její obraz... Podobně vypravuje-li se o činnosti a pohybech někoho jiného, nechť je to rovněž oživeno činností a pohyby herce, protože právě v tom spočívá celé umění těchto her, že mluvíme současně k uším a očím. Mluvit s pohyby znamená dvakrát mluvit a nad to více obsahem řeči nejsou slova nýbrž věci, a to je právě jádro tohoto cvičení." (12)

Nemůžeme tedy říci, že by Komenského přínos spočíval v dokonalých dramati-

zacích, ale v pokusu přeměnit rozsáhlé encyklopedické vědomosti v radostnou hru a žákovské dialogy.

Komenský předpokládal sedm základních principů hry:

1. Pohyb – který dovoľoval žákům, aby se odreagovali od memorování.
2. Vlastní rozhodnutí – Komenský zdůrazňuje svobodnou vůli a rozhodnutí pro hru, tvrdí, že ke hře nelze nikoho nutit.
3. Společenství – hry podle Komenského je možno provozovat pouze ve více lidech; tento názor mu byl později vytýkáán s poukazem na to, že pokud si malé dítě samo hraje např. s panenkou, je to také hra.
4. Závodění – žáci by měli být motivováni k tomu, aby jeden druhého chtěli překonat a zdravou ctižádostí hru podpořili.
5. Řád – každá hra má svá pravidla, není jich třeba mnoho, ale je třeba je dodržovat, jinak hra přestává existovat.
6. Snadnost – hra umožňuje snadné učení, pokud je příklad napodobován ve hře, vede ke snadnému učení.
7. Příjemné uvolnění mysli – hrou se uvolňuje mysl, která je zatížená soustředěním na teorii a paměť.

Postavy v Komenského hrách nejsou nositeli děje a nežijí svým vlastním individuálním životem. Jejich charakteristika není osobitá a zpracovaná, je pouze typická. Jistá, leč jednoduchá charakterizace se objevuje v postavách typu učenců a urozených lidí, kteří na jevišti zásadně deklamují; naopak osoby prosté mluví přirozeně.

Pokusem ukázat, že původně školská práce je realizovatelná i na velkém jevišti, byla inscenace z roku 1974, kdy uvedlo divadlo Zdeňka Nejedlého v Ústí nad Labem v režii Evalda Schorma hru *Diogenes Kynik*. Hrál se ovšem moderní parafraze přepracovaná Josefem Topolem (13).

Z Komenského vycházeli i jezuité, jmenovitě Bohuslav Balbín, který o něm tvrdil, že je to muž s obrovskou výmluvností, pozoruhodným slovním bohatstvím a s velkou hloubkou myšlení. Ostatně jezuité Komenského dílo vydávali, např. jazykovou příručku *Brána jazyků otevřená* (Cesnaková-Michalcová 1997).

PROTESTANTSKÉ ŠKOLSKÉ BAROKNÍ DIVADLO

A ještě jeden pohled na protestantské školské divadlo, tentokrát již barokní, provozované na Slovensku, kde panoval vůči protestantismu přece jenom tolerantnější vztah.

Divadlo pěstované na protestantských školách na Slovensku, především v Prešově, používalo terentiovské pódium, které jakoby vybíhalo mezi diváky. Vzadu

byly dveře zakryté sipariem (dvoudílný závěs), kudy vcházeli herci na pódium, před prosceniem byly lampy a svícny a vzadu nahoře byl krucifix. Celá scéna připomínala oltář. (Tuto podobu jevištního zpracování dokladují rytiny od Petera Eisenberga z roku 1651.) Uprostřed byla opona, která se navíjela na válec a po každém výstupu padala dolů a po hudební vložce se opět vyťahovala. Peter Eisenberg uvedl hru *Ein zwiefacher poefischer Act und geistliches Spiel von dreyen Gaben der Weyser auss Morgenlande* (Dvojitý básnický děj a duchovní hra o třech darech mudrců z Východu).

Dalším dramatikem na Slovensku, který psal pro protestantské školy, byl Izák Caban. Učil na kolegiu, což byla protestantská škola v Prešově. Tomu se povedlo vložit do své hry téměř celou učební látku. Tato hra se jmenuje *Lyceum Eperiense dramaticum* z roku 1667.

Zrušením řádů a školskou reformou vedenou Marií Terezií a Josefem II. končí velká epocha školského divadla, které daleko překročilo hranice škol. Pragmatická reforma habsburských panovníků zaměřená na praktické dovednosti poněkud pozapomněla na estetická hlediska výuky a školské drama se vrací na české školy až koncem 19. století v souvislosti s vlasteneckým pěstováním české řeči a mravní výchovy na základních školách.

PŘEHLED DIVADELNÍ ČINNOSTI JEZUITSKÉHO ŘÁDU V ČECHÁCH

LITURGICKÉ FESTIVITY

Jezuité dokázali i liturgické svátky oslavit náležitě divadelním způsobem. Nevyneli žádnou příležitost k zviditelnění řádu a církve svaté. Pochopili, že tudy vede cesta k zaujetí nekatolické části obyvatelstva, která nebyla nakloněná "papežencům" ani latině. Velikonoce, Vánoce, slavnost Božího těla, seslání Ducha svatého, svátky světců, svěcení kostelů, intronizace biskupů, přenášení ostatků svatých, to vše byly příležitosti pro okázalé slavnosti. Jezuité začali s výstavbou nových oltářů, kterých po husitských bouřích a třicetileté válce mnoho nezbylo, a které potom využívali jako scén pro liturgické hry přímo v kostele.

O Velikonocích se stavěli v kostelích Boží hroby, na jejichž výzdobě se podíleli i mnozí slavní umělci, jako Václav Vavřinec Reiner, Kilián Ignác Dientzenhofer, František Xaver Palko, Ignác Raab či Franz Anton Maulbertsch. Nádherná a patetická byla magnetem pro tehdejšího diváka. U hrobu stávala čestná stráž

dvanácti žáků převlečených za anděly a ti drželi v rukou atributy Kristova umučení, trnovou korunu, kopí a důtky. Tovaryšstvo se také veřejně podílelo na oslavách Velikonoc, kdy se členové zbožných kongregací v ulicích bičovali a nosili na ramenou kříže jako výraz pokání. Tito členové (tzv. sodálové) rovněž finančně podporovali nákladné stavby jevištních konstrukcí, starali se o výzdobu, sochy a stavbu alegorických vozů (ambulantních pegmat) a pomáhali při jejich stavbě. Sodálové mohli při liturgických slavnostech hrát v obecné řeči, tzn. v češtině.

Jako doklad návaznosti na pašijové hry máme záznam o hře z konce 18. století, která se dávala ve Vrchlabí: "Pozoruhodný, nevidaný celotýdenní spektakl se odehrál ve Vrchlabí, o čemž máme podrobný doklad z roku 1771. Celé město se tenkrát ve svatém týdnu proměnilo v Jeruzalém. I budovy. Zámek byl sídlem Piláta, městská šatlava vězením Ježíše (ze čtvrtka na pátek tam byl bičován). Obsazení rolí je neuvěřitelné. Klíčem k přidělení role bylo momentální postavení občanů ve společenské struktuře města. Záporné postavy pašijí hrála tehdy místní honorace. Významné postavení v městě bylo v produkci ukázáno ve směšné a negativní pozice. Obsazení bylo vsutku důsledné. Piláta hrál ředitel Morzinovského panství, Malchusem byl městský dráb, katany hráli řezniční tovaryši, pan důchodní představoval lakomství, Ježíše hrál chudý švec (byla to placená role). Představitelka Marie Magdalény musela ukázat kuchaře pana děkana své

Judith.

Hras hystorij Judith Písnie wybraná:
A Zykny mlynymy tuto seplaná.
Abychom se wneprawostech poznali:
A sa smilowánij k Bohu wolali.
Aby nepřátelý odvrátil od nás:
Prěvkrutný wterno nebespečný čas.



Litapámie M D XL VII.

Titulní list hry Judith
od Mikuláše Konáče z Hodiškova (1547)

krásné tělo a musela být toho roku „padlá“. Role tedy byla jistým pranýřem.” (14)

Roku 1664, v době kdy Evropě hrozilo nebezpečí nájezdu tureckých vojsk, postavili jezuité několik dní před Popeleční středou lešení a u něj kázali. “Dole spatřovalo se moře s loďstvem nepřátelským, břehy pokryté pluky tureckých jezdců. Nad tím byl nápis: ‘Tito ve vozích a jiní v koních (doutají).’ Výše viděti bylo věž ověšenou štíty se jménem Ježíš a na vrcholu zářilo totéž svaté jméno obklopené andílky, z nichž jedni metali plamenné blesky, druhí v polnice troubili... Po stranách viděti bylo světce a mezi nimi patrony české... Před tímto jevištěm kazatel z Tovaryšstva po tři dny konal k lidu početně shromážděnému kázání na přiměřená témata. Divadlo ono všeobecně se líbilo a bylo i rytinou zobrazeno a rozdáváno.” (Podlaha 1914: 20)

Na Vánoce instalovali umělé jeskyně s jesličkami. Zpočátku je obklopovali živí pastýři, ale později je nahradily umělé figuríny. Podle liturgického kalendáře se v těchto jesličkách měnily postavy až do příchodu Tří králů. Jesličky přešly z kostelů do lidového baroka a odtud i pod naše vánoční stromky. Inkulturační zásada velela, aby pastýři, vojáci i králové byli oblečení podle soudobé místní módy už jen proto, že část kostýmů byla vypůjčena. Tento vliv místní aktualizace přetrvává i v barokních lidových hrách.

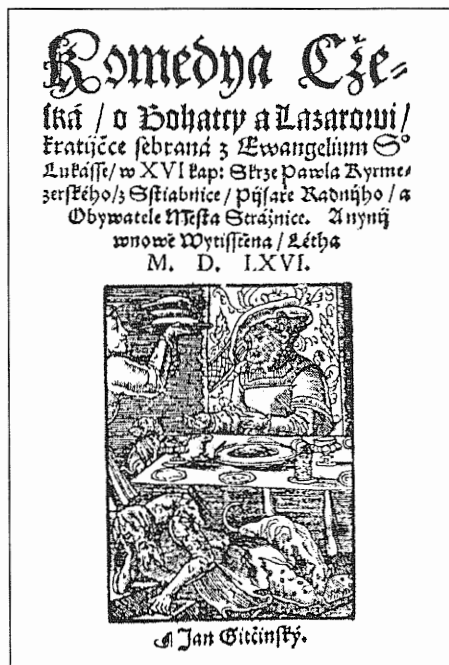
Procesí a průvody dokázali jezuité ozvláštnit množstvím hereckých akcí, roz-pohybáváním soch či figurín, které bývaly polychromované nebo voskové a měly pravé vlasy, či dokonce naturalisticky znázorněné stopy muk. Časté byly alegorické vozy - pegmata, nosítka, vícepatrové slavo-brány a stánky, kolem kterých průvody procházely, byly nošeny obrazy a všemu dominovala hudba a zpěv. Šlo o velmi pestrou podívanou, při níž divákům či účastníkům liturgie nevadilo, že nerozumí latině, protože byli zaujati odehrávajícími se výstupy.

Důvodem, proč jezuitská sakrální divadelnost byla v Praze tak oblíbená, byla absence dvora habsburských panovníků. Ve Vídni se pořádaly velké šlechtické podívané, a Praha měla tuto možnost jen při sporadických zájezdech vídeňského dvora do zemí Koruny české.

Přestože jezuitské hry k oslavě Habs-burků z našeho pohledu vypadají jako zby-tečná devótnost, tehdejší Pražané si tyto festivity skutečně vychutnávali. Roku 1637 jezuité předvedli výpravnou hru *Justitia et pietate* (Spravedlnost a Zbožnost) k osla-vě nástupu Ferdinanda III. na trůn. Na otá-čecím jevišti kroužilo kolem Slunce-vladaře dvanáct mladých hochů, kteří znázorňova-li jednotlivé měsíce roku. Bylo to volné opa-

kování nápadu Leonarda da Vinci z Rajske slavnosti v Miláně z roku 1490.

Například při vigílii Všech svatých nesl probošt nejsvětější svátost a za ním se ubíralo procesí v tomto složení: kongrega-ce se svými korouhvemi, odznaky, nosítky



Titulní list hry Pavla Kyrmezera
Komedia česká o bohatci a Lazarovi (1556)

s ostatky svatých, jako byli svatý Mikuláš, svatý Martin a svatá Barbora. Po stranách kráčeli světloňosi s velkými smolnicemi a svícemi. Trubači doprovázeli procesí hlaholem trub a zpíval se chvalozpěv ambrosiánský. (Podlaha 1914: 13)

Při slavnosti přežení ostatků svatého Norberta uspořádali jezuité na Vltavě regatu, vodní divadlo, které začí-na-lo v místech dnešní Strakovy akademie. Kormidelníkem byla stříbrně oděná Láska, lodivodem byla Opatrnost a plachtoví ovládala Zbožnost. Posádce velela Sta-tečnost a pokyny udílela Spravedlnost. (Čornejová 1995: 178)

DEKLAMACE A VEŘEJNÁ VYSTOUPENÍ

Deklamace školní

Jezuité praktikovali tři druhy žákovských deklamací: soukromé - ve všech třídách, veřejné - jednou týdně a slavnostní - jed-nou za měsíc, ty pouze pro vyšší ročníky. K těmto slavnostním deklamacím musela být předložena písemná příprava rektori-vi. Nejmladší žáci ve věku 7 - 10 let měli k dispozici týdenní až měsíční deklamace, ve kterých si opakovali obsah učiva. Tyto deklamace probíhaly ve třídách, někdy v aule školy. Měsíční deklamace trvala nej-

déle hodinu. Na tyto deklamace byli zváni profesori a starší spolužáci, v některých případech i rodiče, když šlo o to ukázat jim, jak daleko pokročila jejich ratolest v učení.

Bohuslav Balbín ve svých *Verisimiliích* z roku 1666 (*Verisimilia humaniorum dis-ciplinarum - Nástin humanitních disciplín*) vyjmenovává tyto druhy školních dekla-mací:

1. Řečnická - jejich středem je problém, o němž se diskutuje. Jako vzory mohou sloužit soudní náměty. Např. *Spor Odyssea s Aiantem o zbraně Achilleovy*.
 2. Básnická - pomyslný rozhovor na dané téma, např. *Řeči o přednostech pěti smyslů*.
 3. Určená k poctě - např. *Volba Krista Pána za učitele dvanácti apoštolů*, přičemž v této deklamaci byly probírány mravy univerzitní.
 4. Předváděcí - co se přednáší, se záro-veň má předvádět.
 5. Stínová - použití stínohry.
 6. Emblematická - Balbín doporučuje, aby použité symboly byly posléze vysvětleny.
 7. Obrazná - např. deklamace na oslavu návratu Jáchy na Slavaty z cest po světě, jejíž první polovina pojednává o Odysseovi a druhá o významných událostech ze života hraběte.
 8. Hudební - její podstatou je zpěv.
 9. Výstupná - v těchto deklamacích vystupují nadpřirozené bytosti ve pro-spěch člověka.
 10. Slovní - je hrou, v níž přicházejí posta-vy, např. Zdravas, poté Královno, poté Matko, dále Milosrdenství - podle modlitby Zdravas Královno.
 11. Uměnoslovná - při níž se žáci učí sklo-ňování a časování.
 12. Ironická - k té Balbín poznamenává: "(...) je neobyčejně půvabné, předvádí-li se ve třídě prvňáčků porada Senátu a římského lidu třeba o zákazu těles-ného bití..." (Čornejová 1995: 233), nebo zmiňuje příklad, kdy na trhu někdo nabízí vousy, ruce či žaludky.
 13. Starožitnická - jde o předvádění histo-rických reálií.
 14. Napodobivá - dialog, v němž dva popi-sují stejnou věc, ale rozdílně.
 15. Malířská - hádanky, hieroglyfy.
 16. Mravní - satiricky vystihuje pošetilost lidských poklesků.
 17. Citová - např. o šílenství Neronově.
- Náměty pro deklamace uvádí Balbín tyto:
- Spor přirozenosti a umělosti.
 - Spor kovů.
 - Spor Sirén.
 - Co řekla Médeia, když vraždila své syny.
 - Co je nejsilnější - víno, král, ženy, nebo pravda?

- Žertovné náměty.
- Ozdravovna hlupáků.
- Království hlouposti.
- Ezop.
- Venkovan a prase.
- O klamavém krčmáři.

Řečnická cvičení byla psána profesory a nemusela se předkládat cenzuře.

Jinak tomu ovšem bylo s výročními divadelními představeními. Každá hra, která byla napsána profesorem rétoriky, podléhala dvojí cenzuře. Jednak to byla autocenzura pisatele, která souvisela s jeho vzděláním, výchovou, pravidly řádu, Ratiem a poetikou užívanou ve školním systému. Dále hru předložil vedení koleje, které ji po zralém uvážení odeslalo do Říma, a teprve po schválení komisí jezuitského řádu mohla být nastudována. Vedle školních velkých produkcí byla hrána malá dramata ve třídách. Tato malá dramata měla za úkol vyvolat soutěživost, touhu vyniknout před spolužáky, profesory či rodiči.

Hry byly psány zásadně latinsky, stejně jako se na jezuitských akademiích učilo. Několik námětů ke školním hrám předkládá opět Bohuslav Balbín:

Tragédie:

- Kosroes, král perský, před jehož zraky byli zabiti všichni jeho synové.
- Pelagius, španělský chlapec, který byl umučen (viz. Baroniovy Annály).
- Umučení blahoslavené Anežky.
- Císařovna Xena, která byla spolu se synem uškrcena v žaláři.
- Alboin zavražděný od Rosimundy.

Komedie:

- Výchova Jana Rakouského.
- Obrácení Konstantina Velikého u příležitosti koupele v teplé krvi mladých chlapců.
- Dareios zvolen králem.

Profesoři psali své hry pravidelně a s jistou rutinou. Naše ukázka žákovské deklamace pochází z Hradce Králové z roku 1737, jejíž námět je zcela vymyšlený a patří mezi deklamace poetické. Je dělena na *inductiones* oproti scénám v klasických dramatech. Její *argumentum* obsahuje přibližně toto sdělení: Sláva rodu Limaneova je poskvrněna zločinem dvou bratrů, Evrina a Nisa, kteří v noci pod hvězdami vyslovili pošestilá přání. Jeden chce mít tolik býků, co je hvězd na nebi, druhý chce mít louku velkou jako oblohu. Nisus se zeptal, kde se budou Evrinovi býci pást, a když se dověděl, že na jeho louce, začala hádka, jejímž výsledkem byla vzájemná vražda. V předehře se ukáže hvězdná obloha se souhvězdími podle hvězdářských map

a zazní slova: "Běda, nevíš, co ti osud, co hvězdy chystají."

Kromě deklamací pěstovali žáci ještě *dialogy*, krátké monotematické výstupy, ve kterých předváděli své pokroky v latině. Patřily mezi ně dialogy *Boj duše s tělem*, *O studentovi vzatém do pekla* či *Ztracená ovce*. Oblíbeným zápolením v rétorice byly disputace na určité téma, např. *Rolník a učenec*, v níž se hledá větší prospěšnost jednoho z nich a jejím výsledkem je přijetí svého místa ve společnosti.

Barokní člověk si v divadelních hrách potrpěl na alegoričnost. V názvech postav byl ukryt i jistý humor, který si dovedl ovšem vychutnat jen poučený divák. Příkladem je postava *Kosmophila*, milovníka světa. Profesoři se ve svých hrách předháněli v alegoričnosti disputací, jmen a jinotajů. Jména postav bez klíče osob bylo stěží možno rozluštit. Objevovaly se dokonce přesmyčky z řečtiny, takže jméno bylo dvojnásobně zašifrováno. Ve hře o sv. Františku Xaverském vystupují postavy Agenbris (Evropa), Jepetias



Bohatec a Lazar (Jan Boleslavský: Kázání o bohatci, 2. pol. 16. stol.)

(Asie), Andropinos (Laskavost), Philoicus (Útrpnost), Philoponus (Pracovitost).

K těmto akcím byly tištěny periochy, periakty nebo synopse, které se rozdávaly význačným hostům, rodičům žáků a představeným. Tyto periochy si koleje mezi sebou vyměňovaly a archivovaly je pro případ vizitace nebo k získávání nadačních darů.

Veřejná představení

Tato výroční divadelní představení každá třída, včetně přípravky, minimálně jedenkrát ročně hrála. Obvykle se hrálo na konci letního semestru, což znamenalo na přelomu července a srpna. Tato velká divadelní představení byla hrána nižšími třídami jedenkrát ročně, vyšší gymnaziální třídy hrály někdy i dvakrát ročně a rétoři, tzn. nejvyšší třídy, hráli pravidelně dvakrát, v některých případech i třikrát ročně. Např. v letech 1730 až 1739 byl počet doložených her jen v Klementinu 94. Texty pro

veřejné produkce psali profesoři nejvyšších tříd, profesoři rétoriky. Při psaní textů museli brát ohledy na několik faktorů:

1. Schopnosti studentů: Při psaní hry znal profesor již obsazení hlavních rolí a zvažoval schopnosti studentů pro jednotlivé role čili psal "na míru".

2. Finanční situace: Ne každý školní rok měla akademie dostatek peněz na produkci velkých divadelních představení, proto musel profesor při psaní hry brát ohledy na využití již starších kulís či kostýmů. To byl také důvod, proč se některá témata tak často opakovala.

3. Výchova: Každé představení studentů mělo přinášet výchovný užitek. Příklady zbožného a správného chování měly být vyzdvíženy a Boží řád měl zvítězit nad bezbožností.

4. Církevní rok: Profesor při psaní své hry musel brát ohled na církevní svátky či významná výročí v době konání přestavení. Bylo vhodné, aby postavy aktuálně připomněly právě probíhající svátek či příjezd významné osobnosti (například otec vizitátora, císaře nebo významného donátora řádu).

Čeští jezuité měli k dispozici také několik příruček pro psaní divadelních her. Jednou z nich byla příručka Bohuslava Balbína *Verisimila humaniorum disciplinarum*. Další z nich byla poetika Karla Kolčavy *Exercitationes dramaticae*, napsaná v letech 1703 - 1706. Jezuitští profesoři vycházeli také z klasických poetik: Aristotelovy, Horatiovy, Senekovy, Ciceronovy nebo z poetiky Iuventiovy *De ratione discendi et docendi*. Témata školského divadla vycházela z biblických příběhů, života světců (zvláště z jejich mučednické smrti), historických látek, novozákonních příkázání a antické mytologie. Život světců vhodně doplňovaly svátky uprostřed liturgického roku. Dalšími náměty byly soubory lidských vlastností v alegorických hrách. Např. Pravda bojuje s Marností, Lest s Nevinností, Rozkoš se Studem. Mezi tyto alegorické hry můžeme zařadit některé menší kusy, jako byly *Kristus soudce*, *Svět veselý a smutný*, *Spojení Krista s přirozeností*, *Anděl strážce* a *Divadlo světa*.

Jezuitskou dramaturgií určenou pro veřejné předvádění lze rozdělit na hry: hagiografické, historické, holdovační (ludi caesarei), alegorické a hry vztahující se k církevnímu roku, kam patřily hry velikonoční, vánoční, božitélové a hry polemicke, které ukazovaly vítězství katolíků nad protestanty.

Hagiografická dramata líčila tragické osudy mučedníků, historická boj hrdinů za vítězství církve uprostřed dvorského světa, největší oblibu dosáhly hry z prostředí dvorů se zápletkami politickými nebo náboženskými. Takovou byla hra o popra-

vě Marie Stuartovny (*O Marii Stuartce*), která se předváděla v roce 1644 v Praze a posléze v několika dalších městech. Mezi historická dramata lze počítat i hry s náměty z českých dějin. Jedna z prvních her uvedených v Praze byla *O sv. Václavu*, napsaná Mikulášem Saliem, *O sv. Janu Nepomuckém*, *Tragédie o sv. Vavřinci* z roku 1571, *O Jaromírovi*, *O sv. Vítu*, *patronovi české země*, *O sv. Ivanu*, *poustevníkovi*, *Svatý Matěj v Šárce* od Mikuláše Salia a ještě jednou *O sv. Václavu* od Jošta Branda z roku 1585.

Dalším druhem her byly komedie, z nichž některé byly hrány jen pro uzavřenou společnost. Byly to zápletkové hry čerpající z tradice komedie dell' arte a selských typů, jako byl uhlíř v dramatizaci *O králi Ludvíku XI.*, který zabloudil k jeho domu v lese. Další inspirací byly Ezopovy bajky, vtipy o opilcích, markoltovské typy komických postav, např. v Kolčavově hře *Leontin* (1713). V některých výstupech byl dokonce značný prostor pro improvizaci (viz Schmidlova poznámka v *Historii S. J. provinciae Bohemiae* o žákovi, který byl za ucho odveden z jeviště, když před císařem zaimprovizoval neapnou poznámku na adresu mnichů, citovaná v Dějinách českého divadla I (Černý 1968: 366). Další humornou postavou byl blázen Claus, ze hry *O Konstantinovi a Ireně* či lakomec ze hry *O lakomci Filargyovi*. Oblíbenou byla hra *Gloriosus in fuga victor Alexius* od Františka Deckerta. Byla hrána např. v Hradci Králové roku 1739.

Velké holdovační hry, ludi caesarei, k oslavě panovníka byly hrány pod širým nebem pro širokou obec diváků. Prameny se zmiňují o tak početných zástupech přicházejících ze širokého okolí, že dokonce musely zasahovat i vojenské oddíly, aby zjednały pořádek (Menčík 1895). Při těchto hrách byly rozdávány odměny nejlepším studentům, při návštěvě císařského dvora dokonce samotným panovníkem. Jedna z nejvýznamnějších byla hra *Constantinus victor* (1627) od Itala Julia Solimana, který žil v pražské provincii od roku 1625. Toto monumentální spektakulum souviselo s korunovaci Ferdinanda III. na českého krále. Tato hra byla inscenována už o deset let dříve, ale hra z roku 1627 zaujme především svou scénickou pompézností. V předehře je scéna libosadu, který se později mění na Forum Romanum, následuje vojenský tábor, chrám Martův a Palladin, komnata, podsvětí, městské hradby, břeh Tiberu s řekou, vítězný oblouk, stavěný před diváky na jevišti, a aréna. Takové množství proměn prostředí vyžadovalo mnoho kulis, jevištní techniky, práce choreografa atd.

Nejvelkolepější slavností toho druhu zažila Praha roku 1723 při korunovaci Kar-

la VI. českými stavy, kdy klementinští nastudovali operu *Pod olivou míru a palmou ctnosti ve světě proslulá česká koruna*. Text tehdy složil Matouš Zill a hudbu Jan Dismas Zelenka. Poslední korunovační hrou byla roku 1743 *Judith*, která byla napsána pro Marii Terezii jako nejvyšší ochránkyni království. Hudbu složil Josef Antonín Sebling. Nebyl sice členem řádu, ale jezuité si v těchto letech nechávali skládat hudbu na zakázku. Většina těchto okázalých slavností měla polosoukromý ráz.

Při těchto veřejných představeních hrála podstatnou složku hudba. Zpočátku to byly pouze chórové zpěvohry, ale vlivem italské opery se dostává do popředí instrumentální hudba a baletní vložky (interludia). Postupně začínají zpívat i hlavní role, mluvené slovo se dostává do pozadí a z těchto her se stává "singspiel" či skutečně opera. Hagiografická hra *O sv. Janu Nepomuckém*, ke které skládal hudbu Antonín Saletka, již byla operetou. Hudbu k význačnějším hrám jezuitů skládali hudebníci, kteří nebyli členy řádu. Patřili k nim Václav Ignác Pavlovský, Jan Adam Arnošt Lavetius, Wolfgang Bruno, Jan Dismas Zelenka, František Hesler, František Xaver Brix, Josef Mysliveček.

Jezuité využívali také další témata, např. v moralistních dramatech, jako byla *Arcibiskup Udo z Magdeburku* od Jakoba Gretsera, ve které biskup, zpronevěřiv se svému úřadu, je svržen do pekel. Jiné historické látky se výborně zhostil Karel Kolčava hrou *Thomas More* (1735).

Stranou nezůstávaly ani náměty klasické. Nikdy je ovšem nehráli v původní podobě, ale přetvořili si je k obrazu svému. To je případ řady Plautových her (např. o Herkulovi atd.). Další Plautovou hrou byla *Aulularia*, kterou hráli olomoučtí patres již v roce 1570. O čtyři roky později použili Senekovo téma z jeho tragédie *Thyestes*.

K nejoblíbenějším biblickým látkám patřily hry *O zahynutí Saulově a korunování Davidově* či *O králi Achabovi* nebo evergreen jezuitských scén *O marnotratném synovi*. Tuto látku zpracovávali i protestantští dramatici - viz například *Vejsťupný syn* od T. Mouřenína z Litomyšle. Nejvíce zpracování se dočkala hra *O Judithě a Holofernovi*.

TOVARYŠSTVO JEŽÍŠOVO A ČECHY

PŘÍCHOD TOVARYŠSTVA DO PRAHY
Do Prahy vyslal Ignác z Loyoly 12 mužů 18. dubna 1556. Představeným byl otec Ursmar Goisson z Lutychu. Ostatní členové pocházeli z oblasti nynější Belgie a ze Středomoří. Vládli německým jazykem

a počítalo se s tím, že ti, kteří zůstanou v Praze déle, se naučí i česky. Dominikáni za odstupné uvolnili jezuitům klášter u sv. Klimenta v Praze. Zatímco v Itálii či ve Španělsku řádové domy Tovaryšstva asimilovaly do katolického prostředí, v Praze narazily na prudce se vzdávající nekatolické směry.

Jaké bylo prostředí, do něhož přišli první jezuitští misionáři na území Čech? Křesťanství bylo rozděleno na čtyři směry: kališníci, katolíci, protestanti, Jednota bratrská. Utraktisté (podobojí), kteří stále ještě měli šanci dojit narovnání s papežským stolcem, byli rozděleni na dva proudy, jeden ortodoxní a druhý, ovlivněný luterstvím, který směřoval k protestantismu. Na přelomu 16. a 17. století tvořili nekatolíci 85 - 90 % veškerého obyvatelstva. Katolíci byli víceméně izolovaní a na studia odcházeli do zahraničí, nejčastěji do Říma.

První česká kolej Tovaryšstva byla založena roku 1556 na Starém Městě pražském u svatého Klimenta. Počátky byly skromné, ale soustředěnou prací, množstvím hmotných darů od svých donátorů vybudovali třetí největší stavbu v Praze, komplex, který byl postaven na území třiceti dvou domů, dvou zahrad, sedmi dvorů, jednoho spaleniště a dvou drobných uliček (Kalista-Kubašta 1945). Zpočátku patřila jezuitská komunita k hornoněmecké provincii, ale od roku 1623 vzniká na území Čech, Moravy a Slezska provincie nová. Centrem se stává Klementinum - jak na úrovni duchovní správy, tak na poli tehdejší české vzdělanosti. V Klementinu vystudovali budoucí velikáni řádu, jakými byli Felix Kadlinský, Bedřich Bridel, Matěj Václav Šteyer, Bohuslav Balbín, Stanislav Vydra, Edmond Campion, Adam Tanner a Jan Tanner. Prvním z 56 klementinských rektorů byl Ursmar Goissonius (Voit 1990). Na konci července 1556 se rozbíhá výuka gymnázia (latinské školy), která obsahovala tři roky gramatikálních studií a dva roky humanitních věd. Od roku 1562 navazovalo na těchto pět let další čtyřleté studium teologie a od roku 1616 už má Klementinum statut univerzity. Hned z počátku jezuité zakládají knihovnu a přijímají jako dar od Ferdinanda I. knižní fond ze zrušeného kláštera celestinů z Německa. Jejich knihovna se rozrůstá a v sedmdesátých letech 16. století měli všechny knihy potřebné ke studiu. Na konci 16. století v Klementinu studuje již 700 žáků.

VÝVOJOVÉ FÁZE JEZUITSKÉHO DIVADLA

Tovaryšstvo zřídilo Evropě do roku 1600 na 200 škol, univerzit a seminářů a do roku 1706 se jejich počet po celé Evropě

zvýšil na 769. Nejúspěšnější byli ve Francii, Rakousku a jižním Německu. První doložené jezuitské představení se konalo roku 1551, záhy však téměř každá jezuitská škola uváděla nejméně jednu inscenaci ročně, a často i více. Jezuitské divadlo dosáhlo svého vrcholu v 17. století. Tím, že zavedli vysokou inscenační úroveň, brali publikum i profesionálnímu divadlu, které ve využití hudby a podívané zpočátku zaostávalo. Vývoj jezuitského divadla lze podle W. Flemminga (1923: 3-15) rozdělit na základě vývoje v německých mluvících provinciích na šest generací:

1. generace

Tuto generaci reprezentoval především Čechoněmec humanista Jakub Pontan (1542-1626), který vydal práci zásadního významu *Poeticae Institutionum libri III* (1594), a Jacob Gretser, který vytvořil první hodnotnou dramatickou kompozici nazvanou *Comoedia de Timone* z roku 1584. Tato generace vycházela z vlivů humanistického divadla či divadla humanisticko-reformačního a neměla ještě vlastní poetiku. Objevují se hry se starozákonní tematikou, antické hry (Seneca, Plautus), přejaté morality, obnovují se vánoční a resurekční hry a několikrát se inscenuje drama belgického františkána Levina Brechta *Euripus*. Přestože humanistické náměty, jevištní prostředky či celé hry byly přejaty, nabývaly na jezuitském jevišti brzy osobité povahy. Ve všech provinciích je základní jezuitská poetika stejná, vychází z řádových pravidel a exercicií, ale vznikají místní odstíny. Typické vstřebání místního vlivu je patrné v okolí Dubrovníku, kde jezuité využívají chorvatské mytologie a legend pro svá náboženská dramata. Dva nejvýznamnější chorvatští dramatici, kteří vzešli z Tovaryšstva, Martin Držić a Ivan Gundulić vytvářejí tragické eposy či komické výstupy inspirované právě místní mythologií (Nicoll 1949: 244).

Podobně je tomu v Praze. Roku 1567 hrají jezuité hru *O sv. Václavu* od Mikuláše Salia, a sehráli ji dokonce v češtině. Salius uvedl ještě v Plzni *Pašije*, také česky. V této době se objevuje v české provincii výrazná postava jezuitské dramatiky, a tou byl Edmund Campion (15).

2. generace

(Od poloviny 90. let 16. století do začátku třicetileté války)

Druhá generace jezuitských dramatiků se nejvýrazněji projevila v Mnichově, který byl označován za středisko a vrchol tehdejšího jezuitského divadla. Mezi nejvýznamnější dramatiky patřil Jakub Bidermann, Ondřej Fabricius, Jiří Agricola, ve Francii Nicolaus Caussin a Le Jay. V této

době napsal Bidermann svá velká dramata, jako např. *Cenodoxus, doktor z Paříže* (1602) (16), *Belisar* (1607) nebo *Joseph* (1615) a vydal je právě v Mnichově. Další Bidermannova dramata byla *Philemon, Cosmarchia* a *Mundi Respublica*.

V Čechách se hrály hry o sv. Vítu (1609), *Kristus soudce* od Štěpána Tuce (1603) či *Tobias junior* od Jiřího Dingena (1616) (17). V této době se objevuje specifický jezuitský útvar - alegorická holdovací hra. Roku 1608 v Brně hrají jezuité drama *Hra o imperátoru Lvovi* na uvítání krále Matyáše.

3. generace

(1618-1648)

V souvislosti s třicetiletou válkou zdůrazňuje zobrazování boje pro víru a utrpení na jevišti jako obraz pomíjivosti tohoto světa a vítězství života věčného. Dramata prohlubují kontrast mezi profánním a sakrálním. Je to doba, kdy se začíná kromě zpěvu chóru využívat také instrumentálních nástrojů. Texty se stávají lyrickějšími a zaměřují se na duchovní vývoj hrdiny, charakteristika postav je propracovanější. Mezi představitele třetí generace patří Sforza Pallavicino, Jakub Balde (1604-1668), Jakob Masen (1606-1681), který vytvořil svoji nejvýznamnější hru *Androphilus* (1647) a Alexandr Donati, který ve svém díle *Ars poetica* (1631) nastínil jezuitskou poetiku. V tomto období vzniklo také významné dílo o divadelní praxi 17. a 18. století, *Pojednání o perspektivě* Jeana Dubreuila z roku 1649. Scénografie jezuitského divadla dosahuje evropské úrovně především pracemi italských scénografických génů.

4. generace

(1650-1680)

V tomto období dochází k velkému rozmachu jevištní techniky a iluzionistických dekorací, které umožňují větší alegoričnost představení. K nejužívanějším scénografickým prostředkům patří telariové dekorace, malované prospekty, které mají východy podle společenské úrovně, dvoudílné jeviště - přední a zadní a později, v počátku 18. století trojdílné, podobně jako v opeře.

V této době dosáhlo jezuitské divadlo pravděpodobně svého vrcholu, a to v inscenaci *Pietas Victrix sive Flavius Constantinus Magnus* (1659) od Nicolause Avancina (1612 - 1686), uvedené před Leopoldem I. Součástí inscenace byly bitvy na souši i na moři, zjevení, andělé a pekelní duchové. Císařova korunovace, při níž se nahoře vznášel anděl na oblaku, se stala hlavním výstupem holdu.

Scénografie byla hrazena z dvorské pokladny a navržena Giovannim Burnaci-

nim, dvorským architektem a jedním z předních jevištních výtvarníků Evropy (Brockett 1999: 369). Avancini dále vytvořil přes třicet her, alegorií, mystérií, jako byly *Susanna Hebraica*, *Cyrus*, *Dei bonitas de humana pertinacia victrix sive Alphonsus X*. Dalším významným dramatikem této epochy byl anglický jezuita Josep Simeon (alias Emanuel Lobb).

Do této generace patří i Bohuslav Balbín, který píše ve svých *Verisimiliích*: "Divák chce vidět a slyšet hudbu, nádheru oděvů, všelijaké proměny, směšná vystoupení, létající hvězdy, ohně a tanec." (Balbín 1969: 135)

5. generace

(1680-1710)

Tyto rozvíjela hudbu a zpěv, hry měly hudební úvod i závěr, do her byly zapojeni profesionální hudebníci, mezi nimi i chovanci seminária (internátu). Je rozvíjen balet a mezi jednotlivé akty je stavěn chór. Některé výnosy generality, povolující otevřenější formu, dovolují více světskosti na jezuitských jevištích. Roku 1698 vydává Němec Andreas Gryphius své historické drama *Carolus Stuardus, oder die ermordete Majestat*. Podobnou formou zpracoval i *Catharina von Georgien, oder bewährte Beständigkeit*. Jeho další významná dramata jsou milostné tragédie *Cardenio und Celinde* (1657) nebo *Die geliebte Dornrose* (1660).

Významnou prací té doby je spis benediktina Simona Rettenbachera (1634-1706) *Selecta dramata*, který dokazuje značný vliv jezuitského dramatu na práci benediktinů či piaristů. V letech 1693-1700 vzniká pozoruhodná Pozzova práce *De perspectiva pictorum et architectorum* (Obrazová a architektonická perspektiva). Tato teoretická práce se zabývá podobami divadelních scén, zákony perspektivy, sbíhavostí linií, tvary oblouků a uspořádáním sloupů, prostorovostí a grafickou fikcí prostoru podobně 3D grafice. Tato generace má největší vliv na pozdější vývoj barokního lidového divadla.

6. generace

(Přibližně od roku 1710 do roku 1740)

Za vlády Karla VI. byly přidávány boční výstupy, které přímo nesouvisely s hrou, ale ozvláštňovaly představení. Říkalo se jim intermedium, melo-comicum nebo paergla. V tomto období došlo k oživení středověkých asketických legend, byl zdůrazňován poustevnický život či panenská čistota, jako např. v *Legendě o Alexiovi a Adriatice*. Mezi významné dramatiky tohoto období patří Jakub Keler. Oblíbeným prostředkem této doby byl "sen na jevišti".

V tomto období se také v evropském měřítku prosazují dramatici mimo oblast

německy mluvících provincií. Orazio Scamac zakládá svou hrou *La santa infanzi di Gesu* (1708) na Sicílii dlouhou tradici italské dramatiky. Na něj navazovali Presepio Presepi a Agostino Palazzi. Žáci jezuitů se snažili psát vlastní dramata a někteří z nich vyrostli ve známá jména, jako byli např. Moliere, Corneille, Diderot, Lope de Vega, Tirso de Molina, Calderon. Mezi české nejvýznamnější dramatiky patřili František Deckert, J. Unger, Matouš Zill, Christoph Fischer a Karel Kolčava.

7. generace (1740-1773)

Poslední generace zůstává u osvědčených inscenačních metod, ale náměty her se mění na klasicistní látky. Převahu získává balet a hudba. Roku 1758 napsal Agostino Palazzi hru *Eustachio*.

Jezuitské řádové divadlo zaniká zrušením řádu roku 1773 a Tovaryši se i po plné rehabilitaci roku 1814 k němu v takové míře již nikdy nevrátili.

Zrušením řádu roku 1773 končí nejenom velká éra divadelních produkcí Tovaryšstva, ale po školské reformě roku 1774 nemá ani školské divadlo v habsburské monarchii své místo. Pragmatická reforma Marie Terezie a Josefa II., zaměřená na praktické dovednosti, zapomíná na estetická hlediska a drama jako takové se vrací do zdí škol až koncem 19. století v souvislosti s vlasteneckým pěstováním české řeči a mravní výchovou na základních školách.

ZAHÁJENÍ VÝUKY

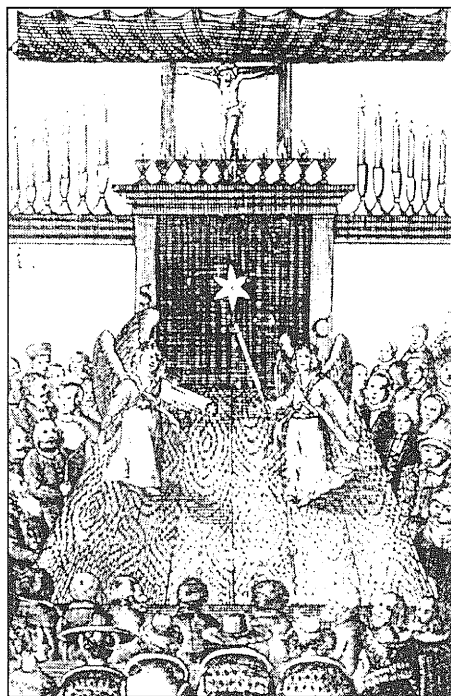
7. července zahájili jezuité u sv. Klimenta vyučování. Podporování katolickým panovníkem Ferdinandem I., získávají časem hmotnou podporu i u katolické šlechty a měšťanstva. Zhruba po roce 1560 začínají dokonce zpovídat česky a novicové se snažili zvládnout český jazyk, aby mohli u sv. Klimenta také kázat. Pokoušeli se opravit v té době již zchátralé sídlo, do místností prý dokonce přšelo a sněžilo. Tovaryšstvo se však nevzdávalo divadelních představení i v nevyhovujících prostorách a o velikonočních 1560 inscenovali v Klementinu hru Levina Brechta *Euripus*. Začalo se opravovat a nejstarší kolej byla postavena v roce 1577, o rok později je položen základní kámen kostela sv. Salvátora.

Misie v dalších městech se pomalu rozbíhaly a zanedlouho přibýly koleje v Olomouci, Brně, Českém Krumlově, Chomutově, Jindřichově Hradci a Kladsku. Jezuité měli v roce 1569 na pražské klementinské koleji 225 žáků. V roce 1583 jich měli již 400 a roku 1588 jich bylo na 500. V roce 1578 měli jezuité v Praze už 700 žáků, v Olomouci 900 žáků a v Brně

400 žáků. Tato čísla na první pohled daleko převyšují počet žáků na protestantských školách, ale je nutno si uvědomit, že v roce 1598 bylo jen v Praze šestnáct protestantských gymnázií.

POČÁTKY JEZUITSKÉHO DIVADELNICTVÍ V ČECHÁCH

Ačkoliv se tradičně zdůrazňuje divadelní činnost jezuitů až po Bílé hoře, soupis uvedených her jen v Praze do prvního vyhnání jezuitů nás přesvědčí o opaku. Jezuité hned zpočátku svým divadlem nejen zaujali, ale daleko předčili tehdejší možnosti divadelních produkcí utrakvistických škol. (Arbes 1958) Divadelní produkce zahajují v roce 1558 polemickou hrou, namířenou do řad protestantských, *De ecclesia eiusque in populo autoritate* (*O církvi a jejím vlivu v národě*). Roku 1560 se objevuje nejhranější hra belgického minority Levina Brechta *Euripus aneb*



Výjev z vánoční hry (Prešov, 1651)

O marnosti všech věcí. Touto hrou zahajovali jezuité také ve Vídni roku 1555, v Kolíně nad Rýnem, v Mnichově, v Ingolstadt, Innsbrucku, v Trieru a Dillingenu. Na toto představení ve dvoře Klementina přišlo okolo 8000 diváků. Poté následovala hostina. V roce 1562 hrají jezuité *Pád Saulův a korunování Davidovo*, ve kterém ohromovaly diváky bitevní scény mezi Filištiníci a Židy, což vyžadovalo precizní choreografii. Jsou ovšem doklady o zraněních a nehodách. Později byly scény bitev nahrazovány hlukem za scénou a hrou na trubky. Roku 1563 uvedli hru *Philopiedius*, v níž byla velmi působivá

scéna, kdy ďáblové odvěkli několik mladých prostopášníků do pekla, uvrhli je do ohně a vše provázel srdcervoucí křik (Menčík 1895: 55).

Divadelní produkce se rozbíhají také na kolejích v Olomouci a Brně. Olomoučtí patres začínají antickými hrami *Aulularia* (Plautus, 1570) a *Thyestes* (Seneca, 1574). Brněnští bratři se mohou pochlubit monumentální holdovační hrou *Actio de Leone imperatore* z roku 1608 a roku 1609 hrají hru *O sv. Vítu*, sice latinsky, ale vydávají k ní českou synopsi.

Roku 1583 přenesl Rudolf II. své panovnické sídlo z Vídně do Prahy a v Praze se objevili hvězdáři, alchymisté, malíři, sochaři, ale také velmi agilní papežští nunciové. V této době narůstá napětí mezi různými konfesemi a Rudolf II. nemohl a ani nedokázal tyto problémy uvnitř říše zvládnout. Nekatolíky neuspokojoval svými rozhodnutími a ani nuncius Bonhomini, který v Čechách pobýval v letech 1582-1584, nepřiměl císaře k razantnějším katolickým krokům. 9. července 1609 vydává Rudolf *Majestát na náboženskou svobodu*, podle kterého nesměl být nikdo, ani šlechtic, ani měšťan, ani poddaný nucen ke změně vyznání.

Po nepokojích roku 1611 Rudolf II. povolává vojenské oddíly pasovského biskupa Leopolda, jejichž žoldnéři se dopouštěli při rabování Malé Strany vyslovených zvěrstev. Po Praze se rozšířily pověsti, že Tovaryšstvo poskytlo azyl ozbrojeným nepřátelům, a tak Pražané obléhají sídlo sv. Klimenta a jezuité musejí prchnout.

1. června 1618 po defenestraci místo-držících Viléma Slavaty a Jaroslava Bořity z Martinic byli rozhodnutím třiceti direktorů stavovské opozice členové Tovaryšstva vypovězeni z Čech. A tak po šedesáti letech působení opouštějí svá sídla.

ROZMACH ŘÁDU V ČECHÁCH PO BITVĚ NA BÍLÉ HOŘE

Bitva na Bílé hoře nebyla nějakou zásadní bitvou, ale stavovská vojska utrpěla porážku a to znamenalo obnovení vlády Ferdinanda II. Ferdinand II. byl bigotně zbožný člověk a byl přesvědčen, že to nejlepší pro jeho lid, je vrátit se k římské církvi. Představitelé českých stavů nebyli potrestáni kvůli své národnostní příslušnosti, ale jako političtí zločinci, kteří se provinili rebelií "hereze", tj. nekatolickým vyznáním. V tomto přesvědčení ho povzbuzoval i jeho zpovědník a rádce jezuita Vilém Lamormaini. Ten vypracoval plány rekatolizace v Říši, to znamená především v Čechách. V těchto spisech kladl důraz na misie, katecheze a pedagogické působení mezi mládeží. A tak se klementinští jezuité vrací 22. listopadu 1620 do Prahy.

Konfesionální změny v 17. století znamenaly obrovské posílení ústřední panovnické moci, takže panovnickovy absolutistické tendence nebyly vyvažovány zemským sněmem a stavovskou opozicí. Církev dostala za úkol obstarat duchovní stránku rekatolizace, mocenské prostředky zůstaly v rukou císaře. Ti příslušníci stavů, kteří nebyli ochotni konvertovat, byli nuceni opustit vlast i majetek a odejít do exilu. V Čechách v důsledku protireformačních zásahů přibývá šlechticů, kteří se přistěhovali z jižní Evropy, Nizozemí a Německa, což do Čech přináší vzory italské, španělské a vlámské kultury.

Nutno podotknout, že po třicetileté válce byla Evropa vylidněným a značně zničeným územím, které se jen pomalu probouzelo k životu. Dle tehdejších zpráv švédských generálů bylo za války v Čechách vypáleno 813 vesnic, 80 měst a 215 zámků. Počet obyvatelstva klesl ze tří milionů na 800 tisíc (Fiedler 1910).

Doba pobělohorská je často označována jako období politického, sociálního i kulturního úpadku českého národa (viz Jiráskovo označení tohoto období jako "doby temna"). Obnovené zřízení zemské (1627) přineslo jako jediné povolené náboženství katolicismus. Příslušníci vysokých stavů byli postaveni před těžké rozhodnutí: buď zapřít víru, anebo se vystěhovat. Pro obyčejného venkovana zůstala možnost jediná, a tou bylo přijetí katolické víry. Šířitelé katolictví na území Čech se stali členové jezuitského řádu. (18)

PŘEVZETÍ UNIVERZITY KARLOVY

Tehdejší arcibiskup Jan Lohelius předpokládal, že pro rekatolizační účely bude nutné předat tehdy ještě utrakvistickou Univerzitu Karlovu Tovaryšstvu. Proto v listopadu 1622 byla jezuitům na panovníkův rozkaz univerzita předána (rozhodnutí padlo již v únoru na tajném zasedání císařské rady v Šoproni). Jediný z bývalých karolínských mistrů, který podstoupil konverzi, byl Jan Campanus Vodňanský (19). Pro jezuitu znamenal tento rozmach podporovaný císařem vytvoření samostatné české provincie (roku 1623), do níž patřily Čechy, Morava a celé Slezsko. První českým provinciálem se stal páter Rumer. Jejím sídlem se stala Praha. V té době přišel do Prahy i mladý Španěl, člen Tovaryšstva Roderigo Arriaga, který se stal uznávaným filozofem a teologem a zůstal v Praze až do konce svého života.

Po převzetí Karolina začali jezuité připravovat koncepci vysokého učení. Chtěli obnovit všechny čtyři fakulty, to znamenalo: fakultu filozofie, teologie, práva a lékařské vědy. Jejich představa fungování pražské university byla shodná se systémem řádové akademie, kde všichni hod-

nostáři i profesori podléhali nejvyššímu představenému Tovaryšstva v Římě. Ovšem arcibiskup měl jiné plány a snažil se, aby se na univerzitních katedrách uplatnili i členové jiných řádů. O pražskou univerzitu se rozhořel prudký boj - a na obou stranách byly katolické tábory. Tyto spory se vlekly velmi dlouho, o čemž svědčí stovky stránek dokumentů. Výsledkem byl zásah Ferdinanda III., který Tovaryšstvu Karolinum nejprve odňal a po dlouhých jednáních založil spojenou Karlo-Ferdinandovu univerzitu. Toto spojení Karolina a Klementina v roce 1654 sice jezuitu zbrzdilo v jejich rozmachu, ovšem výčet vzniklých jezuitských kolejí v českých městech nás přesvědčí o i tak obrovské expanzi.

Jmenujme jezuitské koleje, které vznikly do první poloviny 17. století: Jičín - 1623, Praha-Malá Strana - 1625, Kutná Hora - 1626, Praha-Nové Město - 1628, Hradec Králové - 1629, Litoměřice - 1630, Klatovy - 1630, Cheb - 1650, Břežnice - 1650, Jihlava - 1624, Znojmo - 1624, Kroměříž - 1636, Uherské Hradiště - 1644 (kolej přenesena z Kroměříže), Telč - 1651, Nisa - 1622, Opava - 1625-1629, Hlohov - 1625-1633, Zaháň - 1628, 1652, Svídnice - 1630, Vratislav - 1638.

Na začátku 18. století měl řád v české provincii síť domů a kolejí kompletně dotvořenou. K těm, které existovaly už před polovinou 17. století, přibýly koleje v Opolí (1673, 1681) a Břehu (1685). Ve Vratislavi vznikla univerzita Tovaryšstva při již existující koleji roku 1702. Poslední rezidenci Tovaryšstva byl Doupov v západních Čechách (1756). V počtu řádových domů jezuitům konkurovali pouze piaristé; na Moravě je po roce 1750 dokonce předstihli.

MISIJNÍ PŮSOBENÍ

Školství a zakládání kolejí ovšem nebylo jedinou činností jezuitského řádu na území Čech. Jezuité navštěvovali nemocnice a věznice a vysílali své členy na misie.

Pro české země byly především určeny pravidelné misionářské cesty, které jezuité zaměřili na poučování o víře, obnovení zašlých kostelů, rozdávání katolické literatury, pěstování zbožného zpěvu a katolické liturgie. Kam přišli, snažili se zajímat o problémy, pomáhat nejhudším, rozdávali almužny a ošetřovali nemocné, včetně těch, kteří se nakazili morem. Jedním z mnoha takových obětavých ošetřovatelů byl básník Bedřich Bridel, který zemřel na mor roku 1680 v Kutné Hoře.

Velkou módou barokních misionářů bylo žádat své představené o misijní cesty do těch nejztracenějších koutů země. Mnozí se dostali do zemí, jako byla Severní a Jižní Amerika, Japonsko a Čína.

Význačnými českými misionáři byli Jindřich Václav Richter, který působil v oblasti Amazonky, Pavel Klain, který zakládal kolonie v Mexiku a Valentin Stansel, který sloužil v Brazílii. Řád se dokázal do určité míry přizpůsobit mentalitě a zvykům domácího obyvatelstva, měl silné sociální citění a obratně využíval tradičních rituálů nebo zpěvů pro svou liturgii. Jezuitské misie na území monarchie byly podstatnou složkou rekatolizačních snah habsburských vládců.

Cíl jezuitské činnosti na území Čech, tzn. rekatolizace, dochází svého naplnění. Časté pouti na posvátná místa dokazovaly, že ke katolictví se vrací čím dál větší počet obyvatelstva. Rozvíjí se mariánský kult a symbolem celé barokní doby se stává Neposkvrněná Panna Maria (Immaculata). O šíření mariánského kultu s velkým úspěchem postarali právě jezuité, protože byli správci nejznámějších poutních míst.

ZRUŠENÍ ŘÁDU

Od začátku 18. století se projevují příznaky stagnace jezuitského řádu a je o to zřejmější v Evropě, o čemž dosáhli větších úspěchů v zámořských misiích. Kolem poloviny 18. století začíná silit evropský antijezuitismus. A byli to především osvícenští učenci, francouzští a nizozemští jansenité a členové jiných řádů soupeřících na poli školství.

Už v roce 1710 je ustanovena zvláštní komise, která měla prozkoumat stav univerzitního školství v zemích české koruny. Avšak mor v roce 1713 práci komise přerušil. 1714 odevzdávají jezuité rozsáhlou a důkladnou odpověď na spis komise, je precizně sestavena v apologetickém duchu. (20)

Poté co v Evropě, zvláště v Portugalsku a Španělsku, jsou jezuité obviněni z několika protistátních útoků, je nejprve řád vyhnán ze zámořských kolonií, později jsou vykázáni z Portugalska. Roku 1765 jsou zakázáni ve Francii, ve Španělsku jsou mnohokrát obviněni a zatýkáni. Panovnické dvory Portugalska, Španělska a Francie soustředěně tlačily na papeže Klimenta XIV. a ten vydává roku 21. července 1773 breve *Dominus ac redemptor noster* (*Pán a Vykupitel náš*), kterým byl řád definitivně zrušen.

Vídeň nemeškala a 17. září téhož roku vydává panovnický reskript, kterým byly všechny statky a majetky Tovaryšstva přiděleny studijnímu fondu. Pro přebírání majetku byly zřízeny komise. V čele této české komise stanul František Antonín Nostitz.

V roce 1773 mělo české Tovaryšstvo celkem 636 kněží a 417 laických bratří. Možnosti exjezuitů po zrušení řádu byly tyto: vřazení mezi světské kněze, vstup do

jiného řádu, učení na státních školách, odchod do exilu, např. do Ruska (21). Někteří bratři se uchýlili v roli domácích kaplanů, úředních písařů nebo jako úředníci na konsistoři (všichni aktivní, tzn. pracovní aktivní exjezuité, kteří neměli jiné příjmy, dostávali z exjezuitského fondu plat, většinou ve výši 400 - 500 zlatých).

Jezuitský řád byl podle breve zrušen "navěky". Na věky ovšem trvalo jen do roku 1814. Toho roku 7. srpna došlo k plné rehabilitaci Societatis Iesu v bule Pia VII. *Sollicitudo omnium ecclesiarum*. Toto obnovené společenství bratří Tovaryšů se začalo vracet na svá původní místa. V českých zemích se objevili roku 1853 v Bohosudově a roku 1866 znovu v Praze u svatého Ignáce. V moderní době už však nikdy Tovaryšstvo nezískalo takový vliv jako před rokem 1773. Členové navrátilivšího se řádu se věnovali především misijní práci, exerciciím a katechezi.

JEZUITSKÝ ŠKOLSKÝ SYSTÉM

Tento systém naznačil Ignác z Loyoly již ve svých *Konstitucích*, ale do vydání *Ratio studiorum et Institutiones scholasticae Societatis Jesu* panoval v jezuitském školství poměrně velký chaos. Jednotlivé provincie vycházely ve svém školství z protestantských či jiných školských systémů a teprve *Ratio* z roku 1599 ustanovilo pevný školní systém pro všechny jezuitské koleje.

Na jezuitských gymnáziích se studovalo v pěti třídách. První třída byla nazývána *infima* nebo také *parva*, druhá se nazývala *principia* či *secunda*, třetí měla název *tertia* nebo také *klassis syntaxeos*, čtvrtá třída *humanitas* nebo také *poesis* a konečně pátá byla nazývána *rhetorica*. Rektorové měli možnost některé třídy podle potřeby rozdělit ještě na *inferior* a *superior* (nižší a vyšší). *Ratio* povolovalo přestoupit do vyšší třídy někdy i po semestru, takže žáci studovali jezuitské gymnázium od tří až do sedmi let, podle toho, jak rychle postupovali jednotlivými třídami. Učilo se po hodinách, tzn. 60 minutách, někdy trvala hodina 90 minut. Začátek a konec hodiny byl oznamován zvonem.

Základním jazykem na všech jezuitských gymnáziích byla latina. kromě ní se vyučovalo řečtině a ostatní předměty byly latině v podstatě podřízeny. Pro názornost uvedme obsahy vyučování v jednotlivých třídách:

1. *třída* - latinská syntaxe, základy řečtiny, čtení Cicerona, katechismus;

2. *třída* - latinská mluvnice, pokračuje se ve výuce řečtiny, katechismus, metrika veršů, syntaxe, násobilka;

3. *třída* - čtení Cicerona, Ovidia, Tibulla, Propertia a Vergilia, v řečtině Chrysostoma, Alsópa, Agapeta, překlady do mateřštiny, začíná se s latinskou interpretací, cvičení pro psaní veršů (např. tím, že žák musí rozházené verše poskládat dohromady), jedenkrát měsíčně domácí kompozice;

4. *třída* - základy řečnictví, pravidla rétoriky, denní četba Cicerona, Caesara, Livia, Curtia, Vergilia a Horatia, v řečtině čtení z Plútarcha, Basilia, Chrysostoma, Fokylida, Řehoře Naziánského, týdně povinná písemná práce;

5. *třída* - především rétorika, procvičování mluvení i psaní v latině či podle vzorů Cicerona, Quintiliana, Homéra a v řečtině podle Aristotela, Thukydidy a sv. Řehoře.

Při latinském čtení kladli učitelé důraz na erudici. Pro studenty se konají přednášky v aule, deklamace a velké orace se konají jednou měsíčně. Mimoto si žáci připravují malé dramatické dialogy.

METODIKA VÝUKY

Jezuité nevytvořili nějaký nový originální pedagogický systém, ale čerpali z osvědčených zdrojů a zcela pragmaticky využili pedagogických poznatků své doby. Tomu všemu dokázali vtisknout pevný řád, který kodifikovali v *Ratio studiorum atque Institutiones scholasticae Societatis Iesu* z roku 1599. Filozofickými a morálními východisky byly pro Ignáce z Loyoly Aristotelés, Plútarchos, Platón a Cicero, dále církevní otcové a samozřejmě závěry tridentského koncilu. V rétorice navazovali na Quintiliana a italské humanisty Sadoleta a Vittorina da Feltre. Metodika jezuitů se v mnohém shoduje s pedagogickým dílem známého protestantského iniciátora škol nového typu Jana Sturma.

Ratio vychází ze zkušeností a školských řádů různých zemí. Obsahuje soubor didaktických a pedagogických zásad, které jsou souhrnem toho nejlepšího, čeho školství v 16. století dosáhlo. Jezuité měli svoji metodiku propracovanou do nejmenších detailů a jejich školský systém byl tuhý a pevně normativní. Na druhou stranu je potřeba říci, že protestantské školství před Bílou horou mělo svobodu až příliš bezbřehou (Winter 1901: 134).

Antonio Possevino, přední jezuitský teoretik, prosazoval, aby učitelé vždy dbali na vystižení individuálních vloh žáků a využívali zájmů mládeže a samozřejmě je vhodně usměrňovali. Possevino navrhoval zadávání vstupních testů ke zjišťování určitých předpokladů žáka a učitele vybízel, aby důsledně rozlišovali mezi nadanými a méně schopnými žáky. Na školách se neměl vzdělávat pouze duch, ale důraz se kladl na dobré fyzické zdraví.

Hodiny učení se měly střídát s hodinami odpočinku a fyzických cvičení.

Profesory na jezuitských školách byli výhradně členové řádu, ale studentem mohl být i nekatolík. V Čechách tomu bylo do roku 1618. Nutno podotknout, že většina z nich odcházela z jezuitských ústavů jako katolíci. Řádoví profesori se na školách pravidelně střídali, nejčastěji se měnili učitelé gymnázií, zvláště mladí členové Tovaryšstva. Jedinými vyhraněnými odborníky byli profesori matematiky a ti setrvali na svých místech delší dobu. Jako doklad pokrokovosti v metodice vyučování poslouží poznámka, v níž *Ratio* radí, aby jezuitský učitel měl po určité době působení na kolejích jeden až dva roky dovolenou. Humanismus neznal unaveného učitele, jezuité však ano. Pokud některý člen řádu nějakou dobu učil, nemuselo tomu tak být celý život.

V předmětech teologických se přednášela morální teologie, polemická teologie, výklad Písma svatého a dogmatika. Nejvyšší možnou hodností byl bohoslovecký doktorát. Jezuitská gymnázia připomínala koleje středověkých univerzit tím, že poskytovala svým chovancům přístřeší a materiální zabezpečení. Např. v areálu Klementina byl seminář svatého Václava pro chudé studenty a ti z bohatších rodin se shromažďovali v konviktu svatého Bartoloměje.

Zájemce o studium musel umět číst a psát, znát základy latiny a mít doporučení někoho vlivného nebo alespoň faráře famosti, odkud přicházel. Postupně, jak zakládali své koleje ve více a více městech, si sami žáky vyhledávali a připravovali. V dotaznících pro přijímání studenta byla, kromě jiných životopisných údajů, také speciální rubrika, do které doplňovali: nadání, paměť a obratnost k vystupování na divadle. Jezuité přijali žáka jen tehdy, když ho přivedli rodiče či přátelé. Toto opatření dodržovali ostatně i školy partikulární utrakvistické, protože se zdráhaly přijmout potulné studenty, kteří na svých cestách po Evropě hledali spíše, kde by co mohli vyžebrot než řádné studium. Jezuité na rozdíl od škol utrakvistických přijímali i chudé žáky, protože výuka byla zadarmo. Byla financována šlechtickými dary na běh školy a konviktu. Díky těmto darům studovalo např. v pražské koleji i sto chudých, kteří si nemohli studium zaplatit. Ze šlechtických darů jim bylo hrazeno ubytování, šaty, jídlo a knihy ke studiu.

Mnoho nemajetných studentů bylo přijato do jezuitských škol díky svým divadelním schopnostem. To také vysvětluje tak velkou zálibu obecného lidu v divadle v první polovině 18. století. Byla odrazem pravidelných produkcí školského divadla, zakotveného v jezuitských osnovách.

Mnozí lidé totiž během svých studií u jezuitů ve studentském divadle účinkovali či od útlého věku byli svými rodiči vedeni k divadlu pravidelnými návštěvami představení.

Na jezuitských kolejích vládla přísná náboženská výchova. Kromě pravidelných modliteb ráno a večer se studenti museli denně účastnit mše, provést zpytování svědomí, pomodlit se denně růženec a v pátek a sobotu vyslechnout zbožnou exhortu. Jednou za měsíc museli přistoupit ke zpovědi, kdy odevzdali svému zpovědníkovi cedulku se jménem, aby byla jistota, že ke zpovědi opravdu přišli. Náboženství se vyučovalo v sobotu odpoledne, bylo přednášeno podle katechismu Petra Kanisia z roku 1559 (vyšel ve třech jazycích - latina, němčina a čeština).

Jezuitští studenti zakládali zbožné spolky, mariánské družiny a sbory pěvců. Žáci museli být oblečení do klerikálního oděvu, vycházejícího z oděvu řádu, tzn. do taláru a rohaté kvadrátky na hlavu.

VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY BAROKA

Jezuité vstupují do doby, kdy byly vytvořeny nové ekonomické podmínky, vykonány velké zámožské objevy, došlo k úpadku papežské moci a k vzniku nových národních států. Ve srovnání s jižní Evropou, především s Itálií a Španělskem, se do střední Evropy barokní sloh dostává se zpožděním a opravdový rozmach začíná až po třicetileté válce.

Baroko bývá někdy označováno jako styl rozbouraných emocí a afektů. Základním sdělovacím prostředkem baroka je gesto. Expresivita barokního gesta je vystupňovaná až k maximu, ale není tvarově anarchická. Gesto dává přesný význam, kterým autor sděluje vnitřní obsah. Gesto je ve výtvarném umění navíc podpořeno prostorem a využíváním jeho charakteristik, jako jsou velikost, šíře, délka, barva, hustota. Barokní malíř nemaluje pouze na "ploché plátno", ale jako by do ožvláhlého prostoru, který má v sobě skrytou i zjevnou dynamiku, vytváří z tmy pozadí, zvýrazňující světlo na hlavních aktech. I na obrazech narození jezulátka je kolem něžné scény matky s dítětem znázorněn v tmavém pozadí dramatický boj mocností, krajina je zmitána bouří či zlobou nepřátel. Postavy z obrazů prchají kamsi pryč, do zcela jiného světa, který tušíme za hranicemi obrazu. Postavy na obrazech porušují fyzikální zákony, udivují nás svou dynamikou a vzbuzují úžas nezvyklostí gest, barev a tvarů. Fresky na stropích barokních chrámů otvírají stavbu k nebi, postavy se vznášejí uprostřed prostoru. (Na divadle

byly postavy dokonce vynášeny do prostoru pomocí létacích strojů.)

Barokní prostor je znásilňován architekty častými perspektivami, sbíhavými sloupy či zadními prospekty. Krajina je v rozmáchlém architektonickém gestu formována do urbanistických celků (Hostýn, Svátá Hora u Příbrami, Zelená Hora u Žďáru nad Sázavou, Kuks). Oproti středověké architektuře a urbanistice, která se pokoušela splynout s krajinou, schovat městečka v údolí, barokní člověk staví velké stavby na kopcích a žene přírodu jako by vzhůru k nebi.

POJEM HRDINSTVÍ

Pojem hrdinství byl pro barokní prozaistiku, legendistiku, poezii i divadlo mimořádně důležitý. Pokud se ohlédneme zpět do antiky, nalézáme hrdinu jako člověka, který jde za svým cílem, překonává řadu překážek silou, bojem a plní svůj úkol i za cenu smrti, pokud tak určí sudba či osud. Středověký hrdina bojuje za ideu celého lidstva - křesťanství a spolu se svými bratry je pro tuto myšlenku ochoten obětovat život. Renesanční hrdina musí překonávat záluďnou a vrtkavou Štěstěnu a k tomu používá svých vynikajících vlastností a prostředků tohoto světa. Svou chytrostí a intelektem dokáže přemoci náhodu a nepřízeň osudu. Barokní hrdina je člověkem, který se snaží vybojovat řád a smysl života ve světě chaosu a velkých změn. Hranice světa jsou posunuty a rozšířeny do nekonečna (vliv zámožských objevů) a nebeská tělesa přestávají mít svůj původní řád. (Připomeňme, že Galileovy a Koperníkovy astronomické objevy zásadně převracely představu člověka o uspořádání světa, které bylo dosud vnímáno jako stvořené Bohem, a tudíž neměnné.) Úkolem barokního hrdiny je vytvořit řád, který ostatním vrátí pocit bezpečí a jednoty.

Barokní představa temných sil dokáže středověkou symboliku zcela konkretizovat. Obraz svatého Jiří bojujícího s drakem, symbol vítězství nad ďáblem, je v barokní představě naprosto přesně konkretizován (například ve výtvarném umění). Jako prales plný jedovatých hadů a hladových šelem, moře plné oblud a několikametrových vln, nepoznané kraje plné divokých domorodců. "Barokní člověk je hluboce váben krásou hrdinství, které mu dává prožívat jistotu potřebnou v chaosu jeho doby intenzivněji než cokoliv jiného, dovoluje mu zvládnout pevněji neklid živého prostoru, zesiluje, podle zákona o akci budící reakci, nesmírně jeho duchovou potenci." (Kalista 1992: 41)

Hrdina, který přestoupil mravní řád, se dostává do tragického konfliktu, který barokní drama staví do dvou vyhraněných

pozic: buď vítězství, což znamená věčné obcování s Bohem a jeho svatými, nebo zatracení a nesmírné utrpení v mukách pekelných. Člověka této doby neděsí smrt jako taková, vnímá ji jako bránu, cestu a pohyb, jako vytoužený přechod do jiného světa, kde vládne boží mír a řád. Tento člověk se smrti nebojí, bojí se nicoty, absolutního neprostorového pojmu, který nezná hranic a není možné se v něm tudíž orientovat. Byl to tzv. *horror vacui* - strach z prázdnoty. Výjevy násilí a brutálních zobrazení smrti, kdy je například umírající mučedník trhán na kusy, smažen v oleji či kamenován, jsou v ostrém protikladu jeho tváře, která je nebesky klidná - jeho oči vidí "nebesa otevřená", Boha Otce, Syna, zvoucícího do nebeského království, a Ducha jako holubici vznášející se nad strašlivou scénou.

Největším hrdinou na rozdíl od středověku (který ho stavěl do pozice Pantokratora, vládce Všemohíra) je samotný Kristus. Přemohl smrt a nekonečno a nastolil v tomto světě řád, který dává naději. Svou mocí prosvětluje Tmu, které se člověk bojí. Výraz boje a Kristova vítězství rozehrává barokní umělec hrou světla a stínů, barev a zvuků.

LEGENDA

Barokní legenda dostává jiný rozsah než antický mýtus nebo středověká legendistika. Byla žánrem, který dokázal představit hrdinu bojujícího za znovuoobnovení řádu světa a dobrovolně podstupujícího tento boj i za cenu vlastního zničení. (22) Častým motivem barokních legend je nezištná pomoc druhým a sebeobětování, např. při ošetřování nemocných morem. (Např. Bedřich Bridel zemřel při ošetřování nakažených morem v Kutné Hoře roku 1680.)

Legenda nespoutaná historickými fakty (nebo se o ně jen lehce opírající) se šíří díky četným zapisovatelům přímo lavinovitě. Jsou vydávány celé svazky spisů o životech svatých, bratří z řádu a historických postav.

"Hned pět let po bitvě bělohorské - 1625 - vychází v Praze objemný foliant o 432 stranách s titulem *Vitae sanctorum, to jest Životové, skutkové, utrpení a smrt Pána Ježíše Krista, blahoslavenné Panny Marie a nejobzvláštnějších svatých ze všech pokolení, stavův a řádův*, který se představuje jako překlad či vzdělání životů, léta Páně 1610 od ctilodného Valentýna Leuchtia, svatých písem doktora, v německé řeči sepsaných." (Kalista 1970: 90)

Otcové Tovaryšstva Ježíšova, pokládají v rukopisných sbírkách základy k celé řadě životopisů a legend, které po nich mnozí znovu a znovu zpracovávali. Nej-

větší sbírkou je *Památka páterův a bratrův, kteří od založení Tovaryšstva Ježíšového a v něm skze mučednictví neb jináč svatě život dokonali* (Kalista 1970: 90). Hrdinové těchto legend podobně jako svatý František nic nedbali výsměchů a nadávek, jdou trpělivě cestou naprosté chudoby a bezvýhradně odmítají ke všem výhodám. Trpí s radostnou tváří obrácenou k nebesům, bez jakékoliv vyhlídky na budoucí kariéru a pokojnější stáří. Vesměs umírají ubiti nebo popraveni, nakaženi morem či v hrdinném válečném boji (například otec Jiří Plachý, který se vyznamenal při obraně Prahy proti Švédům v roce 1648, která trvala od července do poloviny listopadu). Hrdinové jsou nositeli ideje či celého souboru idejí, od útlého mládí se ochotně podřizují duchovnímu imperativu, potlačují své tělesné potřeby a pudy. (Legends svatých jsou protkány příběhy z dětství, kdy mladí světci místo her s vrstevníky volí raději modlitbu a čtení písma.) Zjev hrdinů těchto legend byl přímo teatrální: zavšivená chudoba, až divadelní pokora před svatými věcmi, zpěv na návších, expresivní kázání a nelidské podmínky jejich misionářských působení. Neustálý boj s bezvěrci a nebezpečí plynoucí z pronásledování dává těmto legendám téměř rozměry akčních filmů (23).

TEATRALITA ŽIVOTA

Barokní život lidí připomíná chůzi po ostří nože mezi duchovním a hmotným nebo také mezi absolutním a relativním. Tento ostrý zlom v pohledu na věci, život i lidské hodnoty se projevuje ve všech odvětvích umělecké tvorby, avšak divadlo, které je dílem mnoha lidí, je ještě výraznějším zrcadlem myšlení barokního člověka. Stejně jako barokní poezie nebyla psána pro zrak, ale pro poslech početného obecnictva, všechny úkony liturgické a společenské počítaly s divákem. Barokní písně i poezie jsou často psány pro živé předvádění - tedy pro jeviště. Barokní umělec ve svém díle malířském či sochařském zachycuje děj. Napětí je vytvářeno protichůdnými afekty. Trpící mučedník je týrán, přesto jeho obličej vyjadřuje štěstí.

Dalším fenoménem barokního divadla je postupování jeviště s publikem, živý kontakt mezi sociálními vrstvami. Např. v době Leopolda I. na scéně vídeňského Dvorního divadla vystupují s oblibou herci z vysoké šlechty. Na druhé straně herci z povolání vstupují do života velmožů, aby komedií šitou na míru oslavili narozeniny některého z nich.

Roy Strong, ve svém díle *Dvorská nádhera* (24) používá k popisu Stuartovských dvorských masek a jiných srovná-

telných žánrů pěstěných na evropských dvorech 16. a 17. století takových pojmů jako "divadlo moci" a "politika podívané". V mnoha ohledech měly tyto produkce ospravedlnit koncentraci moci v rukách monarchů, jejichž vláda byla zobrazena jako zasloužená a z vůle Boží. Jádro Stuartovských masek tedy tvoří idealizovaná vize monarchie. V Anglii, stejně jako jinde, se na tyto produkce vydávaly velké peníze. Stuartovská maska byla podobná italskému *intermezzu*, protože předváděla alegorický příběh, který nabízel paralelu mezi osobou, již měla být vzdána pocta. Vytváří paralelu mezi oslavovanou osobou a nějakou mytologickou postavou. Příběh a jeho symbolika se sdělovali primárně vizuálními prostředky: pomocí dekorace, kostýmu, rekvizit a mobiliáře, pantomimy a tance (Brockett 1999).

Divadlo 16. a 17. století navazuje na pozdně gotické pašijové hry, jako byla např. chebská pašijová hra, která se hrála v letech 1499-1502 a účastnily se jí cechy a bratrstva. Byla to monumentální inscenace hraná po tři dny na jevišti uprostřed chebského náměstí. Účinkovalo 350 lidí, z toho bylo 200 individuálních rolí a zbytek byly kolektivní postavy (andělé, čerti, vojáci, rytíři a pěvecký chór). Tato hra se zachovala na 148 listech, kde je seřazeno 72 dějství, které jsou rozděleny na menší výjevy, asi 250 scének.

V barokním divadle šlo o vzrušení smyslů a fantazie, kdy se stírala hranice mezi skutečností a snem. Syntéza všech prvků, které mohly vzrušovat barokního diváka, dala vzniknout nejtypičtějšmu baroknímu uměleckému žánru - opeře. Čím byla opera pro současníky, píše Marco da Gaglia v předmluvě k opeře *Dafné*: "Podívanou skutečně knížecí, okouzlující nade všechno jiné, protože jsou v ní spojena v jedno všechna potěšení ušlechtilá, totiž básnická invence a dispozice děje, myšlenka, styl, ušlechtilost rýmů, hudby, soulad hlasů a nástrojů, znamenitost zpěvu, půvab baletu a gest a možno také říci, že nemalou úlohu má i malíř v dekoraci a kostýmech: takže těmi nejpůsobivějšími uměními, které vytvořil lidský duch, se zároveň s okouzlením mysli probouzí také každý ušlechtilý cit." (Kučera-Rak 1983: 42)

Herec v barokním divadle využívá gesta jako konvence a ilustraci emocí. Vzorník takových gest sdělujících určitou emoci nabídl sochař Bernini, který vytvořil sochy na římské chrámu sv. Petra v Římě. Celá škála těchto gest, srozumitelných jak tomu, kdo se jimi vyjadřuje, tak divákovi, se samozřejmě díky častému opakování natolik konvencionalizovala, že byla pouhou ilustrací. Tuto prázdnou formu musel barokní herec naplnit vnitřní motivací.

Gesto bylo určováno především jednou rukou, většinou pravou, druhá ruka pouze doprovází a komentuje.

Postavy jsou vykresleny ideologicky a vzniká tak jistá mechaničnost v dějové stavbě her. Ačkoliv barokní dramata užívají určitých psychologických zákonitostí, jejich stavba je především založena na požadavku teologického a morálního poučení. Jednání hrdinů nespočívá v nutném naplňování vlastních motivů, to znamená, že nejsou hnáni kupředu nutností jednat v situaci, ale naplňují předem daný teologicko-morální úkol a často jsou zasaženi nějakou událostí shůry (deus ex machina), kterou sami nemohli ovlivnit. Autoři využívají výraznou symboliku a bohatou alegoriku postav.

Pokud chtěl dát barokní umělec výraz určité myšlence či pojmu, neváhá porušit přirozenou stavbu světa, aby tím více vynikla znázorňovaná myšlenka. Barokní dramatik přidává do svých her všelijaké náhody a boční příběhy, které podpoří sdělovanou myšlenku. Podobu dějových linií barokního divadla se pokusil zachytit Anton Werckmeister (zemřel roku 1706): "Afekt radosti budiž představen durovými tóninami, rychlým tempem, převážně konsonantními a velkými intervaly, kterými se životní duchové dostanou do pohybu, právě tak, jako vyšší a lesklou polohou; afekt smutku naopak mollovými tóninami, častým užíváním disonance, pauz a úzkých intervalů, jimiž se životní duchové stáhnou dohromady, právě tak, jako pomalým tempem a temnými polohami." (Kazda 1992: 116)

Na rozdíl od školního divadla a šlechtických slavností, potulné herecké společnosti využívají především tradici komedie dell'arte. Její předností bylo, že nebyla vázána na jazyk, používala obhroublé komiky a jednoduchých zřetelných situací. V baroku tito herci rozvíjejí i podobný druh, tragedii dell'arte, ve které nechyběly šokující výjevy poprav a násilí, a herci se vyžívali v drastické komice.

DRAMATURGIE JEZUITSKÝCH HER

Řádoví autoři dramát měli k dispozici několik teoretických prací, které byly uloženy především ve velkých kolejí (25). Byla to práce Alexandra Donata *Ars poetica* (Řím 1631), později rozšířenou a zdokonalenou Jacobem Masenem, která vyšla pod názvem *Palaestra eloquentiae ligatae dramatica* (Kolín n. Rýnem 1664). České práce začínají Václavem Schwenkerem a jeho prací *Index venae poeticae* (Praha 1652), pokračují spisem Jana Dračovského *Grammatica boëmica...* (Olo-



Filippo Juvarra di Messina, návrh scény pro operu *Junius Brutus*, 1711

mouc 1660) a vrcholí knihou Bohuslava Balbína *Verisimilia humaniorum disciplinarum...* z roku 1666. Roku 1710 v Praze vychází práce o rétorice Zikmunda Lauxmina *Praxis oratoria...*

V letech 1703-1716 vycházejí *Exercitationes dramaticae 1 - 6* Karla Kolčavy (1656-1717), nejvýznamnějšího jezuitského dramatika, jehož hry byly hrány i za hranicemi české provincie. V těchto Dramatických cvičeních Kolčava ve 23 hrách poučuje profesory o druzích dramatických forem. Jelikož se zachovalo jen velmi málo úplných textů, které by vyšly tiskem, je Kolčavovo dílo zcela ojedinělé (26). Kolčava se zařazuje do řady jezuitských teoretiků Pontanus - Donatus - Masen - Balbín, ale svou velmi volnou poetikou vytváří české specifikum, neovlivněné francouzským klasicismem (Ryba 1926: 434-565). Ačkoliv Karel Kolčava znal Aristotelovy i Donatovy poetiky, nerespektuje jednotu místa, času ani děje. Zcela podle vkusu diváka vytváří velkou podívanou, prokládanou hudebními vložkami, chory. A i do tragédií, v nichž zpracovává historickou látku, mu vnikají intriky, komické komentáře a tak dochází k smíšení tragé-

dií s komediemi. Za zmínku stojí i to, že některá Kolčavova dramata měla až 5000 veršů!

Jezuitské drama mělo zpravidla dva paralelní děje. Jeden reálný a druhý alegorický, doplňující a posunující významy. Postavy přicházely často bez důsledné motivace, byly mnohdy vyvolávány přítomnými osobami na scénu. Alegorické postavy vystupovaly v chóru, komentovaly děj rozvěklými disputacemi a úvahami. V prologu byl divákům oznámen stručný děj, seznam zúčastněných osob, naučení obsažená v dramatu, vysvětleny některé alegorické postavy a byly vysloveny omluvy za určité nedokonalosti. Někdy za prologem přečetli herci *argumentum*, ve kterém byl děj popsán, především u alegorických her v zájmu srozumitelnosti. Samotné drama mělo 3 - 5 aktů, výjimečně 6 (27). Mezi jednotlivými akty byly žertovné výstupy (*intermedia*), komické monology šašků nazývaných *Stultus*, *Mar-kolt* (28) a *Morio*. Dále mezi akty bývala zařazována hudba, zpěv, alegorické výstupy či balet (29). V epilogu bylo poděkování a prosba o finanční pomoc pro nastudování další hry.

Stavba dramatu byla odvislá od předmětu sdělení, použité poetiky, místních kulturních tradic a schopností profesora, který hru psal. Inspirací jezuitů pro tvorbu alegorických dramát byl pravděpodobně druh středověkých devocionálních dramatických skladeb nazývaných *laudi*. *Laudi* byly původně narativní hry převádějící prozaické zpracování na jeviště, ale postupně se stávaly víceméně dramatickými skladbami. Kvetly zvláště ve Florencii. Témata těchto her byla brána z bible, apokryfů, z legend o biblických postavách a světcích, ze spisů Otců a ze sbírek homilií. Struktura těchto skladeb byla epizodická a ani se nesnažila nijak překlenout mezery mezi jednotlivými výjevy. Autoři těchto náboženských her jsou většinou anonymní. Z těch, které můžeme identifikovat, to jsou Jean Bodel d'Arras (*Hra o svatém Mikuláši* z doby kolem roku 1200), Rutebeuf (*Zázračné příběhy Theophilovy*, napsané kolem roku 1260), Arnoul Greban (*Pařížská pašijová hra*, kolem roku 1450) a Jean Michel (*Pašijová hra* z Angers, kterou uvedl kolem roku 1486 a která vyšla roku 1490 a do roku 1542 byla vydána ještě patnáctkrát).

Dalším východiskem byla antická drama, využívaná a často upravovaná již humanistickými autory. Antická mytologická témata doznala ovšem na jezuitském jevišti osobitých změn. Profesori pojmenovávali svá díla podle Aristotelovy Poetiky komedie a tragédie, ale antická souvislost se ztrácela. Tragédie ukazovaly pád vznešené postavy do hříchu, historické události, neoprávněnou touhu po moci či boj zbožného s pokušením. Komedie (30) označovaly osudy obyčejných lidí a vystupovaly v nich směšné osoby. Tvořily se kombinace obou, jako komikotragédie či tragikomedie. Autoři sice znali zákony tří jednot, ale často se děj odehrával ve fiktivním čase, prostředí se měnilo od mořských pobřeží až po Olymp a mezi jednotlivými scénami byla interludia, v nichž vystupovaly komické postavy, které komentovaly děj.

V těchto dramatech jsou postavy především nositeli myšlenek. Balbínovy či Kolčavovy teorie nikde nezmiňují psychologickou kresbu postav. Vášněn je zde představena jako škodlivá náchyllost k hříchu, zvláště pokud jde o boj mladého člověka se svody světa, který jej odvádí od vnitřní čistoty. Není to hybný moment pro vznik dramatické situace, ale pouze zdvižený varovný prst před pekelným zatracením. Děj je zpomalován zbytečnými epizodami a katastrofa odsouvána příchody postav, které nejsou dějotvorné. Často jsou hry zatěžkány rozvlácnými úvahami na téma vladařských povinností

a úkolů ve společnosti. Z promluv postav číší zásadový postoj autora.

Karel Kolčava ve své hře *Veritas prostrata et erecta seu S. Joannes Baptista* zařadil výstup, kdy Salome přináší Herodovi na míse uťatou hlavu sv. Jana Křtitele. Soudný divák by očekával z Herodovy strany nějakou hrůzu, místo toho je přísně logicky zobrazena netečnost a odsouzení falešného proroka, což byl záměr autora. Salome oznamuje Herodovi: "(...) Přináším na míse hlavu Ižíproroka..." a Herodes odpovídá: "(...) Je třeba, aby se ponořil v Tartaru takový prorok, který místo pravdy hlásá lstným retem lež..." Místo identické emotivní reakce jde o zdůraznění myšlenky, že falešný prorok má zemřít.

Mnohdy se v dramatech objevuje drsný humor, drastické líčení pekla, krutost smrti a zjevně násilné scény, které současnému čtenáři připadají jako výlevy barbarů. Masen povoluje vraždy na jevišti, dokonce upálení, vržení do rozžhaveného kotle a rozklad mrtvol. Josef Vašica poznamenává k literárním historikům odsuzujícím barokní hrubost toto: "Kupodivu nepostřehla literární historie jemného pelu komiky v písni o pekle od Jiříka Hlohovského (1622), jimiž tyto šfavnaté eschatologické vise jsou oroseny, a viděla v nich jen prostředek krutých misionářů ku poděšení prostého lidu." Selské hry pokračují ve vizích pekla s větším nadhledem a ďábelské postavy se stávají spíše hloupými než strašlivými.

POETIKA BOHUSLAVA BALBÍNA

"(...) Národy pohyblivé a prudké vyhledávají obsah plný ohnivé živosti, plný piklů, pomsty, hněvivosti a bloudivých zápletek,... naproti tomu národy pomalé a váhavé mají oblibu v nepohyblivých dramatech; proto v nich mají mnoho předlouhých řečí a referování, schopných udolati i beránci trpělivost. Mně se zamlouvá takové drama, v němž je co nejvíce skutečného děje a jen nutná míra referování, která postačí k rozvedení věci, ale o nic více..." (Balbín 1969: 218)

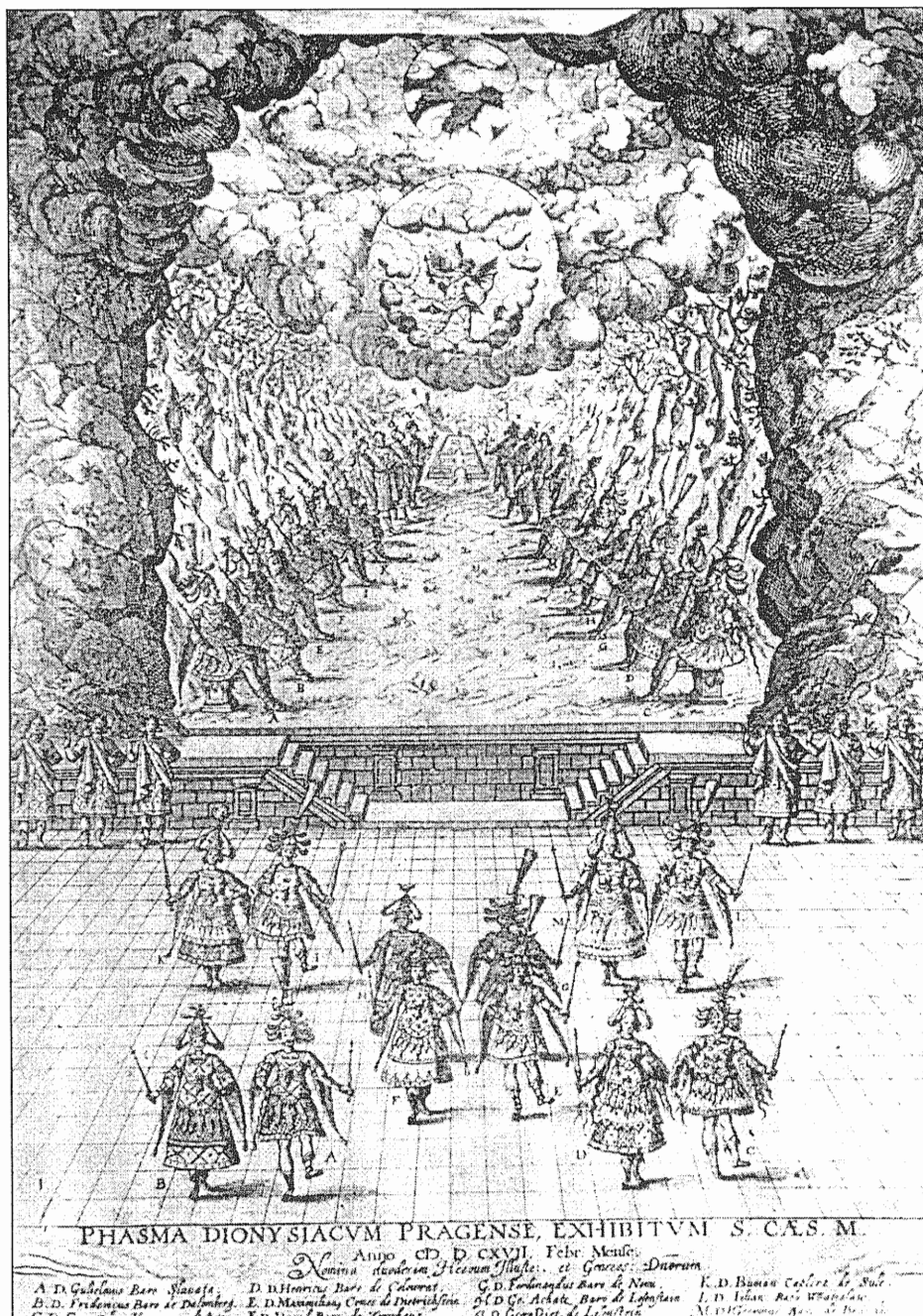
Bohuslav Balbín se narodil 3. prosince 1621 v Hradci Králové. Hned v únoru roku 1622 zemřel Balbínův otec, a tak rodina byla nucena prodat svůj dům a přijmout pohostinství pana Otty z Oppersdorfu na zámku v Častolovicích. Zde byl vychován přísně katolicky již proto, že pan Otta byl zodpovědný za průběh rekatolizace v kraji. Na jeho zámek byli povoláni jezuitští misionáři, kteří začali kázat v častolovickém kostele. Balbín zpočátku studoval u benediktinů, ale později přešel do Jičina na novou jezuitskou kolej. Dále studoval u jezuitů v Praze a v Olomouci. Ve čtrnácti letech se setkal s polským jezuitou M.

Lęczyckim. Ten byl jeho zpovědníkem a také duchovním rádcem. Přivedl Balbína k rozhodnutí vstoupit do jezuitského řádu. V roce 1638 skládá řeholní vyznání a byl poslán na humanitní studia do Kladska. Tam studoval klasické jazyky a literaturu a své vzdělání zakončil v Klementinu tříletým studiem filozofie. Věnoval se historické práci, působil jako misionář v kraji kolem Kunvaldu a vyučoval v pražském Klementinu.

Vedle řady historických prací - zmínit je třeba zvl. dílo známé pod názvem *Disertatio apologetica pro lingua Slavonica, praecique Bohemica* (*Obrana jazyka slovanského, zvláště českého*) a cennou

vlastivědnou práci *Miscellanea historica regni Bohemiae* (*Rozmanitosti z historie Království českého*) - je z Bablínovy tvorby i dnes ceněna práce o rétorice a poetice *Verisimilia humaniorum disciplinarum* (*Nástin humanitních disciplín*), kterou věnoval především svým žákům jako dobrou pomůckou při jejich studiu. Neustále se odvolává na různé zdroje, což svědčí nejen o jeho pokoře, ale i o velkém literárním přehledu. Ve svém nástinu podává praktické rady, o nichž je přesvědčen, že je každý student potřebuje pro své kvalitní studium.

V kapitole o latině zdůrazňuje, že bez důkladné znalosti latiny nemůže nikdo



Phasma dionysiacum Pragense 1617

vyklnout v humanitní vzdělanosti. Poznamenává, že kdo usiluje o cudnou latinu, musí se leckterým výrazům vyhnout. Dále pojednává o druzích poezie a básnických portrétech. "(...) Na obraze nebo na soše je třeba zkoumat pozorovat oděv nebo šat, atributy, barvy, účes, gesto rukou, cit vyjádřený v obličejí, místní přídávky (co je nejbližší na zemi či na nebi)..." (str. 96) Balbín radí ukládat si do paměti celky i jednotlivé detaily a všimát si především atributů, které je možno použít pro divadelní produkce.

Příklady některých atributů antické mytologie:

Apollón - dlouhé vlasy, šíp a lyra.

Merkur - bezvousý, s berlou, na níž jsou okřídlení draci.

Personifikace ctností:

Pravda - v slunečném šatu, okřídlená, levým loktem se opírající o sloup a držící hada.

Spravedlnost - zaměstnaná vážením a ozbrojena mečem.

Personifikace ročních období:

Jaro - ověnčené kvetoucím věncem, malováno spolu s Venuší.

Léto - nahý, s věnci z klasů.

Balbín ve svém nástinu varuje před zcela vymyšleným dějem divadelních her, říká, že "jen váhavě dráždí ducha posluchačů". Radí, aby studenti sáhli po látce historické a jen tu a tam pravdivou látku vyšperkovali fikcemi. A uvádí praktickou pomůcku pro psaní dramatu, kterou jsou otázky pro vyšetřování okolností: Quis?, Quid?, Ubi?, Quibus?, Auxiliis?, Cur?, Quomodo?, Quando? (Kdo?, Co?, Kde?, S čím pomocí?, Proč?, Jak?, Kdy?). Pro psaní dramatu zdůrazňuje potřebu, aby křesťanská látka byla zpracována křesťansky, mytologická látka mytologicky a historická historicky. Nedoporučuje míchání postav z mytologie např. v historickém dramatu. Aby se drama nestalo nudným, doporučuje náhlé zvraty v ději a omyly postav. Pro tragédie uvádí senekovský jambický verš a pro komedie plautovský jambický verš nebo bezrozměrný verš (viz Terentius). Balbín přísně zakazuje zobrazovat na jevišti vraždy synů, porody, věšení a podobné násilnosti. Vyjadřuje se také k novodobým básníkům, kteří si v dramatu dělají, co chtějí, "mísí dějinné události se zásahy postav Geniů, Ctností, nebešťanů a pekelníků... Proplétají pravdy se smyšlenkami." (str. 221)

Pro praktickou scénografii radí: dbát na prostor, zda je tmavý, světlý, krytý nebo pod širým nebem. Radí použít čtyři východy, tzv. brány. Každá z nich byla určena pro jinou sociální vrstvu jevištních postav. Sloupy použít iónské, dórské, korintské, jako kulisy a zadní prospekty

zahradu, tábor, palác, město, radnici nebo univerzitu.

Zmiňuje se také o třech možnostech změn scény:

1. Odklizením kulis nebo použitím mezio pony.
2. Obrácením kulis.
3. Vysunutím nové scény směrem k divákům, čím se zvětší prostor.

Kostýmy radí navrhnout co nejkrásnější a zároveň co nejdosažitelnější. Barvy kostýmů souvisí se symbolikou barev: zelená - mládí, modrá - moře, nebe, čistě bílá - ctnost a nevinnost, žlutá - přirozenost, černá - smutek, červená - válka, zlatá - bůh, rezavá - válečník. Balbín doporučuje vzít si inspiraci pro scénografii z obrazů P. P. Rubense, A. Dürera, A. Sadelera, B. T. Moncorneta nebo K. Škréty. Podle Balbína nesmí scéna zůstat nikdy prázdná, umrtvuje to děj.

K herectví poznamenává, že tvůrce dramatu má nechat místo mezi jednotlivými dialogy a při prepisech, určených pro jednotlivé herce, do těchto míst vepsat poznámky, jak má být řeč vedena (např. hněvivě, hlasitě, se smíchem). Radí tomu, kdo zastává funkci režie, aby nechal zprvu herce najít vlastní výraz, a teprve, když nevystihnou náležitě cit, sám režisér má tuto pasáž předvést. Radí dělat si režijní poznámky, aby část jednou již vyzkoušená nemusela být znovu studována. Balbín poznamenává, že ten, kdo si pečlivě vede své poznámky v textu, bude klidný, až se otevře opona. Mluva herců nemá být zpěvavá, ale má přirozeně plynout tak jako mluva rozumných lidí. Určitá zpěvnost řeči je dovolena pouze při pochlebování.

Balbín rozděluje drama na komedie nebo na tragédie, na deklamace a jevištní jednání. Tragédie má na jevišti vyjadřovat pád vznešených lidí a má mít vysoký sloh. Naproti tomu komedie je o mravech i neobvyklejších lidí a má mít podobu přátelského rozhovoru.

Balbín doporučuje svým žákům, aby pro divadelní produkce vytvářeli střízlivé a mnoho neslibující programy, aby spíše předvedli více divadla než frázi ve svých periochách. Povzbuzuje své žáky k tvorbě představení i přes nedostatek prostředků. "Naproti nádherným výpravám divadelních představení měst a knížat je školní skladatel komedií chudý; zbavený možnosti potřebných nákladů, musí, smím-li se tak žertem vyjádřit, být do jisté míry bohem a tvořit téměř z ničeho..." (str. 235).

DIVADELNÍ PRŮPRAVA

Hlavní a v podstatě jedinou náplní výuky na jezuitských gymnáziích byla výuka latiny a řečtiny. Neustále procvičovaná a stokrát opakovaná latina byla přikazována žákům i ve všedních záležitostech. Žáci

měli zakázáno mluvit jinak než latinsky, ale v jezuitských kolejích to ani jinak nešlo, protože by se žáci navzájem nedomluvili. Např. v klementinské koleji studovali žáci a vyučovali učitelé mnoha národností.

Druhou hlavní náplní studia bylo skládání veršů. Učitel zadal téma a diktoval výrazy s co největší synonymální pestrostí a žáci měli za úkol skládat verše na toto téma. Dalším stupněm práce bylo zadání tématu, důležitých postav a scénosledů pro drama.

Žáci se učili spolupracovat při psaní dramatu. Jednotlivé části si rozdělili mezi sebe, každý napsal část a učitel pak celek ještě propracoval. Vzniklý dramatický text byl použit pro týdenní deklamace nebo pro orace v aule školy. Bohužel žáci spíše reprodukovali úryvky klasiků, kterých měli díky častým opakováním velkou zásobu, než aby se pokoušeli o vlastní tvorbu. Na konci hodiny bylo předčítání nejhorší a nejlepší práce. Učitel na ukázkách těchto dvou prací rozebíral chyby a klady.

Specificky jezuitská byla forma žákovských disputací. Každý žák měl ve své třídě protivníka, který ho "pronásledoval" zkoušením, opravováním chyb, kontrolováním písemných prací a v případě neznalosti byl připraven se okamžitě přihlásit. Mnohdy to byl boj na život a na smrt. A tito protivníci (*aemulové*) vytvářeli v jezuitských kolejích někdy až nezdravé soupeření. Jezuité byli za tuto aemulační metodu mnoha učenici kritizováni. (31) Soutěživost a dravost v jezuitských kolejích podporovaly i koncertace, v nichž se žáci v nižších třídách soustředili na způsob mluvy, přesnost překladů a znění rétorických pravidel. Žáci si navzájem zadávali překlady, soutěžili ve skloňování a časování, předháněli se v převádění vět činných na trpné a v poetických příkladech. Při opravách písemných prací stál jeden žák vepředu, četl svou práci a dva vybraní ho opravovali, přičemž aemulus bedlivě číhal na jeho chyby. Nejtěžší formou opravování bylo, když jeden žák obhajoval svou práci proti všem ostatním. Jednou měsíčně probíhaly slavnostní koncertace dvou tříd (vyšší a nižší), ale ty byly předem připraveny a nazkoušeny.

Nejlepší žáci, kteří byli elitou jezuitských kolejí, zakládali tzv. akademie. Členové akademií si mezi sebou tajným hlasováním volili své žákovské magistráty. Dohled nad každou akademií měl jeden moderátor, což byl jezuitský učitel. Během školního roku měla akademie čtyři slavnostní schůze a na poslední z nich, výroční, vystupovali nejlepší žáci se svými pracemi. Na těchto vystoupeních akademií (později tento název zdomácněl jako výraz pro školní vystoupení) byly

předváděny nacvičené deklamace, dialogy a malá dramata na jedno téma.

HERECTVÍ STUDENTŮ

Herci, žáci jezuitských gymnázií, byli obsazováni do rolí podle svého sociálního původu. Syn šlechtice hrál šlechtice. Chudý student hrál neurozenou roli. (32) Později však náročnost her byla tak vysoká, že musely rozhodovat herecké a muzikální schopnosti. Nejčastěji byly obsazováni studenti posledních dvou tříd gymnázia, což byli žáci ve věku od 12 do 15 let. Mnohdy byly role doplňovány studenty a profesory univerzity.

Jezuitským pedagogům ovšem šlo o představení v pravém slova smyslu. Představili svou práci rodičům, dárcům i široké veřejnosti. Dalším pojmenováním může být slovo podívaná. Lidé se přišli dívat, ale také divit. Žasnout nad obrazy, nad dokonalostí jevištní techniky, nad náročností scén, nádhrou kostýmů a uhlazeností ve vystupování. Dvorský život lákal stejně jako v současnosti život hollywoodských hvězd. A jezuité jim tuto nádhernou podívanou dopřáli. Je samozřejmé, že výsledek nestál na vynikajících výkonech jednotlivců. Většina totiž hrála průměrně a mnozí byli opravdu neschopní. Vystupovat ovšem chtěli všichni, zvláště šlo-li o hru holdovací, ve které se mohli patřičně ukázat. Největší zájem o role měli samozřejmě bohatí a urození. Chtěli se dostat na scénu jako princové, šlechtici, dvořané nebo v lesknoucí se zbroji jako vojáci.

Většina jezuitských her měla až sto komparzistů. Proto režisér musel obratně zacházet jak s hlavními rolemi, tak s davy komparzistů. Pro pohyb herců na jevišti byl určen choreograf, který sledoval každý krok, pohyb a mimiku obličeje. Měl na starosti též různá mechanická překvapení, ohně, pyrotechnické zázraky, kulisy, rekvizity a celkové zpracování scény.

Vzorem pro neverbální výrazové prostředky byly sochy, obrazy, postoje a gesta dvorské etikety, šerm a tanec. Žáci se učili vytvářet postavy pohybem a jednoduchým gestem. Jejich práce byla sledována pedagogem. Jednoduchost hereckých akcí má pravděpodobně analogii s herectvím středověkých herců-amatérů, kteří příležitostně účinkovali v několikadenních městských hrách. Např. pro Skutky apoštolské v Bourges roku 1536 bylo 496 rolí rozděleno mezi 300 herců. (Brockett 1999: 237) Většina postav je stereotypně vyjádřena několika emocemi, jako byl obdiv, radost, hněv či žal. Vážné postavy jsou zdrženlivé, zato komické nabízejí prostor pro improvizaci a komiku.

Další hereckou technikou, kterou jezuité v první polovině 18. století využívali,

byla pantomima. Předváděly se scény obětí obřadů, hostin, šikování vojáků, reje nymf a satyrů.

Jezuitští inscenátoři vyžadovali od svých žáků pěvecké nadání, protože do her byly vkládány sólové písně, zpočátku bez souvislosti s textem, později byly zhuďebňovány části textu. Většina žáků ovšem zpívala ve sboru či chóru a jen výjimečně nadání dostávali sólové role. Chórová jednání byla doprovázena tancem a hra byla doplněna instrumentální hudbou. Taneční vložky byly řízeny mnohdy profesionály z operních společností.

Skladby pro představení byly prací varhaníků či skladatelů dvorské hudby, ojediněle žáků. Na nástroje hráli chovanci *seminaria*, kteří byli vydržováni z úroků hudebních nadací nebo z almužen. Tito muzikanti ovšem nehráli jen při představeních, ale pravidelně koncertovali o nedělích a svátcích v kostele. Neužívanějšími nástroji byly především varhany, trubky a tympany.

VNĚJŠÍ HERECKÁ TECHNIKA

Každý profesor, který hru pro své žáky napsal, ji s nimi potom i realizoval. Už při psaní dramatu bral v potaz schopnosti jednotlivých studentů a při rozdělování rolí sledoval dvojí cíl. Za prvé dbal na to, aby hlavní role byly obsazeny studenty, kteří měli dobré herecké předpoklady, a zároveň musel angažovat do výrazných rolí, studenty movitějších rodičů. Často netalementovaní, ba i neschopní studenti z bohatých rodin hráli vojíny ve skvělé zbroji či šlechtice v nádherných kostýmech a bylo jim vyhrazeno místo natolik výrazné, aby se řád dostatečně zavděčil svým mecenášům. Režisér-pedagog dbal při přípravě veřejné produkce na znalost role, výraznou artikulaci, na srozumitelnou deklamaci a na správnou modulaci hlasu, která se řídila obsahem řeči.

Roku 1727 byla v Mnichově jezuitou Franzem (Fraciskem) Langem sepsána teorie herectví pod názvem *Dissertatio de actione scenica cum figuris eandem explicantibus et observationibus quibusdam de arte comica*. Kromě ní máme k dispozici příručku o herectví, kterou sepsal Francouz Joseph de Jouvancy a jmenuje se *Christianis litterarum magistris de ratione discendi et docendi* (1691). Tyto teoretické práce mluví o stavbě hereckého gesta, o zákonech posturiky, o stylech chůze, o estetice pohybu, o pravidlech rétoriky, o typech postav a scénických řešeních triků. Předpisy jsou v souladu s tehdejšími estetickými, výtvarnými uměním i nejoblíbenějším druhem divadla barokní doby, operou.

Vznešený postoj s vysunutým bříchem, nakročenou nohou a lokty odtaže-

nými od těla patřil šlechtici. Podřízený má být nahrbený, chlubný voják stojí vypjatý v pozoru. S postojem souvisela i chůze. Intrikán má jít pokradmu, rozhněvaný vchází rychle. (Černý 1968: 191) Rozhodující pro tvorbu posturických akcí byla poloha tělesné osy. Předklon hlavy, předklon trupu, ohnutí vpřed, to vše byly akce stárí, devótnosti nebo strachu. Naopak zákon, trup mírně zakloněný, brada vysoko, nos vzhůru a oči přehlížejíci partnera vytvářely postavy vznešeného charakteru. Úklony vlevo nebo vpravo vytvářely akce nedůvěry, vyhýbání či provinilosti. Úklon s uvolněným zbytkem těla měl vyjadřovat postoj vytrestaného člověka.

Franz Lang poznamenává, jak chápe úlohu fyzického jednání pro navození potřebné herecké emoce: "Mimická hra má předcházet slovu a doznívat po něm. Jen pravý pláč na scéně je krásný. Pro hluboký smutek stačí mlčení, jediný sten či krátký výkřik a vzdech. Hněv znázorní zamračením, stisknutím zubů, chůze se zrychluje, množí se gesta, řeč se stává rozčilenější a přerušovanější. Na nenáviděnou postavu nebo místo, kde by stála, se upře surový pohled. Jí se adresují urážky, hrozivá gesta, prsty se zatínají, zuby skřípou, zkrátka dělá se vše, co vyjadřuje hněv. Překroč-li hněv míru, překročí ji i hra." (Kazda 1992) Podobně nabádají jezuitští učitelé své žáky k vyjádření vzteku: "(...) Jak velký je otcův hněv, jak velký vztek! Laje, hrozí, mručí, hrozná vypouští z úst slova, zuby skřípe, šlehá blesky z obou očí, na jasné čelo mrak sedá, bledost vystupuje do tváří a bezuzdný hněv vládne celým tělem. Ó, jak nevidaný hněv lomcuje pánovou hrudí! Zpěněný skřípe zuby, děsí, plane i hrozí, mručí, bouří, a lomcuje sebou, předčí i samé Erinye." (Černý 1968: 191)

F. Lang uvádí ve své práci také vyčerpávající návod užití pohledů (dokonce s předepsaným úhlem), postavení úst, mimických grimas, držení hlavy, napětí čela a obočí. K tomu poznamenává, že pro spoluprožívání diváků a herců na jevišti je nutná radost z věci. Lang dále uvádí, že zatnutí ruky v pěst je pouze dovoleno prostému lidu, protože je to hrubé a nehezké. Šlechtic může hrozit zařátou rukou jen výjimečně.

Gestiku a mimiku studovali žáci podle různých příruček několik měsíců. Afektovaná hra vyžadovala přenášení vzruchů na celé hercovo tělo, zejména paže a dlaně, pozice byly vždy nesouměrné, doplněné nataženým ukazováčkem. Afekt v těle přenášeli herci i do obličeje.

Podobnost jezuitského pohybového rejstříku nacházíme v čínském herectví ca-ťů z doby Mongolů. Herec v tomto systému byl připravený mim, klaun, taneč-

ník a zpěvák. Vycházel z životní reality, ale respektoval zákony jeviště, požadavky mimické a pohybové stylizace. Vznikly řady závažných gesticko-mimických vzorců. Měly povahu konvencí a v textech se označovaly slovem kche (akce), doplněným stručnou poznámkou, jak se má akce projevit (např. akce pláče, akce váhání, akce skrývaného pláče, akce plazí se jako by přišel o rozum, akce překvapením vyplázne jazyk). Čínský herec, na rozdíl od barokního, dokázal kodifikovanými akcemi vyvolat představu změn prostředí a času (např. tápání ve tmě, otvírání dveří, chůze proti větru, jízda na koni atd.). Barokní divadlo tyto proměny řešilo scénickými prostředky, nápisy nad jevištěm či sdělením ve slovech. Balbín žádal po inscenátorech, aby předepisovali svým hercům příslušný afekt, kterým mají verše přednášet, např.: hněvivě, s posměchem, se slzami, hlubokým hlasem apod. Radil, aby některý z nadaných herců předehrával mladším a méně obratným.

Zajímavým fenoménem bylo oslovování významných osob během holdovacích her. Žáci představující roli panovníka jednali na scéně za něj v situaci a zároveň komunikovali s publikem či panovníkem samotným. Někdy tato osoba sama vstupovala na jeviště a jednala ve své sociální roli i ve hře. Docházelo zajímavým způsobem k porušení principu "rampy". Můžeme si představit, že žák, který si zahrál na scéně se samotným císařem, měl přinejmenším celoživotní zážitek.

K vytvoření postavy napomáhal i kostým. Balbín radí: "Chceš-li se oblekem zalíbit obecenstvu, vzdal se co nejvíce osácení současné doby." (Balbín 1969: 217) Jezuité využívali pro nastrojení herců velmi fantaskních kostýmů, bohoslužebných rouch (ačkoli to bylo zakázáno), alegorických převleků, šlechtických šatů, válečné zbroje i zbraní. Objevovali se inspirace z misijních cest po Číně a Americe, biblické postavy měly prvky tureckých oděvů a lidový oblek představoval pastýře, rybáře či rolníky. Největší pole působnosti pro fantazii však nechávali při vytváření kostýmů symbolických, alegorických postav nebo pohanských bohů. Komediantské kostýmy sloužily pro předvádění sluhů, bláznů a pošetilců. Dále používali masky, vousy, paruky, které podřizovali módě, která vládla vtom či onom sociálním prostředí. Zatracenci byli oblečení do černých rubášů, ruce a nohy měli začerněny.

V otázce řeči zastávali jezuité názor, že jazyka se má užívat jako v běžném životě. Žáci mají stále sledovat obsah toho, co říkají. Lauxminova *Praxis oratoria* (Praktická učebnice řečnictví) z roku 1710 zdůrazňuje rytmus slov, zřetelnou výslovnost,

přesnou deklamaci. Rozvádí i teorii afektů. Vzrušený afekt je bolestná vášeň, passio, patos. Požaduje, aby při delším monologu herec pracoval s následností afektů, to znamená, že jeden afekt musí pohánět druhý, aby dlouhá hra neomrzela. K tomuto účelu sloužily apostrofy, časté výkřiky, opakovaná oslovení, přerývané věty, pádná citoslovce i celkový vypjatý patos dikce. Temporytmické změny označovali barokní dramatici používáním krátkých a dlouhých slabik. Rozměry veršů i básnická forma vytvářely sociální charakteristiku postavy. O zpěvavé deklamaci a přirozené mluvě vzniklo v barokním divadle mnoho odborných disputací, jejichž argumenty pramenily jak z požadavků přirozenosti, tak stylizace.

Jezuité doporučovali svým studentům, aby vzorce chování pro jeviště odvozovali od chování společnosti, kterou měli za úkol pozorovat. Nelze však říci, že by šlo o předobraz naturalismu, mělo to účel výchovný. Jezuité vždy zdůrazňovali a věřili, že divadlo má mít výchovný cíl. Režisér-profesor už při psaní dramatu vpišoval do scénáře režijní poznámky, které byly často natolik důkladné, že v nich byl naznačen počet a směr kroků i místo odkud má která osoba promlouvat.

Jezuitští žáci, díky školnímu tréninku, ovládali šerm a jízdu na koni, proto byli svými pedagogy zapojováni do bojových scén. Později, když došlo k nečekaným zraněním, byly tyto scény na příkaz vedení nahrazovány hlukem za oponou. Jako doklad pohybové vybavenosti studentů nám poslouží argumentum hry *O císaři Konstantinovi*: "V předešlé tančil sbor zpívajících grácií a recitujících nymf. K nim na létajícím stroji přiletěl Pegas, z něhož sestoupila Poezie. V prvním dějství v táboře vládce Říma Maxentia šikoval vojenský tribun vojsko (*lustrator agmen*) a předváděly se bojové hry (*fit ludicrum certamen*). Na konci prvního dějství radovali se nebesťané v oblacích. Ve druhém dějství po obětních obřadech Martovi, kdy byla před Maxentiem a obecenstvem poražena trojice obětních zvířat, tančili kněží pochodňový tanec (*fit pyrrhica saltatio a salis*). V šestém výstupu vyvolával mág Nigranus z podsvětí Plutona a demony. Baletní formou byla předvedena oběť žen v Palladě (*ex antiquo ritu supplicantium*). Ve třetím dějství snesl se z nebe anděl, nesoucí Konstantinovi znamení vítězství, kříž. Pod hradbami Říma se bojovalo. Syn Konstantinův Crispus útočil berany a praky, vojsko vytvořilo ze štítů 'želvu'. (...) Ve čtvrtém dějství připluje mladší Konstantin s loďstvem (*oppugnatur civitas ex navibus*). Při závěru zaplaví jeviště Tiberus, vezený na triumfálním voze, doprovázený Tritóny na delfínech a zpívajícími Sirénami. Po trium-

fálním vjezdu do Říma vyjíždí turnaji do arény Evropa s doprovodem na koních, Afrika tažená lvy, Asie se slony a Amerika na velbloudech." (Kraus 1918: 17)

VNITŘNÍ HERECKÁ TECHNIKA

V jezuitském divadle, podobně jako v Anglii v době Shakespearově, vystupovali (ostatně i studovali) jen chlapi. Byli to mladí muži různých stavů, různé intelektuální úrovně i nadání. Jejich výchova na kolejích, studium, duchovní vedení, vše bylo ovlivňováno bratry z řádu. K divadlu byli vedeni, podporováni a mnohdy i studijním řádem nuceni. Na druhou stranu exkluzivita a tradice dávaly studentovi možnost opravdu vyniknout jak na úrovni koleje, tak i ve společnosti. Jezuité si opravdu dobré a nadané žáky hýčkali, a dokonce je i finančně podporovali.

Vnější forma barokního herectví byla natolik svázána konvencí a symboličností, že bylo nutností tuto "skořápku" naplnit osobní invencí, prožitkem a autentičností. Díky konvencionalizaci gest má sice jezuitský režisér širokou škálu vyjadřovacích prostředků, ale zároveň musí dbát na naplnění tohoto gesta výrazem a emocí. Emoce se ostatně stává v baroku fenoménem.

Pojetí emocionality, které jezuitští žáci užívali, porozumíme lépe, když se podíváme na *Traité des passions* (Traktát o stavěch duše) Reného Descarta z roku 1649. V tomto traktátu tvrdí, že stavy duše jsou kombinacemi a variacemi šesti základních vášní: údiv, láska, nenávisť, radost, smutek a touha. René Descartes vidí zdroj emocí jednak ve vnějších podnětech, tzn. přes smyslové vnímání, za druhé skrze vnitřní duševní pochody. Domnívá se, že oba dva tyto zdroje emocí může stejně kvalitně zastoupit představa. Tvrdí, že představa určitého vjemu vyvolává stejnou emotivní reakci jako vjem samotný. René Descartes dále zkoumá vztah mezi emocí a mimikou obličeje, vztah mezi emocí a gestem, vztah mezi emocí a proměnami hlasu. Tvrdí, že vnější jednání je schopno vyvolat emoci tak, jako emoce nás k tomuto jednání vede.

Podobně pracovali s emocemi i jezuitští žáci. Tady je na místě připomenout emotivnost a fantazijnost Exercicií Ignáce z Loyoly, jeho požadavek hyperkonkrétních představ prostředí, osob a okolností. Díky tomu vidíme, odkud žák mohl pro své výrazové prostředky brát materiál. Ačkoliv Ignácovy Exercicie byly určeny dospělým věřícím, prvky těchto cvičení se jistě objevovaly i v jezuitské výchově. Ignác své následovníky nabádal, aby cítili s Kristem, aby zakusili na svém těle jeho utrpení a bolest, aby prožili radost z vykoupení či hrůzu pekla. V jezuitských

hrách účinkovali žáci ve věku 12-15 let, to znamená ve věku, kdy jsou ještě názorově i mimeticky velmi ovlivnitelní.

Jejich herecké předpoklady pramení z vnímání okolní situace, navození atmosféry a vypjatosti situace. Jaroslav Vostrý k tomu poznamenává: "Mezi dětským a hereckým hraním neexistuje přítom žádný rozdíl, pokud jde o víru v okolnosti, které si herec i dítě ve skutečnosti jen představují. (...) Dítě i herec do určité míry svému fiktivnímu postavení věří: jejich víra ale není slepá." (Vostrý 1982: 7) Mnoho dětských filmových herců vzpomíná, jak se štáb snažil vytvořit atmosféru pro navození reálné situace, kterou potřebovali do záběru. Podobně vypjatá atmosféra, drastické scény, reálnost kostýmů a jevištních mašinérií. Tento obrovský spektakl musel tak mladé hochy úplně pohltit.

Další okolností byla nereprizovanost jezuitských představení. Zkoušelo se na určitou událost nebo slavnost, jen liturgické oslavy se pravidelně každoročně opakovaly. Žáci nestavěli postavu, kterou by potom reprizovali, užívali soubory znaků, které naplňovali emocemi. Většina emočních akcí tedy spíše byla reakcí na vnější podněty než vnitřní stavba hereckých akcí. Herecké představování se tedy omezuje na představování typu, který zapadal do stavby hry. Ostatně většina rolí byla typová. Jejich charakterizace spočívala na kvalifikaci role, tedy na urozenosti či neurozenosti, kladnosti či zápornosti nebo na funkci, to znamená anděl, hříšník, rybář, apoštol apod.

Jezuitští žáci byli do určité míry artisty, kteří zaujali diváky svými dovednostmi (učili se tanci, šermu, jízdě na koni, chůzi, gestům) a precizností provedení či dokonalostí deklamace. Když si uvědomíme, že mluvili latinsky, a většina diváků nerozuměla, museli zaujmout krásou řeči, zpěvem, pohybem, kostýmem a výrazem. Zajímavé srovnání se nabízí s čínským herectvím.

Čínský herec se sice vyhýbá úplnému přetělesnění, ale střídá emocionální ztotožnění s postavou s odstupem od ní. Herci mluví o dvojí fázi vztahu k postavě, o vnitřním ztotožnění během procesu učení a o vystupování z role, když hrají. Toto střídání poloh empatie a odtaznění od role zabraňuje divákovi, aby se citově ztotožňoval s postavou. Dříve, dokud se hrálo na jevišti otevřeném do tří stran, čínský herec opakoval důležitou akci třikrát do každého směru. Podobně jako v čínském divadle i jezuitští herci stavěli na určité gracičnosti, přitažlivosti a strhávání pozornosti na sebe.

Jezuitští herci byli nositeli idejí, vytknutých jakoby před závorku. Nešlo o představování individuálního, ale o daleko

obecnější zobrazení smyslu a myšlenky. Postavy tak i byly vytvořeny, sdělovaly ideje. Přesvědčivost plynula z autenticity dítěte na jevišti, z líčení, kostýmování a dokonalosti, s níž herci předváděli své výstupy. Pokud účinkovali ve dvorských hrách, na které přišli hosté vzdělaní v latině, překvapovali svými dokonale naučenými pasážemi z klasiků, improvizacemi na školní témata a schopností disputace v latině. Rétorika byla hlavní jezuitskou zbraní. Dvorské chování a přirozenost před urozenými stavy jen zvyšovaly účinek. Přirozené vystupování a určitá noblesa v chování dovozovaly pozdějším členům řádu, aby pronikli na tak význačné posty a dokázali ovlivnit chod společnosti.

Že jezuitští žáci dokázali svou přesvědčivostí zaujmout (zvláště v drastických scénách), dokladuje zmínka z Českého Krumlova, kde "zvlášť podařeně hrál chlapec, jenž představoval mladičkého Petra a dovedl zobrazit nejen všechny pohnutky a vášně, ale zvlášť uchvátil diváky, když položil hlavu pod katovský meč" (33). Jezuité rafinovaně využívali dětského původu v protikladu k předváděným hrůzám, dokázali využít opravdu talentovaných žáků, dokázali zvýraznit ta místa, kde dětský hlas a výraz přinášel co největší ohlas.

VLIV KAZATELSTVÍ NA HERECTVÍ ŽÁKŮ

Barokní hudba si už řadu let získává obdiv posluchačů a je všem důvěrně známá. Přesto badatelé zabývající se barokním uměním se zdráhají přiznat mluvenému slovu stejný význam jako hudbě. Jako by se literatura obracela k méně početnému publiku. Barokní literatura byla především psána k poslechu a předčítání, a ne jen pro jednotlivce, jako je tomu dnes, ale pro široké auditorium. Kázání tvořilo jakýsi mezistupeň mezi deklamací a divadlem: zahrnovalo mimiku, držení hlavy, gesta, někdy akci s rekvizitou (řetěz na krku, kříž), jindy zapojení soch a obrazů v kostele do kázání.

Kázání nebylo jen poučováním o věcech božských a o morálním životě, ale bylo i uměním jak oslovit posluchače a přimět ho ke změně smýšlení. Bohuslav Balbín v díle *Quaesita oratoria seu Eloquentiae praecepta* z roku 1677 ve formě dialogického výkladu předkládá zdroj takového řečnického umění: "Důmyslnou invencí, dispozicí, výřečností, také pamětí (...), ba i výslovností a konečně i v řeči roztroušenými bystrými, učenými, vážnostmi a jakési životní síly plnými a do budoucnosti hledícími sentencemi." (34)

Tehdejší homiletické příručky, např. Balbínova, radí vytvořit si dva rejstříky témat vhodných pro kvalitní homilii, neboť

málo bylo těch, kteří dokázali mluvit bez přípravy.

První byl rejstřík abecední - podle hesel, kde jsou abecedně seřazena témata homiletických kázání. Ke každému tématu Balbín radí připsat si obsahy a prameny, odkud je možné čerpat informace pro přípravu kázání. Pro svá kázání využívali tehdejší kazatelé příklady a podobnosti z bajek (Ezop, La Fontaine, Phaedrus), astronomie, kde personifikovali astronomické jevy, přírodní zákony, z výtvarného umění, a především emblémy a symboly.

Za druhé to byl rejstřík podle nedělních čtení - jak jdou za sebou v liturgickém kalendáři, doplněný o obsahy a prameny a vysvětlené pojmy z biblické archeologie.

Ne všichni kněží, kteří mluvili k lidem z kazatelny, byli schopni si sami psát intelektuálně fundované homilie, a navíc museli respektovat vzdělání a složitost života svých posluchačů. Proto - stejně jako jezuitští teoretikové sestavovali podrobné kazuistiky hříchů, situací v pokušení a jejich mutace, - snažili se kvalitní homiletické pomoci svým bratřím již hotovými kázáními. Homiletika byla, vedle zpěvníku a kancionálu, nejrozšířenější literární formou tehdejší doby.

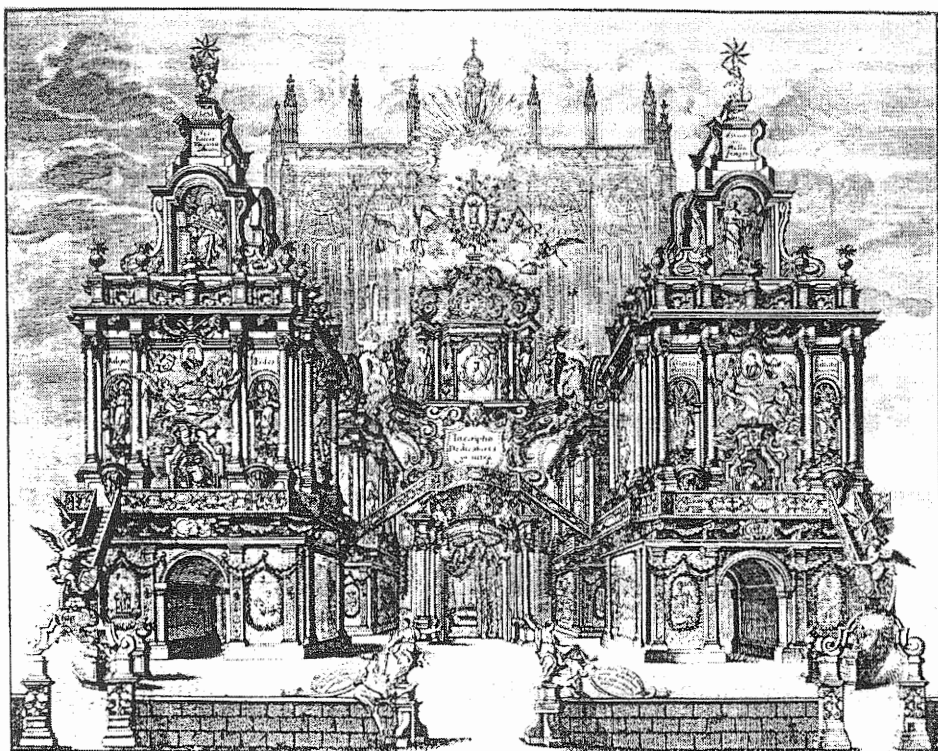
Georg Scherer ke kazatelskému umění poznamenává, že kazatel má mluvit různým hlasem, měnit přízvuky, hlas v některou chvíli zvýšit a opět snížit. Místy použít ostřejší tón, nebo naopak libezný. "Hlas pozdvížený, byl-li vyzdvížen v pravý čas, budí nemalou pozornost a vzrušuje lidské srdce." (35) Dále všechny budoucí kazatele varuje před přepínáním hlasu a zbytečným křikem z kazatelny. "Takoví kazatelé, kteří kážící hlas svůj takovou měrou napínají a přepínají, dlouhého věku sotva se dočkají, protože sobě škodí, zdraví sobě podkopávají, a lid, když křiku přivykne, pěkně sobě podřimuje, rovně jako pes u kovádky, na němž se kuje." (36)

Jezuitští kazatelé se učili správné rétorice na jezuitských gymnáziích a později i při studiu teologie. Učili se, jak ve své řeči sledovat cíl celého kázání, jak sledovat reakce posluchačů a jak předat záměr řeči, a ne jen pobavit posluchače. Jedna myšlenka má prostupovat látkou celého kázání, kazatel by se neměl zdržovat homiletickým výkladem jednotlivých slov. Zároveň by však měl znát významy a správně jim rozumět z hlediska biblického textu. Když cituje, neměl by citaci vytrhnout ze smyslu celého evangelia.

Než směl jezuitský kazatel začít improvizovat, musel si zopakovat tzv. formulí tónů: "Šlo o neměnnou formulí krátkého kázáníčka tak sestaveného, že obsahuje množství rozmanitých afektů,

jež jest přednášejícímu modulací hlasu a přednesu (tóny) náležitě vyjádřiti." (37) Podobně žák katolického semináře, francouzský tragéd F. Talma zamlada (v 2. polovině 18. století) "(...) si notami zaznamenával všechny modulace svého hlasu, nezávisle na výslovnosti slov. To byla vedoucí nit, která mu bránila se odchýlit, když byl méně inspirován. Ten druh jakési hudby, který mu jednou utkvěl v paměti, spojoval všechny intonace kruhem,

jako např. při hrách na sv. Josefa. V pamětní knize píseckého děkanství nalezneme tento zápis: "Roku 1694 21. 4. byl potvrzen za děkana píseckého, 13. ledna 1701 zbaven děkanství v Písku a odešel na Moravu, kde se stal farářem v Slatinici u Olomouce, kde také 7. 12. 1725 zemřel. Jmenovaný hrával s oblibou divadla v Písku za velké účasti občanstva z města i venkova." (Gruber 1940; Vašica 1938: 189-199)



Dekorace zbudovaná v nedostavěné části svatovítské katedrály pro oslavy kanonizace Jana Nepomuckého (1729)

z něhož nemohl vystoupit bez nebezpečí, že se ztratí a že bude zaveden příliš daleko nebo na nesprávnou cestu." (38)

Při použití symbolu, který je podobstvím, musí kazatel s ohledem na posluchače uvést i vysvětlení. Tak například symbol kardinála Aloise D'Este, kde je namalováno slunce s nápisem "Vycházím neprošeno" znamená, že kardinál je štědrý i k těm, kdo se ho o to neprosí. Podobný, ale tzv. záporný emblém použil generál nařčený z útěku, který měl obraz raka a pod ním nápis "Ustupuje přibližují se". Kazatelé také využívali znalosti antických mýtů či přírodních úkazů, astronomických jevů a duchovních pojmů.

Dokladem propojování kazatelství a divadla je působení pátera Bohumíra Hynka Josefa Bilovského v Písku, který zde uvedl několik dramatických her. Pamětní knihy dokládají, že k jeho představením se scházeli lidé z celého okolí,

Jezuitská kázání a divadelní tvorba vycházejí ze stejných pramenů: exercicie, společný řádový život a vzdělání. Většina misionářů a kazatelů své působení ozvlášťovala divadelností. Např. působení pátera Bedřicha Bridela v okresech boleslavském, kouřimském, hradeckém a čáslavském ukazuje, kam až sahala teatralita jeho misijních cest: "Když přišel někam do vesnice, zabočil k některému vlivnějšímu sousedovi a poslal jednoho neb dva hochy, aby svolali dospělé, a především mládež, potom se s nimi v průvodu ubíral do kostela. Tam katechisoval, předmodlival se růženec, po každém desátku zanotil svým zvučným hlasem jinou a jinou píseň, jsa strhován spolu s lidem až k nebeskému úchvatu. Potom rozdával osobám toho hodným odměny v podobě knížek, hlavně katechismy (...), byl-li kostel v sutinách, staral se o jeho opravu (...), tak chodil od vesni-

ce k vesnici, všude rozséval slovo Boží (...), navštěvoval nemocné a těšil je (...), docházel k vězňům do žaláře (...), kdykoliv šel mimo šibenici nebo jiné popravčí místo, poklekl na zemi, nevšímaje si posměšků okoljdoucích, když říkali drze tak, aby to slyšel: ten kněz se šibenici klaní a žebře od ní almužnu..." (Vašica 1938: 26) Bedřich Bridel byl oblíben nejen mezi duchovními, ale také mezi šlechtici, protože dokázal svými zbožnými žerty pobavit společnost a tak vzbudit zájem o věci božské.

Dalším příkladem je působení pátera Alberta Chanovského z Dlouhé Vsi, který "nosil vak, ve kterém míval rozličné věci, růžence, obrázky, české knížky, svíčky, zvonek atd. Ráno vyšel z koleje pražské nebo krumlovské nebo klatovské a učil několik neděl ve vukolích. Obvykle se přidružil k lidem, tázal se na jejich zaměstnání, až konečně je počal vyučovati. Rád obcovoval mezi venkovským lidem, těšil ho při práci, poučoval a s ním i nábožné písně zpíval. Byl velkým přítelem dětí. Přišel-li poprvé do osamělé vesnice, počal na návsi zpívat starou českou píseň *Má duše, nespouštěj se nikdy Boha svého*. Brzy dostavila se mládež. P. Chanovský dal jim obrázky, pak je učil zpívat onu píseň a posléze vedl v průvodu do kostela. Nebylo-li v místě kostela, vytáhl ze svého vaku červenou nebo zelenou látku, upevnil ji na žerdi a zarazil někde do země. V místech, kde již byl, si objednal žebřinový vůz, který táhlo pár volků, připevnil naň vpředu prapory a jeden hoch držel v ruce sochu P. Marie. Lidé ze zvědavosti spěchali za ním... Ve filiálních anebo i ve farních kostelech, při kterých nebylo kněží, konal služby boží, kázal v neděli a ve svátek, v postě také v pátek a někdy ve středu. Mluvil jednoduše, dojímavě, otcovsky, zpovídal, pohřbíval, křtil. Ve svatém týdnu stavěl rád Boží hroby, o Vánocích jesličky a o Božím těle oltáře pod širým nebem. Přitom provozoval s dětmi hry. Po odpoledních službách Božích navštěvoval a zaopatřoval nemocné, vyučoval zvlášť zatvrzelé apod." (Oliva 1910: 283-285)

SCÉNOGRAFIE

Rozvoj jezuitské scénografie ovlivnily tyto tři zásadní faktory: Konkurence italské opery, která svou výpravnou scénografií poutala pozornost šlechty, konkurence potulných souborů, které využívaly prvky komedie dell'arte a akrobacie, a konkurence představení protestantských škol.

Výtvarná složka inscenací, pyrotechnické efekty a důmyslné mašinérie v jezuitském divadle doslova hrály roli. Většina

těchto technických zázraků byla použita pro vyvolání iluze reality, "naturalismus" duchovních bytostí a zdůraznění ideje. Inscenátoři museli počítat se dvěma faktory: Publikum nerozumělo latinsky a bylo třeba obsáhnout obrovský prostor (mnohá představení zhlédlo i několik tisíc diváků), proto vizuální složka představení byla velmi podstatnou. Klementinum mělo koncem 70. let 16. století nové divadlo s tribunami pro vznešené diváky. Již v této době používali takové ohromující scény, jako byla hora Tábor na jevišti či zvonice, ze které vyzváněly během představení zvony. V Klementinu roku 1610 dosáhlo scénické řešení v období před Bílou horou svého vrcholu. Na jevišti poskakoval umělý havran, létal, krmil Eliáše, hořely ohně a řeka se směrem do diváků rozdělila vedví. Na konci představení ohniví oři a vůz odnášejí Eliáše do nebes. (39)

O vyspělosti scénografie Tovaryšstva nás přesvědčují záznamy, které dokladují, že již od 80. let 16. století používají jezuité simultánní jeviště, kulisy s plastickými objekty, horizontální rozdělení scény, dekorace studny, stromů, dveří či stanů. První dokladovaná scéna s použitím perspektivy je ve hře *Phasma Dionysiacum Pragensis* (šlo o amatérské dvorské představení v Praze 1617) a použití prvních telariových kulis z roku 1617 ve hře *Věvec narození*. Telariové kulisy byly trojboké, otáčivé hranoly potažené pomalovaným plátnem (it. *tella*), které otáčením měnily scénu. Později byly nahrazeny posuvnými kulisami.

Po roce 1600 u nás jezuité používali scénu rozdělenou vertikálně na tři části. Tyto tři části byly rozděleny podle sociálních vrstev či podle duchovních mocností. V nejspodnějším patře byly pekelné mocnosti, v prostřední pozemské děje a ve třetím patře ovlivňoval běh světa Bůh a jeho kůr andělů. Při použití trojdielné horizontální scény byla stavba velmi nákladná, většinou postavená z trámů, bylo použito množství kulis a látek. "Roku 1682 bylo u svatého Salvátora postaveno lešení, které zakrylo celý hlavní oltář. Na lešení byl upevněn velký nápis: 'Za dnů Noemových jedli a pili... A v neděli, až přišla potopa a zachvátila všechny.' V nehořejší části mají vidět tři božské osoby shlížející na činy lidských synů, v prostřední bezbožníci, stavba archy Noemovy a zvířata, která se do ní schovala, a ve spodním patře byla vidět potopa ničící hříšníky." (Podlaha 1914: 32)

Při velikonočním Božím hrobu stavěli patres jeskyně (*grottae*), které se později staly svatým divadlem (*theatrum sacrum*), a bývaly zadávány vynikajícím výtvarníkům, jako byli Kilián Ignác Dientzenhofer, Václav Vavřínek Reiner, Siard Nosecký,

Ignác Raab, Josef Hager, Kryštof Tausch a další. Ti využívali své umění perspektivy a výtvarné okázalosti k vytvoření dojmu opravdového hrobu Kristova.

Scénérie nebyly pouze náznakové, ale do detailů propracované zámecké, zahradní či klášterní prospekty. Rekvizity byly velmi nákladné, proto si je jezuité často půjčovali. Například pro vojenské scénérie si od vojenských posádek půjčovali zbraně, přílby, a dokonce i děla. Na scéně vyrostlo trikem živé křoví. Často používali propadliště pro vynořování duchů a pekelných postav, létacích strojů pro anděly, strojů na mraky, blesky, hromy a vítr. Při inscenování exodu Židů z Egypta použili jezuité scény Rudého moře. F. X. Zimmermann v archivu města Görz objevil tento zápis: "Nejprve přeplul scénu Istitivý Odysseus ve svém korábu (...), potom ušaslý dav slyšel a viděl Orfea, toho mírného krotitele zvířet i skal, jenž nade všechno očekávání sladce zpíval a hrál na lyru, až se zvířata, skály i sloupy vydaly za jeho zvuky. Bylo to předvedeno tak přesvědčivě (...), že někteří diváci dokonce po představení vystoupili na scénu, aby se podívali, jak byla hmotě vdechována duše..." (Fülöp-Miller 2000: 505)

Jezuité dále používali různé promítací aparáty pro znázornění snů a vizí, a dokonce použitím zrcadlové projekce dokázali postavy zvětšovat do nadživotní velikosti. (Athanasius Kircher vynalezl laternu magiku, ohniskové zrcadlo a megafon.)

V Českém Krumlově jezuité uvedli hru podle Apokalypsy. Při ní "(...) bylo možno pozorovat létající ptáky a anděly, mluvící a zpívající bestie, řvoucí zvířata a tančící obrazy. Oheň padal z nebe, voda se měnila v krev. Antikrist vystupoval k nebi a hluboko se zřítíl, sedmihlavé nestvůry se ukazovaly z moře; zvlášť podivuhodný byl zánik Babylónu; pozouny zvaly k Poslednímu soudu, čímž drama skončilo." (40)

Jeden z nejvýznamnějších divadelních záznamů, kniha pamětí *Mémoire de Mahelot*, jehož první část končí rokem 1635, nám líčí jak vypadala jevištní technika a dekorace pro burgundský palác. Zmiňuje se o strojích a zvláštních efektech, kdy se bohové a jiné nadpřirozené bytosti objevují nad jevištěm, čluny s pasažéry se pohybují z jedné strany jeviště na druhou. Specifikuje podobu mraků, ohňů, dýmu a zvukových efektů. Jsou zmiňovány rekvizity, například utaté lidské hlavy, což jsou houby nasáté krví. Nábytek se zdá být omezen na občasné trůn či stoličku. (Brockett 1999: 268)

Profesoři výpravnost scénografie ve školních hrách často až přeháněli. Dokladem nám může být napomínání vizitátora při návštěvě v koleji v Hradci Králové: "Týdenní deklamace mají být bez všeho

scénického aparátu, nemají trvat déle než půl hodiny, při deklamacích měsíčních se má používat pouze malých scénických prvků a hudby a jejich délka nemá přesáhnout jednu hodinu. Musí se respektovat věk a dosažené vzdělání studentů, výchovnost a dobrý příklad těchto deklamací. Na konci deklamací mají být veřejně oznamována jména žáků, kteří od poslední deklamace dosáhli výrazných studijních výsledků." (Mikan 1939: 14)

Jezuitské produkce se konaly v odpoledních hodinách za běžného denního světla, jen výjimečně večer s umělým osvětlením. Používaly se malované kulisy, pozadí s možností výměny prospektu. Dekorace byly malovány vždy tak, aby napomáhaly porozumění obsahu. Kostýmy herců vycházely z barokní módy a pouze detaily odkazovaly na to, že děj se odehrává v antických dobách či v orientálním prostředí. Největší pozornost byla věnována alegorickým postavám.

Všechny scénické prvky od kulis přes líčení až po technické zázraky, vše mělo být podřízeno jednoznačnosti, srozumitelnosti hry. Jen několik málo vzdělanců si mohlo vychutnat dokonalost deklamované latiny, bavit se metaforami jmen a alegoričností postav. A přesto musela být jezuitská představení úžasnou podívanou. Některé hry trvaly 3 - 4 hodiny a diváci je vydrželi sledovat. Jezuité pro snazší pochopení alegorií a symbolů uváděli v periše klíč k pochopení děje. Nutno podotknout, že bylo často během představení podáváno občerstvení.

Všechny práce jezuitů sledovaly vždy jeden cíl a to znovu potvrdit katolickou ideu, proto je i umění a divadlo pro jezuitu prostředkem "pro vyšší slávu Boží". Jejich práce je předem ohraničena ve jménu služby církvi a tím je významným způsobem i zúžena její svoboda. Jezuité se totiž řídili naučením Aristotelovy *Etiky Nikomachovy*, kde stojí, že je-li cíl morálně pozitivní, je obratnost k dosažení vytyčeného cíle chvalyhodná, je-li však cíl špatný, je tato obratnost špatná.

SROVNÁNÍ JEZUITSKÉHO DIVADLA SE ŠKOLSKOU DRAMATIKOU PIARISTŮ

Piaristé, plným názvem *Ordo clericorum regularium pauperum Matris Dei scholarum piarum*, byli založeni roku 1597 Španělem Josefem z Calasanzy v Římě. Hlavním cílem tohoto školského řádu byla péče o nemajetné a chudé žáky. Chtěli tak vyplnit mezeru v řádovém školství, neboť většina řádových škol byla navštěvována žáky, jejichž rodiče byli schopni řád

finančně podporovat. Základním krédem piaristů bylo působení na mládež stylem "pietate et literis". Zaměřili se na nižší školství, protože to bylo jezuitů opomíjeno, teprve později založili několik gymnázií. Snažili se, aby v jednotlivých regionech jako učitelé působili rodilí mluvčí, ačkoli se většinou vyučovalo latinsky. S přibývajícím bratry narozenými v Čechách začalo se vyučovat i v jazyce českém. První školu otevřeli roku 1631 v Mikulově a první kolej založili v Litomyšli roku 1640.

Piaristé zavedli velmi tvrdý režim, který kontroloval chování žáků během vyučování i mimo školu. Školský řád předepisoval

následující děj. Drama začínalo prologem, ve kterém byly představeny osoby, a končilo epilogem, poděkováním sponzorům, poučením a prosbou o podporu literárního umění.

Pro srovnání piaristické poetiky s jezuitskou využijeme dvou příruček Tovaryšstva a poznatků o piaristické divadelní praxi. První z nich, *Oratoria ac poeticae institutio (Nauka o řečnictví a poetice)*, vyšla v Praze roku 1768 a druhou je dílo Bohuslava Balbína z roku 1666 *Verisimilia humaniorum disciplinarum*. Následující tabulka uvádí srovnání jezuitských poetik s piaristickou divadelní praxí:

Oratoriae	Verisimilia	Poetika piaristů
Zákon tří jednot: místa, času a děje.	Děj v rozmezí jednoho dne, není však nutnou podmínkou.	Jednota místa je pouze rámcová, nepřesně určený děj a čas.
Zavrhuje hudební vložky.	Doporučuje užívat hudební vložky.	Používali hudbu, pantomimu i balet.
Dělení dramatu na tři části: <i>protasis, epitasis, catastrophe</i> .		
Doporučuje pět aktů, ale připouští tři i čtyři.	Používá pět aktů a sedm scén.	Tři až pět aktů, někdy i sedm a neomezené množství scén.
Rozlišuje tragédie od komedií, přičemž tragédie je krutý příběh vládců či světců, a komedie je výsměchem lidským chybám.	Dovoluje u historických příběhů oba dva žánry.	Nerozlišovali striktně komedii a tragédii.
Rozlišuje další typy: - tragoedia civilis - život prostých lidí; - drama nobile - život vysoce postavených šlechticů; - tragikomoedia - smích a pláč; - drama sacrum - zbožné hry; - drama pastorale - pastýřské hry.	Kromě tragédie a komedie rozlišují ještě komikotragédii a tragikomedii.	Nesměšovali alegorické a realistické výstupy.

val tresty i za ty nejnevinější přestupky a důsledně kontroloval čistotu těla, čistotu mluvy, vzorné chování a pečlivě dbal o duchovní růst dětí.

Piaristé považovali divadlo a hudbu za důležitý prvek vyučování, a tak ještě před oficiálním povolením kapitulou roku 1723 předvedli řadu představení. Existoval i zvláštní nadační fond pro nadané žáky v oblasti zpěvu a hry na instrumentální nástroje. Pořádaly se hry se zpěvy, oratoria, opery, deklamace a dramata.

Declamatio byl výstup určený pro mladší žáky. Byly rozděleny na dvě části a měly dvě podoby - básnické a řečnické výstupy (*inductio*).

Drama bylo určeno pro starší žáky nejvyšších gymnaziálních tříd, pro tzv. rétory. Obsahovalo 3 - 5 jednání (*acti*), někdy až 7 a řadu scén. Čas mezi scénami vyplňovalo hudební vystoupení (*prolusio*), pauzy mezi akty vyplňovaly chóry, ve kterých byl alegoricky znázorněn

jména herců a klíč k rozluštění alegorických postav (*clavis personarum*). Zvláštní na piaristických periochách bylo, že nikdy nebyl udáván autor. Piaristé pro svá představení využívali školní dvory, náměstí nebo školní sály. Hrál se na dvoudílných jevištích (přední a zadní část) či na dvou scénách vedle sebe. Roku 1640 použili piaristé v Mikulově otáčivých trojúhelníkových kulís, které měly možnost posuvu dopředu i dozadu. Hrál se v sále pro 2000 osob. Jevišť postavili z trámů a spojili je řetězy. Toto představení - *O svatém Bonifáci* - stálo 300 rýnských, což byla úctyhodná suma. Celý kus trval osm hodin a účinkovalo v něm 70 studentů.

Piaristé zařazovali do svých dramát velmi často komické výstupy v češtině či němčině, podobné výstupům Hanswursta. Na rozdíl od jezuitského školského divadla piaristé dovozovali ve svých dramatech kritiku společnosti a na svou dobu tyto hry představovaly vysokou míru demokratického a tolerantního myšlení.

Roku 1764 byla divadelní představení kapitulou zrušena, ale i přes tento zákaz se vyjma veřejná divadelní představení pořádaly školské deklamace.

ZÁVĚR

Jezuitští pedagogové považovali deklamace či divadelní představení za samu metodu práce se žáky. Vnímali je jako cestu k uvolnění žáků v jejich pohybových návycích, k získání rétorických dovedností, k lepší formulaci myšlenek apod. Normy chování byly v této době velmi rigidní, a chtěl-li člověk ve společnosti uspět, musel si základy těchto konvencí osvojit. Jezuité přijímali i chudé žáky, kteří přicházeli do jejich kolejí bez předchozího vzdělání "slušného chování". Pedagogové řádu je tedy učili nejen latině, jazyku soudobé vzdělanosti, ale formovali je i v oblasti vystupování, vyjadřování, rétoriky a obratnosti ve vyjednávání. Jejich příprava rozhodně nebyla tak zaměřená na vnitřní osobnostní rozvoj, jako se to děje v současné dramatické výchově, ale z hlediska soudobého školství vytvářeli jezuité širokou škálu metod a cest k osobnostnímu rozvoji. Součástí dramatické výchovy u jezuitů byla výchova hudební včetně zpěvu a tance. Takto jezuité připravení žáci se mohli na zámcích stát členy nevolnických souborů.

Dramatická výchova v současnosti nabízí několik možností rozvoje žáků: osobnostně sociální rozvoj, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj dramatického myšlení a smyslu pro situaci, rozvíjení schopnosti improvizovat a schopnosti vytvářet charakteristiku postavy. Každý pedagog

při své práci klade důraz na některou z těchto oblastí. Současná dramatická výchova ovšem neklade důraz na produkt své práce, tedy na divadelní představení, a nechává prostor pro možnost práce "dovnitř", především k užítu samotných členů skupiny. Většina pedagogů dramatické výchovy uznává divadelní inscenaci a práci na ní jako možnost, nikoliv jako nutnost.

Hodnotit kvalitu jezuitských školních představení z pohledu dnešního dětského divadla nelze. Lze pouze vyjádřit soud o kvalitě těchto produkcí vzhledem k ostatním typům soudobého divadla, tzn. profesionálnímu, dvorskému, lidovému divadlu nebo divadlu jiných typů škol či řádů. Dále o jejich kvalitě můžeme soudit z historických zápisů o návštěvnosti a zájmu o tyto produkce. Většina zpráv se zmiňuje o obrovské návštěvnosti, kdy lidé přicházeli z celých krajů, aby tato představení zhlédli. Je ovšem třeba rozlišit zápisy nejezuitských kronikářů a záznamy samotných bratří Tovaryšstva, kteří neopomněli poznamenat kdejaký úspěch, o neúspěších se toho mnoho nedočteme.

Z hlediska užitečnosti jezuité opravdu dbali, aby divadlo a jeho studium bylo přínosem jak pro žáky, tak pro diváka. Pravidelné deklamace, disputace či koncertace učily žáky vyjadřovat se a formulovat myšlenky, choreograf při přípravě představení učil pohybu, gestům, mimice, sborníky je vyučovali zpěvu nebo hře na instrumentální nástroje. Zkušenostní učení bylo jezuitům samozřejmě neznámý pojem, ale některé momenty bychom mohli označit za jeho předchůdce. Především divadelní disciplíny, ve kterých byli žáci cvičeni již od desíti let a které je připravovaly na pozdější vystupování, jim přinášely největší užitek.

Historici, teatrologové i pedagogická historie vytýkají jezuitům jejich tendenci v oblasti náboženství a podpoře státní moci. Ano, jezuité opravdu využili všech možností jak šířit království Boží. Musíme ovšem uznat, že ve srovnání se středověkem, kdy během jediného dne byly pokřtěny celé kraje, byly jejich metody kultivovaným apoštolátem. I způsob jejich katolické výchovy nebyl tak tmářský, jak se často tvrdí. Naopak, jejich účta ke vzdělání a vzdělanosti byla tím zásadním, co je odlišovalo od silně protireformačních benediktinů nebo kapucínů. Jezuitský systém kolejí dovozoval postupnost a možnost studovat na několika místech a tím i možnost komparace kvality jednotlivých kolejí. Návaznost na univerzitu u nadaných žáků byla samozřejmostí.

Pro srovnání, na jaké úrovni bylo jezuitské školské divadlo v 16., 17. a 18. sto-

letí, a představa dětského divadla v padesátých letech minulého století, dovolím si ocitovat z metodické příručky pro pedagogy zabývajícími se dětským divadlem, která byla napsána v roce 1950 a která, předpokládám, byla pevným normativem pro divadelní výchovu dětí té doby: "(...) Hlavním úkolem tohoto divadla je výcvik mluvy a řeči, cvičení v chování, postojích, zacházení s lidmi i věcmi všeho druhu. Největší pozornost však věnují krásné mluvené mateřštině, jejímu vyslovování, spádu a rytmu, její bohatosti výrazové i členitosti významové. Doporučují, aby na zadané téma dva nebo více žáků vedli rozhovory a vzájemně se v disputaci přesvědčovali. Tato cvičení má vést ve všech třídách jeden odborně vyškolený učitel. Při těchto hodinách má co nejméně mluvit učitel a co nejvíce a co nejpečlivěji děti. Střídáním sboru i sol se poskytne všem i dostatečný oddech. Při probírání vhodné poezie dochází k praktické propagaci zanedbávaného literárního druhu a zároveň se cvičí veřejnosti málo známý rys řeči: její rytmus a vnitřní spád, eufonika, libozvučnost. Nestačí neživé odříkávání textu, ať už si jej čtoucí chápe jakkoliv. Ale nejen čtení! I paměťová recitace je výtečným prostředkem. V posledních letech se pěstovala málo, patrně pro nedostatek vhodných látek i zpracování. Tento primitivní herecký výkon má tedy mnohonásobnou cenu výchovnou. K tomu je třeba dobře zvážít, najít a vyzkoušet patřičnou modulaci hlasu i jeho melodii, jeho kadenci i jeho pathos. Herecký projev mluvní nespočívá v ničem jiném nežli právě v těchto vlastnostech. Těmito cvičeními se vedle paměti cvičí i fantazie, a to fantazie tvůrčí ve smyslu uměleckém." (Žert 1950: 430-431)

Je až s podivem, jak se tyto teze podobají jezuitské divadelní praxi...

MARTIN PLEŠEK

POZNÁMKY

- (1) Machková Eva: Jana Amosa Komenského školní hry a výchova; srv. též Machková, Eva: "Mýtus Komenského", Československý loutkář XLII, 1992, č. 3
- (2) Winter, Zikmund: Ze školy a z kostela, Praha 1890, s.103; srv. Jungmann, Josef: "Beánie", *Časopis českého muzea*, 1832.
- (3) Luther, Martin: Tischreden, citováno podle Dějin českého divadla I, s. 360.
- (4) Dosáhla dvanácti vydání a stala se tak knížkou lidového čtení.
- (5) Vystupují v ní komičti čerti Kvasnička a Rarášek.
- (6) První vydání v Amsterdamu roku 1658, druhé v souboru her opět v Amsterdamu roku 1662 a třetí v Halberstadtu roku 1673. Do češtiny byl poprvé úplně přeložen Diogenes i s poznámkami od J. Rebera a vyšel v šestém svazku Veškerých spisů J. A. Komenského v Brně roku 1911.
- (7) Vyšla v souboru her v Amsterdamu roku 1662.
- (8) Překlad Josefa Hendricha pod názvem Škola na jevišti vydán v Brně v Komeniu v roce 1924.
- (9) Poprvé vydaná v Sáros Pataku roku 1656.
- (10) Komenský, Jan Amos: Didaktika velká, kapitola XXV/19 a 26.
- (11) Komenský, Jan Amos: Škola hrou, VI; převzato z překladů Josefa Hendricha ze stati "Komenský dramatik".
- (12) Komenský, Jan Amos: "Předmluva ke scholarchům" in Schola ludus viz Machková 1970: 20-21.
- (13) Hra vyšla v Divadelní revui č. 2, 1992.
- (14) Ron, Vojtěch: Německé pašijové hry v českých zemích, zápis ze semináře české křesťanské akademie z roku 1993.
- (15) Páter Edmund Campion (Campionus) se narodil roku 1540 v Londýně, vystudoval Oxfordskou univerzitu, stává se doktorem, později odchází do Irska a nakonec v přestrojení prchá do Francie. V roce 1573 vstupuje do Tovaryšstva Ježíšova a o rok později je přes Vídeň poslán do Prahy. V Praze napsal a uvedl s žáky několik významných her:
1574 – *Oběť Abrahamova*
1574 – *Hra o sv. Ivanu*
1577 – *Tragédie o Saulovi*
1578 – *Ambrosiana*
1579 – *Němý*
Roku 1580 odchází na vlastní žádost na misi do Anglie, kde se skrývá před státní policií, používá převleky, káže, slouží mše svaté a píše různé pamflety proti státní církvi. Napsal spisek *Deset důvodů o pravosti katolické víry*, který rozšiřoval po kostelech a školách. Je dopaden policií, souzen a prvního prosince 1581 popraven. Jezuité uvedli v Chebu roku 1727 hru *Edmundus Campion, mučedník anglický*. - Viz Kazda 1997.
- (16) Tragédie, která paradoxně začíná komickou epizodou, řeší faustovské téma, kdy hrdina musí volit mezi svobodným myšlením či pravou vírou.
- (17) Tato hra byla jako jediná vydána tiskem v době před Bílou horou.
- (18) Nebyli to však jen oni. V duchovních komisích ustanovených pro zjednání nápravy ve věcech náboženských byli dominikáni, minorité a kapitulní

- kanovníci. Tyto komise disponovaly vojskem jako patřičným nátlakovým prostředkem.
- (19) Jezuité se mu za to odvděčili tím, že mu po jeho smrti 1622 vystrojili slavný pohřeb.
- (20) Bratři Tovaryšstva se hájili především správností teologických přednášek a privilegií, která zajišťovala Tovaryšstvu práva na univerzitu již od roku 1562.
- (21) Kateřina II. nerespektovala papežský zákaz.
- (22) Legendy často mluví o misionářích, kteří dobrovolně žádali, aby je jejich představení poslali do těch nejzazších a nejnebezpečnějších končin světa.
- (23) Např. zmiňovaný jezuitský misionář Edmund Campion, který misijně působil v Anglii v období pronásledování katolíků státní církví, se pomocí převleků a mnoha obětavých katolíků skrývá před státní policií, až je nakonec dopaden a popraven. - Viz Kazda 1997.
- (24) Strong, Roy: *Splendor at Court* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1973).
- (25) Jaroslav Mikan (1939) se zmiňuje o tom, že není jisté, zda hradečtí patres měli k dispozici Langovu práci *Dissertatio de Actione Scaenica*. Z toho může vyplývat, že mnohdy patres čerpali jen z toho, co se sami v koleji naučili.
- (26) Jeho *Exercitationes dramaticae* vyšly v Kolíně nad Rýnem, v Lutychu a v Maastrichtu.
- (27) Jako v případě hry *Ruth*, kde Jacob Masen povoluje i 7 aktů.
- (28) Markolt vystupoval i ve starší anonymní české hře *Komedie o králi Salamounovi* - srv. Zibrt 1909.
- (29) Balet mezi akty zařazovali především v pozdější době, až koncem 17. století.
- (30) Pod pojmem comoedia ovšem označovali vše, co se nějak vztahovalo k divadlu, dekorace, kostýmy a rekvizity.
- (31) Úloha aemulů byla ztížena možností, že kdokoli ze třídy mohl aemula vyzvat na "souboj". Aemulus byl také často vyzván, aby zadaný úkol zodpověděl jako první.
- (32) Balbín prezentuje šlechtu nejen jako dědictví krve a majetku, ale jako nositele morálních myšlenek přenášejících se z pokolení na pokolení. Ve svých genealogických pracích o Kolo vratech, Lobkovicích a Černínech proměňuje fyzické pokolení v pokolení filozofické. Šlechta se tak stává v očích barokního člověka představitelkou ctností (*virtus*). Pokud se po-
- kouší současný divadelní svět uspět a hrát barokní autory, jakými byli Corneille, Moliere, Calderon, Tirso de Molina, nesmí zapomenout na ideologičnost postav. V české literatuře je tento jev ještě výraznější, poněvadž většina her byla hrána latinsky, ačkoli autoři byli svým původem i smýšlením Češi.
- (33) M. Zemek in Kouřil 1970: 130.
- (34) Citováno podle: Kalista 1970: 110.
- (35) Kazatelská pravidla P. Jiřího Scherera, Stará říše 1937, s. 23 (překlad Ignác Bečák).
- (36) Tamtéž, str. 24.
- (37) Výbor z listů a instrukcí sv. Ignáce z Loyoly, zakladatele Tovaryšstva Ježíšova, Praha 1940, s.132, pozn. 2, s. 135, s. 138, pozn.1.
- (38) Citace z Deníku Eugena Delacroixe (Praha 1956) podle Kazdy 1998: 195.
- (39) Popis této hry viz Máchal 1917: 81.
- (40) M. Zemek in Kouřil 1970: 132.
- ## LITERATURA
- ARBES, Jakub
1958 "Jezuitské komedie v Praze v XVI.věku" in *Z divadelního světa* (Praha: SNKLHU)
- BALBÍN, Bohuslav
1666 *Verisimilia humaniorum disciplinarum* (Praha: Univerzita Karlova, 1969)
- BAUR-HEINHOLD, Margarete
1966 *Theater des Barock: festliches Bühnenspiel im 17. und 18. Jahrhundert* (München: Callwey)
- BERTHOLD, Margot
1968 *Weltgeschichte des Theaters* (Stuttgart: Kröner)
- BÍLEK, Tomáš Václav
1892 *Reformace katolická neboli Obnovení náboženství katolického v království Českém po bitvě bělohorské* (Praha: Frant. Bačkovský)
1896 *Dějiny řádu Tovaryšstva Ježíšova a působení jeho vůbec a v zemích království Českého zvláště* (Praha: Frant. Bačkovský)
- BORÉE, Albert
1899 *Physiognomische Studien* (Stuttgart)
- BROCKETT, Oscar G.
1968, 1999 *History of the Theatre*; přel. Milan Lukeš a Zdena Benešová, *Dějiny divadla* (Praha : Nakladatelství Lidové noviny-Divadelní ústav. 1999)
- CACH, Josef
1956 *Dějiny české pedagogiky 1. Úvod do studia dějin školy a pedagogiky v českých zemích. These k dějinám školy a pedagogiky v českých zemích* (Praha: SPN)
- CESNAKOVÁ-MICALCOVÁ, Milena
1997 "Od humanismu k baroknímu Gesamtkustwerku", *Divadelní revue VIII*, 1997, č. 2, s.21-28
- ČERNÝ, František (ed.)
1968 *Dějiny českého divadla I. Od počátku do sklonku osmnáctého století* (Praha: Academia)
- ČORNEJOVÁ, Ivana
1995 *Tovaryšstvo Ježíšovo* (Praha: Mladá fronta)
- FAGIOLO DELL' ARCO, Maurizio
1973 *La scenografia dalle sacre rappresentazioni al futurismo* (Firenze: Sansoni)
- FIEDLER, Václav
1910 *Jezuité a česká literatura ve věku XVII. i XVIII.* (Hradec Králové: Politické družstvo tisk.)
- FLEMMING, Willi
1923 *Geschichte des Jesuitentheaters in den landen Deutscher Zunge* (Berlín: Selbstverl. der Ges. für Theatergeschichte)
- FÜLÖP-MILLER, René
1930 *The Power and the Secret of the Jesuits*; přel. Vladimír Čadský, *Moc a tajemství jezuitů* (Praha: Rybka Publishers, 2000)
- GRUBER, Jan (ed.)
1940 *Městské divadlo v Písku* (Písek: Rada města)
- HUČÍN, Ondřej
1995 "Poslové divadelního baroka", *Divadelní revue VI*, 1995, č. 3, s.16-35
- IGNATIUS DE LOYOLA, Sanctus
1921 *Cvičení sv. Ignáce z Loyoly, zakladatele Tovaryšstva Ježíšova I* (Svatý Hostýn: Hlas Svatohostýnské)
- KALISTA, Zdeněk
1941 *České baroko* (Praha: ELK)
1942 *Selské čili sousedské hry českého baroka* (Praha: Melantrich)
1944 *Barokní tradice v našem divadle novodobém* (Praha: Umělecká beseda)
1970 *Česká barokní gotika a její žďárské ohnisko* (Brno: Host)

- 1982 *Tvář baroka* (Praha: SPN, 1992 - 3. vyd.)
- 1994 *Století andělů a ďáblů. Jihočeský barok* (Jinočany: H & H)
- KALISTA, Zdeněk, Vojtěch KUBAŠTA
1945 *Klementinum* (Praha: Aventinum)
- KALVODOVÁ, Dana
1992 *Čínské divadlo* (Praha: Panorama)
- KAZDA, Jaromír
1992 "Návraty k emotivitě - baroko", *Svět a divadlo* 1-2, 1992
1994 "Jezuité a jejich divadlo", *Divadelní revue* V, 1994, č. 1
1997 "Pater Edmund Campion mar-tyr", *Divadelní revue* VIII, 1997, č. 4, s. 9-18
1998 *Kapitoly z dějin divadla* (Jinočany: H & H)
- KLOSOVÁ, Markéta
1992 "Dramatika piaristů" in *Divadlo v Kotcích 1739-1783* (Praha: Panorama)
- KOLÁČEK, Josef
1998 *Jezuité na Svaté Hoře* (Velehrad: Refugium Velehrad-Roma)
- KOMENSKÝ, Jan Amos
1657 *Schola ludus seu Encyclopaedia viva*; přel. Josef Hendrich, *Škola na jevišti* (Brno-Praha: Komenium, 1947)
- KOPECKÝ, Milan (ed.)
1986 *České humanistické drama* (Praha: Odeon)
- KOUŘIL, Miroslav
1970 *Základy teoretické scénografie. 1. Úvodní úvahy* (Praha: Scénografický ústav)
- KRAUS, Arnošt
1918 *Husitství v literatuře zejména německé. Část 2. Husitství v literatuře barokní a osvícenské* (Praha: Česká akademie)
- KUČERA, Jan Pavel, Jiří RAK
1983 *Bohuslav Balbín a jeho místo v české kultuře* (Praha: Vyšehrad)
- KYRALOVÁ, Marie
1992 *Ignác z Loyoly* (Praha: Zvon)
- LANG, Franciscus
1727 *Dissertatio de actione scenica* (München)
- MÁCHAL, Jan
1917 *Dějiny českého dramatu* (Praha: Topič)
- MACHKOVÁ, Eva (ed.)
1970 *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova* (Praha: ÚDLUT)
- MAKOVSKÁ, Jana
1982 *České divadlo od nejstarších dob do počátku vzniku profesionálního divadla. Období od patého století do sedmdesátých let 18. století* (Praha: SPN)
- MENČÍK, Ferdinand
1895 *Příspěvky k dějinám českého divadla* (Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění)
- MIKAN, Jaroslav
1939 *Jesuitské divadlo v Hradci Králové* (Hradec Králové: Městské historické museum)
- NEUMANN, Augustin Alois
1933 *Piaristé a český barok* (Přerov: Knihkupectví Společenské knihtiskárny)
- NICOLL, Allardyce
1949 *World Drama: From Aeschylus to Anouilh* (London: Harrap)
- OLIVA, Václav
1910 *Tovaryšstvo Ježíšovo* (Brno: Dědictví sv. Cyrilla a Methoděje)
- ORATORIAE...
1768 *Oratoriae Ac Poeticae Institutionis Pars Posterior* (Pragae Veteris: Typis in Collegio Soc. Jesu ad S. Clementem per Joannem Georgium Schneider factorem)
- PLESKOT, Jaroslav
1974 "Školní piaristické divadlo v Příboře", in Eduard Petruž (ed.), *O divadle na Moravě* (Praha: SPN)
- PODLAHA, Antonín
1914 *Dějiny kolejí jesuitských v Čechách a na Moravě od r. 1654 až do jejich zrušení. Část první - Od roku 1654 do 1723. Odd. první - I. Dům professní u sv. Mikuláše. II. Kolej u sv. Klimenta v Praze. III. Kolej u sv. Ignáce na Novém Městě v Praze. IV. Kolej Kutnohorská. V. Kolej Klatovská* (Praha: nákl. vlastním)
- PUJMAN, Ferdinand
1931 *Herecké tvarosloví* (Praha: Alois Srdce)
- RON, Vojtěch
1992 "Ad maiorem Dei gloriam (Zastavení nad jezuitským divadlem)", *Divadelní revue* III, 1992, č. 1
1994 "Německé pašijové hry v českých zemích", *Divadelní revue* V, 1994, č. 1
- RYBA, Bohuslav
1926 "Literární činnost Karla Kolčavy", *Časopis Matice moravské* 50, 1926, s. 435-565
- SCHERER, Georg
1937 *Kazatelská pravidla P. Jiřího Scherera* (Stará říše: Marta Floriánová)
- STRONG, Roy
1984 *Art and Power. Renaissance Festivals 1450-1650* (Los Angeles: Boydell & Brewer Ltd.)
- TAUBER, Jan B., Věra TAUBEROVÁ
1977 *Komenského škola hrou znovu oživená (Comenii Schola ludus rediuit)* (Praha: SPN)
- TOMÍŠKO, Čeněk
1936 *Jezuité a národní kultura* (Hradec Králové)
- VÁŇA, Josef
1955 *Dějiny pedagogiky* (Praha: SPN, 1963 - 4. upr. vyd.)
- VAŠICA, Josef
1938 *České literární baroko* (Praha: Vyšehrad)
- VOIT, Petr
1990 *Pražské Klementinum* (Praha: Národní knihovna)
- VOSTRÝ, Jaroslav
1982 *O hereckém představení* (Praha: OKS Praha-západ)
- WINTER, Zikmund
1901 *Život a učení na partikulárních školách v Čechách v XV. a XVI. století* (Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění)
- ZÍBRT, Čeněk
1909 *Markolt a Nevím v literatuře staročeské* (Praha)
- ŽERT, Jaroslav
1950 *Dětem jen nejlepší (Dětské divadlo očima vychovatele)* (Praha: Umění lidu)
- Kapitoly z diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v září 2001*

3. INTERNATIONALE KINDERTHEATERFEST V TURGI

28. července až 4. srpna 2003 jsme byli pozváni švýcarským divadelním souborem a jeho vedoucí Doris Janserovou na 3. dětský divadelní svátek do Turgi, který tento soubor pořádá. Tohoto "svátku" nebo-li mezinárodního festivalu se vedle našeho, ostrovského souboru zúčastnily soubory z Vichy (Francie), Vilniusu (Litva), Solimamska (Rusko), ze Stollbergu (Německo), z Herznachu a Widenu (Švýcarsko), z Esch-sur-Alzette (Lucembursko) a samozřejmě tu vystupoval také domácí soubor.

Šlo o skutečný svátek, a to nejen pohodovým průběhem - na vše bylo dostatek času, dokonce i na výlety společné či s ubytovací rodinou i na oslavu Státního svátku, který pořadatelé využili pro prezentaci jednotlivých zemí, ale i náplní - dopoledne probíhalo osm seminářů a odpoledne pak jedno představení, kulatý stůl v podobě diskusního setkání vedoucích a dvou dětských zástupců z každého souboru, večer pak opět představení a zábavný program, a hlavně atmosférou. Festival se v Turgi pořádá jednou za pět let, takže celé městečko festivalem žije. Je běžné, že lidé, kteří ani nemají s divadlem nic společného, si vezmou dovolenou a zaskočí v baru, v kuchyni, ubytují u sebe doma dětské účastníky... Dostatek času na přípravu se pak odráží i v odborné náplni.

Na semináře Doris Janserová pozvala lektory, které je možné potkat i na jiných mezinárodních festivalech. Dr. Christel Hoffmannová (vedoucí dramaturgyne Divadla přátelství v Berlíně, spolupracovnice ASSITEJ a spolupracovnice Dětského a mládežnického centra Německa) a Hellmut Liske (ředitel Hudební školy, docent Pedagogické fakulty Potsdam) se zaměřili na hudbu: "Děláme hudbu! Hrajeme divadlo". Při závěrečné prezentaci jsme mohli vidět etudy doprovázené hudbou vytvořenou a hranou dětmi či hudební nástroj jako zástupnou rekvizitu. Švýcarský učitel zpěvu Eric von Niederhäusern nastudoval se svými svěřenci několik písní různých žánrů, od chorálů až po muzikálové. Na semináři se pak účastníci učili i základy hlasové výchovy (dýchání, posazení hlasu apod.). Vedoucí studentského divadla a pedagog komunikace z Univerzity ve Freifswaldu Hedwig

Golponová prezentovala svůj seminář jako Tělový trénink. Při závěrečné ukázce jsme pak viděli různé etudy hrané se slovy i bez nich. Divadelníci, kteří rádi malují, se přihlásili do semináře k maskérce z curyšského divadla Judith Janser Ruckstuhlové. Každý den - včetně prezentace - si vzájemně kreslily na obličej různé masky. A ti, kteří rádi tancovali, pod vedením tanečnice Anity Raffiové z Curychu nastudovali dva tance v latinsko-americkém rytmu.

Ze seminářů mě nejvíce zaujal ten vedený Katrin Janserovou, dcerou hlavní organizátorky Doris, a především pak vedoucí dětského divadelního souboru z Turgi. Dílna se jmenovala: "Od slova, pohledu a objektu k příběhu". Pod tímto názvem se skrývala vzájemná komunikace a vnímání, práce s tyčí - různé hry a cvičení, které vedly k vytvoření příběhu. Stejně zajímavý byl i seminář rakouského lektora Bernharda Paumanna (učitel gym-

pohyb. V semináři "Komunikace pohybem", kde jsem využívala mj. hudbu skupiny Jablkoň, vzniklo nakonec z cvičení a improvizací příjemné minipředstavení.

A divadelní představení? Vedle spíše problematických prací, souvisejících často s nevybaveností dětí nebo se schematickou dramaturgicko-režijní koncepcí (Císarovy nové šaty, Widen, Švýcarsko), s množstvím nepropojených témat, která byla sdělována spíše slovně než divadelně (Emil a detektivové, Luisa a Lotka, Létařská třída... a další knihy Erika Kästnera v jedné hře lucemburského souboru), s nepřirozeným hraním dětí, uchylujícími se k šarži (Tančící boty, Německo), tu byly i práce zajímavé, ale vyvolávající bouřlivou diskusi. K vidění tu bylo představení založené na dospělém herci s dokonale "vycvičenými" dětmi (Kaštanka, Rusko), stejně jako práce, na nichž byla v dobrém slova smyslu vidět dramatická výchova (Svinský vítr, Turgi, Švýcarsko; Nespokojená princezna, Herznach, Švýcarsko). A pak tu bylo také skutečně inspirativní představení - litevský Čaroděj ze země Oz: jednoduchá scéna, jednoduché prostředky, vybavení herci, úžasné vnitřní napětí po dobu celé hry, zajímavá scéna, výborní herci. A konečně francouzská inscenace Manon.

Se souborem HOP-HOP jsme z větší části v němčině odehráli inscenaci Alchymista, která vznikla na základě dramatizace Paula Coelho. V sále pro tři sta padesát diváků jsme zaznamenali absolutní ticho po celou dobu představení. A po doznění posledních tónů hudby dokonce celý sál povstal. U kulatého stolu a po celou dobu festivalu jsme pak poslouchali nekonečnou chválu na scénografii, na úžasné využití látek, na to, že představení v divákově probouzí vlastní obrazy, na profesionální výkon představitele Santiaga, na odvahu přenést na divadlo knihu, která většinu účastníků leží doma v knihovně, a na její dramatizaci.

Co dodat? Děti odjížděly se spoustou adres. Celý soubor pak s konkrétním pozváním do Litvy, Francie..., a především s příjemným pocitem společně strávených dní.

IRENA KONÝVKOVÁ
vedoucí souboru HOP-HOP



Soubor HOP-HOP - Alchymista

názia a vedoucí mládežnických souborů) nazvaný "Pohyb - nonverbální forma divadla, pohyb s hudbou a tvoření na základě hudebního impulzu", který vyústil k velmi zajímavé a působivé závěrečné produkci.

Na přání Doris Janserové jsem vedla seminář i já. Vzhledem k velké jazykové různorodosti účastníků jsem zvolila též

UPLATNENIE DRAMATOTERAPIE U RÓMSKÝCH DETÍ V ŠPECIÁLNEJ ŠKOLE INTERNÁTNEJ

Každý človek, rod, etnická skupina alebo národ sa snažia identifikovať svoj pôvod určitými hodnotami kultúry, estetickými aktivitami stelesnenými v umeleckých artefaktoch. Rómske obyvateľstvo už po stáročia hľadá svoju identitu v národnostnej a kultúrnej sfére.

Je známe, že značná časť Rómov sú nadaní a talentovaní umelci. Rómovia boli od nepamäti vychýrení hudobníci, speváci, tanečníci, ale aj - a to najmä v dobe ich príchodu do Európy - sa preslávili ako rozprávači rozprávok.

Cit pre umeleckú tvorivosť, prirodzený vzťah a schopnosti k hudobno-pohybovým a dramatickým činnostiam sa stal východiskom a podnetom pre voľbu terapeuticko-výchovného prístupu prostredníctvom dramaterapie u rómskych detí.

Dramatoterapia predstavuje súčasť liečebno-výchovných prístupov u detí, mládeže a dospelých s rôznymi druhmi porúch a postihnutí, v ktorých sa pôvodne dramatické prostriedky využívajú k osobnostnému rastu, k emocionálnemu ozdraveniu, ku korekcii nežiaducich postojov a správania.

Dramatické činnosti zahŕňujú mimické a rečové prejavy, dramatickú hru, manipulovanie a hranie sa s predmetom, slovnú hru, rolové hry, príbehy a mýty, prácu so scenárom, s textom, tvorbu kostýmov a scén, improvizáciu, make-up, masky, pohyb, hlas, pantomímu.

V dramatoterapii využívame **relaxačné metódy** (zamerané na uvoľnenie), **zážitkové metódy** (dramatické hry, hranie rolí), **scénické metódy** (dramatická metafora), **motivačné metódy** (uspokojovanie potrieb, záujmu, pocit dôvery), **sebareflexné metódy** (uvedomovanie si správania v rôznych situáciách), **nácvikové metódy** (zvládanie nových zručností), **behaviorálne prístupy** (posilňovanie žiaduceho správania).

Medzi prostriedky a techniky dramatoterapie patria **neverbálne hry a cvičenia**, **dramatická hra**, **sociodráma**, **rolové hry**, **pantomíma**, **etudy s výchovným zameraním**, **práca s príbehom**, **tanečná dráma**, **dramatizácia**, **dialogická im-**



provizácia, bábková a maňušková hra, psychodráma.

V dramatoterapii ide o **plnenie terapeutických cieľov u každého klienta.**

Dramatoterapeut sa prednostne zameriava na nadviazanie kontaktu, snaží sa identifikovať individualitu klienta, jeho aktuálne potreby, a následne sa zameria na vlastný intervenčný proces.

Dramatoterapeut využíva dramatické štruktúry so špecifickým cieľom pomôcť klientovi zažiť emócie, získať vnútornú motiváciu a schopnosť lepšie sa orientovať v problémoch, v situáciách, vo vzťahoch. Ide o ciele navodenie dlhodobých zmien v prežívaní pomocou množstva komponentov, ktorými sú lepšie sebaopoznávanie, sebaakceptácia, zážitok úspešnosti, sebarealizácia, zmena pohľadu a prístupu k problémom, získanie nadsťresovým situáciám - resp. určitý posun v ich vnímaní a prežívaní.

Dramatoterapeut by mal vedieť interpretovať vlastné pozorovania a získavať zručnosti v chápaní symbolu jazyka klienta, pričom sa vyhýba predčasným inter-

pretáciám. Svoje zistenia sa snaží "zúčtovať" v ďalších etapách dramatoterapeutickej činnosti.

Dramatoterapeutické stretnutie začína a končí "predvídateľnými prvkami". Odporúča sa začínať a končiť známejšími, menej náročnými aktivitami a technikami, aby klienti mali pri následnom objavovaní a tvorení pocit pohody a bezpečia.

Dramatoterapiu sme realizovali v rámci stretnutí **v špeciálnej škole internátnej** so šiestimi deťmi – tromi chlapcami a tromi dievčatami vo veku od 13 do 15 rokov.

Cieľom našej práce bolo zistiť vplyv dramatických aktivít na osobnosť dieťaťa rómskej národnosti v špeciálnej základnej škole internátnej. Predovšetkým sme sa zamerali na oblasť sociálnych vzťahov v rovesníckej skupine, na ovplyvnenie správania detí - a to najmä na zníženie agresívnych prejavov a na rozvoj tvorivosti.

Predpokladali sme, že vplyvom aplikácie dramatických techník dôjde **k pozitívnym zmenám vo vzájomných vzťahoch medzi deťmi** - celkovo sa zvýši počet pozitívnych volieb a zníži počet negatívnych volieb, že dôjde **k redukcii verbálnej i fyzickej agresivity a k rozvoju tvorivosti u detí.**

Z výskumných metód sme využili metódu zbierania a zhromažďovania údajov, metódu pozorovania, experimentu, sociometriu, škálu na zaznamenanie správania a Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Merania sa uskutočnili v rámci stretnutí priebežne, zaznamenávané boli ďalšou osobou – koterapeutom.

Naš experiment pozostával z 15tich stretnutí, pričom jedno stretnutie trvalo 60–90 minút. Stretnutia sa uskutočnili v školskom klube po vyučovaní 1–2krát týždenne.

Každé dramatoterapeutické stretnutie sa členilo na tri časti:

Úvodná časť obsahovala hry na zoznamovanie sa, nadviazanie kontaktu, dramatické činnosti zamerané na uvoľnenie, odreagovanie napätia, na navodenie bezpečnej a tvorivej atmosféry. V tejto časti sa nám uplatnili hry na zoznamovanie sa, hra Na upírov, Na žraloka, Pavučina, hra Zip-zap-boing, Kačka, opica, slon, Na

robota, zmyslové a rytmické hry a cvičenia, vymýšľanie zvukov, etudy na pocity a vlastnosti, hromadné improvizácie...

Hlavná časť bola zameraná na seba-poznávanie, sebayjadrenie, prácu s emóciami, rozvíjanie empatie, kontakt a komunikáciu, redukciu agresivity (v závislosti od konkrétneho cieľa stretnutia).

Do hlavnej časti stretnutí sme zaradili dramatické činnosti, ako napríklad: Zatiač do kúta, Tieň, Kúzelný obchod, Opustený ostrov, Rodinné foto, Čarovná truhlica, Zrkadlo, Na zvieratá, Kúzelník, Dialóg s predmetom, Cestujeme na prázdniny, V obchode, V škole, Na letisku, Na opustenom ostrove, sociodramatické hry (v obchode, v škole, na profesie, na rodinu, cestovanie na prázdniny), výchovné etudy, prehrávanie príbehov na pokračovanie...

V záverečnej časti to boli relaxačné hry, rituály, záverečná diskusia, voľný rozhovor, reflexie hráčov, hodnotenie priebehu stretnutia deťmi i dramaterapeutom.

UKÁŽKY DRAMATOTERAPEUTICKÝCH STRETNUTÍ S ANALÝZOU ICH PRIEBEHU

Popis priebehu piateho stretnutia

Cieľ: Podporovať u detí rozvoj seba-poznávanie, vzájomnú komunikáciu, imagináciu, schopnosť koncentrácie.

1. Úvod

Slepá baba, Na sochy

Hra na slepú babu deti veľmi zaujala, o túto hru deti prejavovali záujem opakovane. Pri hre Na sochy boli všetky deti tvorivé a aktívne – pri tvorbe sôch a súsoší si vymýšľali novšie a novšie verzie. Po tejto hre sme sa rozprávali o tom, komu v priebehu hry vyhovovalo byť v role sochára, komu v pozícii sochy. Všetkým okrem Ivana skôr vyhovovalo byť v role sochára. Deti rešpektovali pravidlá hry a spolupracovali bez problémov.

2. Hlavná časť

Ranné vstávanie, Cesta zamíňovaným poľom, Vymýšľanie zvukov

Hra Ranné vstávanie od detí vyžadovala, aby sa dokázali vžiť do situácie, ktorú každodenne uskutočňujú. Erika, Marcela, Stano spontánne realizovali vlastné nápady, pokým Marianka a Ivan viac-menej opakovali nápady podľa ostatných.

V hre Cesta zamíňovaným poľom, v ktorej deti mali z ľubovoľných predmetov vytvoriť hudobné nástroje so znázornením ich zvuku, sa opäť prejavil ich cit pre originalitu, tvorivosť a hudobné vyjadrenie. Deti pružne reagovali na danú situáciu

a niektoré vymysleli a imitovali viac ako dva hudobné nástroje. "Hudobnú skupinu", ktorú vytvorili, nazvali "Horúci gaštan na vianočnom stole".

3. Záver

Relaxácia, diskusia

Ešte pred záverečnou diskusiou deti v ľahu na zemi relaxovali pri počúvaní hudby a pomocou slovného navodenia si vytvárali predstavy o počasí: "Je veľmi teplo, všetko sa roztápa, vysychá, všetci sa potíme, sme smädni..." Dievčatám podobné úlohy nerobili problémy, chlapcov relaxácia zaujala menej.

Úplny záver tvorila diskusia, voľný rozhovor o dojmach a pocitoch zo stretnutia. Vo všeobecnosti deti - čo sa týka stretnutí - prejavovali spokojnosť. Najviac diskutovala Marcela, ale aj ostatné deti – okrem Stanka – vyjadrili svoj názor. Deti bolo potrebné podnecovať, aby otvorene hovorili o svojich dojmach a pocitoch.

Popis priebehu trinásteho stretnutia

Cieľ: Podporovať spoluprácu a kooperáciu u detí, rozvíjať komunikačné zručnosti, tvorivosti a empatiu.

1. Úvod

Dvojčky, Aká som farba

V hre Na dvojčky dvojice detí vykonávajú jednoduché činnosti (tanec, chôdza, beh a pod.), pričom sa snažia, aby časť tela, ktorou sú spojené (nohy, plecia, hlava a pod.), sa od seba neodtrhli. Deti vytvorili nasledovné dvojice: Erika - Stano, Marianka - Marcela, Noro - Ivan. Hra mala zábavný priebeh. Deti vzájomne spolupracovali, snažili sa zladit' svoje pohyby.

V hre Aká som farba jedno dieťa odíde von z miestnosti a premyslí si krátku etudu, v ktorej znázorňuje konkrétnu farbu. Úlohou ostatných detí je uhádnuť, o akú farbu ide. Deti vymysleli zaujímavé etudy. Marcela čiernu farbu zahrála ako situáciu na pohrebe, Erika bielu ako nevestu na svadbe v kostole, Marianka znázornila horúce slnko - žltú farbu, Stano bol Dracula a pil "červenú krv", Ivan znázornil hnedú zem tak, že si ľahol na koberec a komentoval, čo predstavuje. Noro pantomimicky vyjadril, ako rastie zelená rastlinka.

2. Hlavná časť

Na rodinu

Témy: Rodina na výlete, Predstava o vlastnej rodine. Deti si na základe losovania vytiahli lístok, na ktorom boli napísaní členovia rodiny (mama, otec, sestra, brat, starí rodičia, pes). Ich úlohou bolo zostaviť rodinu a zahráť krátku scénku, pričom členov rodiny mohli ľubovoľne

dopĺňať. Na začiatku hry Erika bola otcom a Noro dcérou. Rodina šla na výlet (do tejto časti sa zapojili všetky deti). Jednoduchá improvizácia naberala na intenzite, až vyvrcholila v rodinnú hádku. Navrhli sme, aby členovia rodiny pouvažovali o tom, ako by sa dal spor vyriešiť. Deti predkladali svoje návrhy, ktoré sme zapísali na tabuľu a následne sme prehrávali rôzne situácie a alternatívy správania.

V rámci témy Predstava o budúcej rodine Mariana vybrala z hráčov detí, ktoré predstavovali jej budúcu rodinu, a situovala ich do spoločnej činnosti - domácich prác, varenia a čítania. Vyjadrila sa, že chce mať úplne inú rodinu, akú má teraz. Chce byť takou matkou, aby sa jej deti nedostali do ústavu. Aj ostatné deti vyjadrovali svoje predstavy o rodine. Ich rodiny boli na výlete, pri obede, sledovali vysielanie v televízii. Chlapci pri tejto príležitosti rozprávali o svojich prvých láskach - kedy a do koho sa zaľúbili.

3. Záver stretnutia

V diskusii sme hovorili o tom, komu aký spôsob riešenia konfliktu vyhovoval, aké má to ktoré správanie výhody, nevýhody, čo obnáša, ako deti bežne riešia spory a pod. Záverom sme sa pochytili za ruky a utvorili sme jednu "veľkú rodinu".

ZÁVERY VÝSKUMU A DISKUSIA

Hypotézy, ktoré sme si stanovili, sa nám potvrdili v oblasti zlepšenia vzájomných vzťahov medzi deťmi. Ako ukázali výsledky sociometrie, v priebehu dramatoterapeutických stretnutí došlo k pozitívnym zmenám vo vzťahoch u všetkých detí. Okrem zmien v postavení dvoch detí v skupine (bez akýchkoľvek volieb) sa výrazne znížil počet negatívnych volieb a zvýšil počet pozitívnych vzájomných volieb.

U všetkých detí sa zlepšila schopnosť tvorivo sa prejavovať, najmä v oblasti neverbálnej tvorivosti. V oblasti verbálnej tvorivosti sa naša hypotéza potvrdila len čiastočne, nakoľko nedošlo u všetkých detí k zlepšeniu. Túto skutočnosť si vysvetľujeme tým, že išlo o deti zo špeciálnej školy, u ktorých sa zlepšenie verbálneho prejavu dosahujú pomalšie ako v oblasti neverbálneho prejavu. Domnievame sa, že len dlhodobším pôsobením a intenzívnejšou činnosťou v oblasti dramatoterapie by mohli dôjsť u detí v tejto oblasti k určitým zlepšeniam.

Hypotéza, ktorou sme predpokladali, že u detí dôjde k redukcii agresivity, sa nám potvrdila len čiastočne - došlo k zmi-

erneniu v oblasti fyzickej agresivity. V oblasti verbálnej agresivity u dvoch detí sme zaznamenali jej mierny nárast. Zdá sa, že u rómskych detí môžeme uvažovať aj o vplyvoch prirodzenej spontaneity, temperamentu, o komunikácii bez väčších zábran, z čoho vyplýva, že nie všetky prejavy správania môžeme posudzovať ako agresívne.

K "verbálnej ventilácii", k odstráneniu barier ostychu prispelo aj vytvorenie atmosféry vzájomnej dôvery, akceptácie, partnerského vzťahu medzi deťmi a terapeutom, čo pre deti v školskom prostredí nie je až také samozrejmé.

Výsledky nášho experimentu potvrdzujú, že deti v ústavnej výchove sa veľmi rady zúčastňujú dramatických aktivít, sú pre ne značne príťažlivé. V priebehu 15tich stretnutí neboli žiadne problémy so zapájaním sa detí do jednotlivých činností, a pokiaľ sa tak stalo, viazalo sa to na niektorú z činností - napríklad Noro sa nezapojil do relaxácie. Počiatočné zábrany a rozpaky sa z neobvyklého spôsobu zamestnávania u detí veľmi rýchlo rozplynuli.

Obzvlášť pozitívne hodnotíme záverečné diskusie a reflexie detí. Niekedy bolo nutné si určitý problém prediskutovať a následne prehrať. Deti sa postupne naučili zapájať do diskusie, nebáť sa vyjadriť svoj názor aj v prípade, ak sa s ním všetci neztotožňovali.

Za najväčšie pozitívum považujeme to, že deti mali možnosť sebaaprejavu sa, prezentovania seba samých a aj samotnú skutočnosť, že v rámci voľnočasových aktivít mali príležitosť zaoberať sa niečím novším, zaujímavým a podnetným.

Naše skúsenosti a výsledky jednoznačne potvrdzujú význam a opodstatnenie uplatňovania dramaterapie u detí v špeciálnej základnej škole internátnej, pričom platí, že často zdanlivo menej je viacej, t. zn., že celý vývoj dramaterapeutického procesu (terapeutický prístup, vedenie, uplatnenie techník a metód, postupnosť procesu) je vždy závislý od špecifických zvláštností skupiny (zloženie, vek, diagnóza, problémy, predchádzajúce skúsenosti, záujmy...) a od aktuálnych potrieb každého člena skupiny.

O vhodnosti indikovaných prístupov veľa napovedá záujem, aktivita, tvorivý prístup a v neposlednom rade zmierenie alebo eliminácia problémov na dramaterapeutických stretnutiach (nepokoj, neschopnosť sústrediť sa a spolupracovať...) ako aj správanie v bežných situáciách.

I keď uvedené výsledky mohli byť samozrejme ovplyvnené aj inými faktormi, naše skúsenosti jednoznačne poukazujú na to, že cieleným, intenzívnym a najmä dlhodobým pôsobením prost-

redníctvom dramaterapie je možné pozitívne pôsobiť na deti a dosiahnuť u nich výraznejšie a trvalejšie zmeny v správaní a v prežívaní.

Domnievame sa, že dramaterapia môže v špeciálnej základnej škole byť súčasťou preventívnych, diagnostických i terapeutických prístupov u detí so špecifickými výchovnými potrebami.



ZÁVERY A ODPORÚČANIA

1. Je dôležité klásť veľký dôraz na nadviazanie kontaktov (dostatok priestoru pre hry a činnosti tohto typu).
2. Pripraviť širokú škálu dramatických hier – a okrem nových činností zaraďovať priebežne dramatické aktivity, ktoré na predchádzajúcich stretnutiach zaujali deti.
3. Zamerať sa na motivovanie detí k dramatickým aktivitám – novosť, primeranosť, priestor pre samostatnosť, zážitok úspechu, tvorivosť, akceptácia.
4. Spoločne s deťmi vypracovať pravidlá práce v skupine – ako bude skupina spolu fungovať (pravidlá sa môžu priebežne upravovať, dopĺňať).
5. Dynamické a rušné hry striedať s relaxačnými činnosťami.
6. K rolovým improvizáciám spočiatku využívať krátke scenáre.
7. Okrem dramatických hier, pohybových etud a improvizácií zaradiť aj sociodramatické hry a bábkovú (maňuškovú) hru (deti o tieto dramatické aktivity prejavili veľký záujem).
8. Do dramatických činností integrovať prvky hudby, tanca, spevu a výtvarných aktivít.
9. Príprave na divadelné vystúpenie - ak sa s deťmi dlhšie pôsobí v tejto oblasti - by mali predchádzať prípravné dramatické hry a cvičenia (práca s pohybom, hlasom, výrazom).

10. Spočiatku je vhodné pevnejšie štruktúrovanosť náplň stretnutí (návrhy dramatických hier, striedanie kratších dramatických aktivít), pretože prílišná voľnosť - pokiaľ si deti na podobný prístup nezvyknú - ich môže zneistiť, ťažšie sa koncentrujú na činnosti, vzájomne zladia a rešpektujú nápady a pod. Postupne sa deti stávajú spolu-
tvorcami stretnutí.

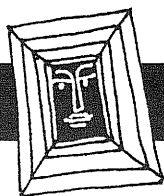
11. Podľa potreby zaraďovať aj individuálnu dramaterapiu, ak niektoré deti svojim správaním výraznejšie brzdia priebeh dramaterapeutického procesu - ako napríklad sústavné upozorňovanie na seba, agresivita voči členom skupiny a pod.

Doc. PaedDr. KATARÍNA
MAJZLANOVÁ, CSc.
katedra liečebnej pedagogiky Univerzity
Komenského v Bratislave

PaedDr. SILVIA IVANKOVÁ-
ŠAŠKIEVIČOVÁ
Špecializovaný liečebný ústav Marína
v Kováčovej pri Zvolene

LITERATÚRA

- BÁRSONY, Michal
1993 *Tradícia rómskych remesiel*
(Bratislava: WSA s.r.o.)
- HORVÁTHOVÁ, Emília
1964 *Cigáni na Slovensku*
(Bratislava: SAV)
- KÖVÉROVÁ, Štefánia
1993 *Problémy sociológie výchovy*
(Bratislava: PdF UK)
- MAJZLANOVÁ, Katarína
1998 "Dramaterapia v starostlivosti o mentálne postihnutých",
Speciálna pedagogika VI, 1998,
č. 8 (Olomouc: Univerzita
Palackého), s. 51-57
1999 *Dramaterapia (Bratislava:
Humanitas)*
- RÓMSKA TEMATIKA...
1992 *Rómska tematika v literárnej
a umeleckej reflexii* (Bratislava:
Mikromex)
- TRUBÍNIOVÁ, Valentína
1999 *Hra - základná činnosť
vplývajúca na rozvoj osobnosti
dieťaťa predškolského veku*
(Bratislava: Iuventa)
ISBN 80-888-41-0
- VAŠEK, Štefan a kol.
1993 *Speciálna pedagogika.
Terminologický a výkladový
slovník* (Bratislava: SPN)



Průhled osmý:

O ÚHLECH POHLEDU NEPRAVÝCH, TŘETÍCH A ČASTO OSTRÝCH. A TAKÉ O TĚŽKO MĚŘITELNÝCH PROPORCÍCH (NIKOLIV KVŮLI NADMĚRNOSTI)

ZASTAVENÍ PRVÉ:

Šivova závist

Mám jedno oko,
máš druhé oko,
má třetí oko,
mají čtvrté oko.

Prvé oko hledí dovnitř,
druhé na Tebe a na mne,
třetí na nás oba,
a čtvrté z mnoha tváří taky...

(Autorův poetický návod jak chápat Selmanův model morálního vývoje)

ZASTAVENÍ DRUHÉ:

Tak velká je váha ctnosti, že položíme-li na druhou misku vše ostatní, nebude to ani vidět... Ctnost totiž není ani nelidská, ani neúslušná, ani povýšená a pyšná, vždyť dokonce ochraňuje celé národy a pečuje o ně co nejlépe.

Cícero

Z čeho rostou ctnosti? Ze samolibosti.

Indické přísloví

ÚVOD A SOCIÁLNÍ PERSPEKTIVY R. L. SELMANA

Představili jsme si zde několik modelů (konceptů) psychologických pohledů na morální vývoj. Piagetem počínaje přes Kohlberga, Bulla, Freuda až po Carol Gilliganovou. V tomto dílu se zamyslíme nad morálním vývojem v širších sociálních souvislostech. K tomu nám poslouží koncepce dalšího experta v oboru psychologie morálky R. L. Selmana.

Selman vypracoval hierarchicky uspořádané stupně přejímání sociálních perspektiv. Jinak - srozumitelněji a jednodušeji vyjádřeno - jde o vývoj vztahu mezi

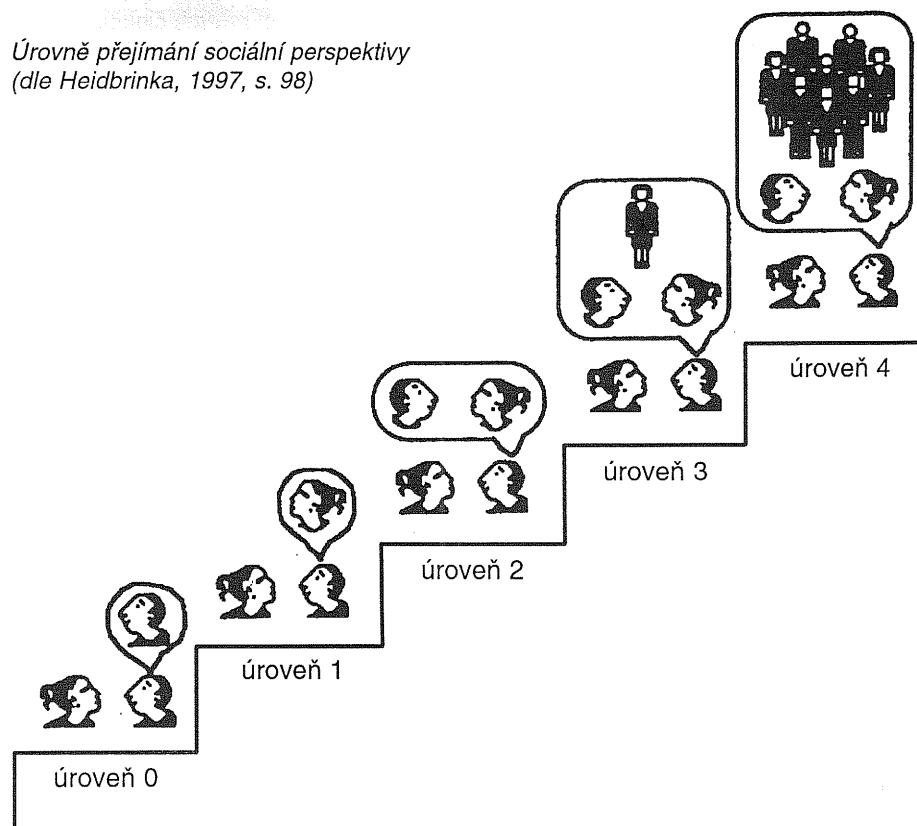
vlastním pohledem na sebe a svět a schopností brát v úvahu "pohledy" na mně a svět u druhých lidí. Zatímco u Piageta a Kohlberga je ústředním tématem vývoj vztahu k normě a její postupné zvnitřňování, u Selmana jsou to "rozšiřující" se úhly pohledu.

Vývoj sociální perspektivy začíná na úrovni, kdy dítě ještě neumí odlišovat vlastní pohled na sociální procesy od pohledu (perspektivy, "optiky") druhých osob. Vývoj pokračuje v sledu určitých zákonitých kroků směrem k chápání širších sociálních perspektiv.

U Selmana najdeme odlišeno pět vývojových úrovní (fází):

Na úrovni výchozí (úroveň 0) si můžeme např. představit egocentrického muže, který svou ženu "fyzicky" vnímá, ale její potřeby a přání ztotožňuje se svými. Domnívá se, že žena *musí* vnímat, myslet a cítit jako on. V tomto případě nejde z jeho strany o zlomyslnost, nýbrž o neschopnost "vidět věci jinak". Vinou své *egoistické nediferencované* perspektivy není tedy s to vidět svět očima své ženy (resp. druhé osoby) a tím méně se vcítit do jejich pocitů. Nacházíme zde souvislost s neschopností empatie, citovou oploštělostí a zvýrazněným egocentrismem. Někteří autoři hovoří o nerozvinuté sociální (emoční) inteligenci. Můžeme sem řadit - vedle zjev-

*Úrovně přejímání sociální perspektivy
(dle Heidbrinka, 1997, s. 98)*



ných asociálů - i lidi např. velmi úzce technicky či ekonomicky zaměřené, dokonce s vysoce nadprůměrnou inteligencí... Po pravdě řečeno u dospělých jedinců takto "postižených", kteří se vyznačují potlačenou ("oploštělou") emocionalitou, absencí empatie, zvýrazněným egocentrismem opřeným a potvrzovaným vysokou inteligencí v tradičním slova smyslu, se nějaké posuny k prosociálnosti a altruismu očekávat nedají.

Na úrovni 1 (tzv. subjektivní perspektiva) si dotýčný muž - abychom se přidrželi výše uvedeného příkladu - uvědomuje, že jeho žena je svébytná osobnost s vlastním způsobem vnímání a vlastními pocity, které se s jeho nemusí vůbec shodovat. Zkrátka vidí "prvním okem", že jeho žena je jinou osobou. Nicméně *uznání* práva na vlastní názor, postoj či úhel pohledu má ještě daleko k jejich pochopení či porozumění. Ale i tak jde oproti úrovni 0 o významný posun.

Pro úroveň 2 je charakteristická tzv. sebereflekující perspektiva ("druhé oko"), která umožňuje muži podívat se na sebe očima své ženy. Poznává, že neexistuje jenom jeho vztah k ní, ale i její vztah k němu a oba pohledy na tyto vztahy mohou být odlišné (či dokonce zásadně odlišné). Tady jde o oblíbenou dramatickovýchovnou a psychotherapeutickou výměnu rolí.

Úroveň 3 je o vzájemnosti obou perspektiv. Tuto vzájemnost lze správně poznat teprve tehdy, když nejen střídavě zaujímáme postoj svůj či někoho druhého, nýbrž když jsme schopni vidět oba zároveň. To odpovídá perspektivě "třetí osoby", která na vztah - v našem případě mezi mužem a ženou - nahlíží "zvenku". Teprve na této úrovni se vztah stává něčím víc než součtem dvou perspektiv. Ono "zvenku" znamená schopnost odstoupit od vztahu, nalézt "třetí perspektivu" ("třetí oko") a uvědomit si kvalitu vztahu. "Třetí perspektiva" je pohledem objektivizujícím. Nelze se k ní dopracovat např. ve fázi intenzivní párové zamilovanosti. Odtud lze poměrně jednoduše vysvětlit, že jedinci s permanentní touhou po intenzivní zamilovanosti se dopouštějí stejných chyb ve výběrů partnerů i v chování k nim.

Čtvrtá úroveň (úroveň 4) je tzv. společenskou perspektivou. Ta nám umožňuje pohlízet na vztah jako na síť nejrůznějších úrovní interakce a komunikace. To přirozeně neznamená, že muž vidí svou ženu pouze ze společenské perspektivy, ale také z tohoto širšího úhlu pohledu. Společenská perspektiva umožňuje pochopit, že jejich vztah je silně ovlivňován společenským očekáváním jejich okolí a že je determinován řadou společenských podmínek. Pracovně si nazvěme tento širší úhel pohledu "čtvrtou perspektivou" ("čtvr-

tým okem"). (Volně zpracováno dle Heidbrinka, 1997.)

Přehlédneme-li uvedené úrovně, pak vlastně na jednom pólu jde o hodnocení problémů z velmi egoistické ("úzké") perspektivy a na druhém o hodnocení problému z někdy až nepřiměřeně rozlehlé ("široké") perspektivy. Přibírání dalších ("vyšších") perspektiv by tedy mělo mít spíše aditivní (rozšiřující, doplňující) charakter tak, aby se pro les nezapomnělo na stromy.

Jaké impulzy či podněty může přinést znalost takovéto struktury "perspektiv" pro práci lektora či učitele dramatické výchovy:

1. Domnívám se, že úroveň 1 a 2 jsou v našich podmínkách v rámci dramatické výchovy dostatečně rozvíjeny (resp. jejich rozvoj je podněcován). "Jednička" je o toleranci, připuštění jiných pocitů, jiného vidění. "Dvojka" pak o tomtéž plus "vcitování", měnění úhlu pohledu atd. V obou případech se pracuje se silnou emocí, s vysokým stupněm pocitovosti, protože "aktéři" jsou *uvnitř* vztahu (vztahů).

2. Posun k tomu, aby děti byly schopné přijmout perspektivu 3 (event. 4), předpokládá nechat vstoupit do dějů a činností "třetí osobu" či "čtvrté osoby" (resp. jejich úhly pohledu). To znamená posílit racionalitu ("objektivitu") a umenšit emocionalitu ("subjektivitu"). Jde vlastně o fázi vytvoření si odstupu (distance) od situace, vztahu či události. Dostáváme se k nezbytnosti rozvíjet vidění dějů v širším, sociálním kontextu. Umožňuje jedinci nejen objektivizovat pohled na sebe v sociálním poli (a logicky potlačovat egocentrismus), ale i na sociální pole (vztahy) samé. V praxi to znamená provazování (propojování) osobně vztahových příběhů (rodinných, partnerských, "kamarádkských", odehrávajících se v intimnějším mikrosvětě hrdiny) s příběhy "makrosvětů", s globálnějším obsahem, v nichž se řeší obecnější otázky lidské svobody, důstojnosti apod. a kde nutně přijdou na přetřes témata opřena o ekologickou, politickou či historickou faktografii. Dostáváme se k aristotelovskému pojmu občan-

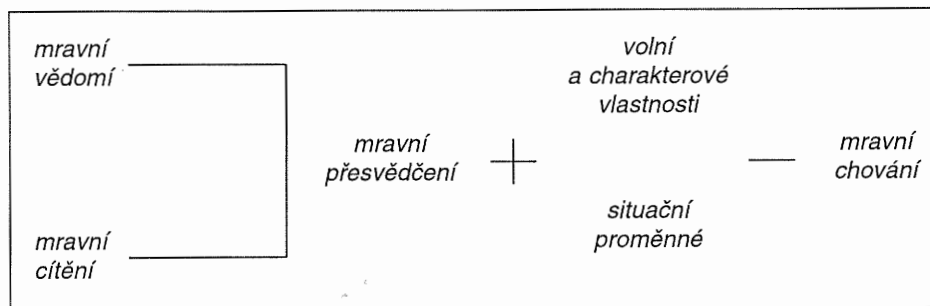
ská ctnost (resp. ctnosti). Ve finále našeho snažení bychom právě tyto kvality při vyváženosti a proporcionalitě emocionální a racionální stránky měli mít na mysli.

"PROPORCE" MRAVNÍCH KVALIT OSOBNOSTI

Právě vyváženost mezi kognitivní (rozumovou) a emoční složkou je v morálním vývoji otázkou zásadní. Bezpochyby jsou v tomto vývojovém procesu zastoupeny v různé míře obě složky a při analýze konkrétního mravního jednání jsou někdy jen obtížně odlišitelné. Podle Bulla morální postoje a rozhodnutí musí být zdůvodněny, má-li být morálka něčím víc než "heteronomní poslušností otroka" nebo sociální konformitou závislou na odměně a trestu (Bull, 1973, s. 77). Výpovědi dětí, které reagují na morální situace, jsou výjimečně pouze kognitivní. Jsou takřka vždy více či méně "nasyceny" emocí. Nedostatečně mravní citění amorálních jednotlivců znemožňuje vybudovat (si) vnitřní kontrolu. Pocity strachu, viny, hlas svědomí - to vše je možno vnímat jako podstatné emocionální momenty morálního vývoje. Jestliže morální *já* může být iracionální, tak inteligence může být nemorální (Bull, 1973, s. 77).

K hlubšímu proniknutí do podstaty vazby mravního vědomí, citění a přesvědčení ve vztahu k mravnímu jednání jsem před lety vypracoval následující níže uvedený model (viz schéma in Vacek 2002, s. 55). Vycházíme z předpokladu, že lze hypoteticky, zejména z důvodů výchovně praktických, rozlišit *mravní kvality osobnosti*, a sice *mravní vědomí*, *mravní citění*, *mravní přesvědčení*, *volní a charakterové vlastnosti* a *mravní chování*. I když žádná z těchto součástí komplexního mravního rozvoje nemůže existovat autonomně, každá má svůj specifický obsah a v systému mravního utváření (i sebeutváření) osobnosti svoje místo. Lickona v dané souvislosti hovoří o "komponentech dobrého charakteru", kterými dle něho jsou morální vědomí, morální citění a morální jednání (Lickona 1992, s. 51 - 53).

Struktura vztahů mezi mravními kvalitami:



Mravní vědomí Lickona strukturuje následujícím způsobem:

1. Mravní znalosti
2. Poznání mravních hodnot
3. Úhly pohledu
4. Morální usuzování
5. Provádění rozhodnutí
6. Sebepoznání

Ad 1. Mravní znalosti: Jde o obeznámenost s pravidly a normami; tedy mít dostatek potřebných informací o tom, co je a není správné, mravné či nemravné. Jako dospělá osoba jsem do určité míry povinen tyto informace vyhledat, neboť jak bývá často zmiňováno, "neznalost zákona neomlouvá..." V případě dětí je tomu jinak. Informace o tom, co je správné a nesprávné, "musí" přicházet za dětmi prostřednictvím jejich vychovatelů postupně s ohledem na jejich věk, individualitu a další okolnosti.

Ad 2. Poznání mravních hodnot, včetně toho, jak je aplikovat v různých situacích: Úkolem učitelů a vychovatelů je "převést" ve prospěch žáků dvě - dle Lickony - hlavní abstraktní hodnoty, a sice *respekt* a *odpovědnost* do konkrétního mravního chování.

Ad 3. Úhly pohledu: Jde o schopnost nahlédnout události a situace pohledem druhých lidí, a sice zejména těch, kteří se *jakkoliv výrazněji* odlišují od průměru či většiny. Jinými slovy máme zde obsaženy prvky tolerance k jinakosti (včetně významu tolerance ke kulturní odlišnosti).

Ad 4. Morální usuzování: Znamená to mimo jiné pochopit, *proč* bychom měli být morální. Rozvíjení morálního úsudku postupně umožňuje diferencovaně a podměrně porozumět některým klasickým morálním principům (např. Zlaté pravidlo).

Ad 5. Provádění rozhodnutí: Provádět rozhodnutí s ohledem na existující možnosti, ale rovněž se zřetelem na důsledky, ke kterým moje rozhodnutí povede.

Ad 6. Sebepoznání: Být si vědom vlastních silných a slabých stránek je nezbytnou podmínkou rozvoje charakteru. Učitelé a vychovatelé mohou významně přispět svým žákům v dokonalejším sebepoznání při zachování podmínky nesnižování jejich sebevědomí a potřeby sebe-rozvoje (Lickona, 1992, s. 53 - 56).

Mravní citění má v pojetí Lickonově také šest vzájemně provázaných součástí:

1. Svědomí
2. Sebeúcta
3. Empatie
4. Láska k dobru
5. Sebekontrola
6. Skromnost

Ad 1. Svědomí: Má dvě stránky - kognitivní a emoční. Zralé fungující svědomí zahrnuje smysl pro povinnost (vnitřní

odpovědnost). Lickona (1992, s. 58) odlišuje tzv. konstruktivní svědomí a destruktivní svědomí. Destruktivní svědomí k nám promlouvá slovy: "Jsem špatný člověk." Naopak v případě funkce konstruktivního svědomí slyšíme: "Nejedenal jsem podle vlastních zásad. Je mi to nepříjemné, budu se snažit o nápravu." Tento druh svědomí má tedy motivačně korektivní náboj.

Ad 2. Sebeúcta: Pozitivní, sebespekující vztah k vlastní osobě je základem pozitivních vztahů k druhým. Nicméně sebeláska postavená na povrchní popularitě, módním oblečení, atraktivním vzhledu nebo fyzické síle nemá se sebeúctou a "dobrým" charakterem nic společného. Úkolem vychovatelů je přispět k sebeúctě budované na takových kvalitách osobnosti, jako jsou poctivost, odpovědnost, pracovitost, zdvořilost atd. Zní to plakátově, ale nepochybně "to jde".

Ad 3. Empatie: Schopnost vcítovat se do druhých osob je vlastně emocionální složkou "úhlu pohledu" v rámci mravního vědomí. Jeden z významných úkolů pedagogů je rozvíjení tzv. generalizované empatie. Tedy takové, která umožňuje kriticky spoluprožívat křivdy a nespravedlnosti jako základu pro jednání, která směřují k jejich nápravě. Často v projektech dramatické výchovy postrádám řešení "rozehraných" problémů. Méně to vadí při práci s dospělými. V případě dětí se přimlouvám za alternativní "náповědu" či dodatečný rozbor (rozpravu).

Ad 4. Láska k dobru: Dobro má být (dokonce *musí* být) přitažlivější a atraktivnější než zlo. Způsob jeho prezentace nesmí být pro děti a mládež naivní, čítančový či jinak nevěrohodný. Killpatrik říká, že dobře vychovaný umí nejen odlišit dobro a zlo, ale také mít rád prvé a nenávidět druhé. I srdce se dá trénovat stejně mysli! (Lickona 1992, s. 60). Pokud mají lidé rádi dobro, je pro ně i příjemné dobro konat.

Ad 5. Sebekontrola: Sebeovládání je schopnost být mravný dokonce tehdy, kdy to sami nechceme. Snížená sebekontrola vede u dětí a mládeže k řadě problémů spojených s porušováním norem, s nejruznějšími závislostmi, k různým agresivním excesům apod.

Ad 6. Skromnost: Je afektivní stránkou sebepoznání. Pomáhá nám překonávat pychu a je hnacím motorem aktivizace potřeby být lepší a dokonalejší. Domýšlivost je zdrojem arogance a předsudků, v jejichž důsledku mohou "pyšní" aktéři špatných skutků (věřící ve vlastní neomylnost a prozřetelnost) tyto vydávat za činy dobré a chválné (Lickona 1992, s. 56 - 61).

Mravní přesvědčení - vedle vědomí (znalosti, porozumění) normy, pravidla či principu - obsahuje i vnitřní citový náboj. Být přesvědčen, znamená tedy vědět

(rozumět), ale také v souladu s tímto poznáním i cítit. Mravní přesvědčení tedy přesahuje mravní vědomí i citovou složku. Podmínkou vytváření a rozvoje mravního přesvědčení je proces interiorizace (nebo také internalizace) vnějších požadavků a norem. Kotásková jej definuje jako "proces postupného nabývání převahy vnitřní kontroly nad přímou kontrolou vnější..." (Kotásková 1977, s. 98). Tedy cesty od heteronomní závislosti na vnější normě k autonomii, od vnější regulace k seberegulaci, od vnějších motivů k motivům vnitřním.

MORÁLNÍ JEDNÁNÍ VE VZTAHU K MRAVNÍM KVALITÁM OSOBNOSTI

Snaha objektivně postihnout uvedený vztah patří tradičně k nejfrekventovanějším a nekontroverznějším odborným tématům. Shoda nepanuje ani ve vymezení pojmu "morální jednání". Jaké jednání lze *bezpochyby* označit jako mravné? Tato otázka byla nastolena a řešena např. Sókratem, stala se předmětem úvah Platóna a Aristotela a mnoha dalších mudrců. Stále však zůstává otázkou ne zcela zodpovězenou.

Kohlberg vymezuje morální jednání dvojím způsobem. V jednodušší variantě za morální jednání považuje jednání *vnitřně* konzistentní. To jest jednání jedince se shoduje s jeho mravním přesvědčením (vědomím). Tento přístup odpovídá filozoficky tzv. *individuálnímu relativismu*. Jedinec sám rozhoduje, zda jednání je nebo není správné. Je-li jednání konzistentní ve vztahu k morálnímu mínění, názoru, ať je jakýkoliv, je mravné. Ve druhé variantě je jednání definováno jako *mravné ve vztahu k objektivním a univerzálním morálním standardům, stejně jako k vlastnímu morálnímu přesvědčení jedince*. Toto pojetí vyjadřuje skutečnost, že alespoň v některých situacích se člověk má chovat podle toho, co je zvnějšku stanoveno a co je více nebo méně zvnitřně (Kohlberg, 1984, s. 518, 519).

Z předchozích řádků plyne, že ne každé jednání posuzované "zvenku" jako věcně správné (souladné s normou) je také skutečně mravné, a naopak některá jednání jsou ve své podstatě mravní, i když tak "nevypadají". Vnitřně konzistentní je tedy jednání, které je v souladu s mravním přesvědčením jedince. K takovému jednání nedochází vždycky.

A jsme u další položky našeho schématu: *Volní a charakterové vlastnosti*. Měli bychom mravní přesvědčení v adekvátní činy, tj. v mravní chování, je třeba, aby jedinec měl rozvinuty určité vlastnosti vůle a charakteru (např. cílevědomost, vytrvalost, houževnatost, statečnost, čestnost,

zásadovost). Mravní chování se pak realizuje jako výsledek rozhodovacího procesu, konfliktu motivů apod.

Situační proměnné jsou okolnosti, které mohou být pro naplnění mravního přesvědčení činem relativně snadné a jednoduché (obecně vzato příznivé), ale také nesnadné a komplikované. Dostáváme se k tématu životních dilemat, jejichž konzistentní řešení může v krajním případě vést až k oběti nejcecnější, k oběti lidského života.

Vrátíme-li se ke Kohlbergově stadiální koncepci, pak není bez zajímavosti, že jedinci, kteří figurují na nižších etážích mravního úsudku, jsou ve svém uvažování a následném jednání daleko více *situačně podmíněni* (ovlivnitelní okolnostmi) než osoby, jejichž mravní úsudek má kvalitu postkonvenční - tedy principiální - úrovně.

V Lickonově modelu "dobrého charakteru" je mravní jednání (chování) podmíněno třemi složkami:

1. kompetence,
2. vůle,
3. zvyk.

Ad 1. Kompetence: Jde o schopnost převést mravní poznání a citění do efektivního jednání. Např. k tomu, abychom vyřešili konflikt, potřebujeme řadu praktických dovedností. Počínaje pozorným nasloucháním přes umění sdělit svoje stanovisko druhým akceptovatelnou formou až k dovednosti navrhnout přijatelná řešení pro všechny zúčastněné. Významnou kompetencí pro mravní jednání jsou rozvinuté komunikační dovednosti. Při výčtu uvedených kompetencí může srdce lektoru

a učitelů velmi pookrát: zde je dramatická výchova velmi mocná a dokonce by se dalo říci, že jedna z nejmocnějších.

Ad 2. Vůle: Správná volba v morální oblasti je často nesnadná. Mnohdy vyžaduje mobilizaci volných stránek osobnosti (jakési morální "energie") k vykonání toho, co si myslíme, že je správné. Vůli potřebujeme k ovládnutí emocí, k upřednostnění povinnosti před požitkem, k odolání skupinovému nátlaku apod. Vůle je základem odvahy jednat morálně.

Ad 3. Zvyk: V mnoha situacích morálního jednání těžší z "dobrých zvyků". Mnozí lidé, kteří jednají poctivě, slušně, zdvořile tak činí prostě proto, že jsou na takové jednání zvyklí. Z těchto důvodů musí být přirozenou součástí výchovy nabídka dostateku příležitostí opakovaně rozvíjet vhodné návyky a zvyky (Lickona, 1992, s. 61, 62).

Tradiční domácí úkol bude mít dnes rekapitulační charakter. Posuďte při pohledu na strukturu (součásti) mravního vědomí a mravního citění, které součástí cíleně (jistě) rozvíjíte (2 body), které možná (1 bod) a které zřejmě nikoliv (0 bodů). Složek mravního vědomí a citění je v textu dohromady 12 (6 + 6). Pokud jste dosáhli okolo 20 bodů, jste skvělí pedagogové. Pokud máte méně či výrazně méně bodů, jste určitě taky skvělí, ale jinak...

PAVEL VACEK

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové a katedra výchovné dramatiky DAMU

POUŽITÁ LITERATURA

BULL, Norman J.

1973 *Moral education* (Trowbridge: Redwood Press)

HEIDBRINK, Horst

1996 *Einführung in die Moralphyschologie*; přel. Ondřej Müller, *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál, 1997)

KOHLBERG, Lawrence

1984 *Essays in moral development. Volume 2. The psychology of moral development* (New York: Harper & Row)

KOTÁSKOVÁ, Jarmila

1977 "Morální chování" in Josef Linhart-Miloslav Kodým a kol., *Mravní vývoj dítěte v socialismu* (Praha: Academia 1977)

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

LICKONA, Thomas

1992 *Educating for character. How our schools teach respect and responsibility* (New York: Bantam Books)

VACEK, Pavel

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

DRAMATICKÁ VÝCHOVA

(Úvaha terminologická)

DRAMATICKÁ VÝCHOVA - OBOR, NEBO VYUČOVACÍ PŘEDMĚT?

Zvykli jsme si na termín **dramatická výchova** a používáme jej, ať mluvíme o vyučovací předmětu, oboru, nebo studijním programu. I ateliér na DIFA JAMU nese název ateliér dramatické výchovy. Samotný název ateliéru vznikl současně s jeho založením v roce 1992. Vycházel z tehdejší situace a tehdejšího pojetí studijního oboru jako přípravy učitelů vyučovacího předmětu dramatická výchova pro všechny typy a stupně škol, včetně základních uměleckých škol a mimoškolních zařízení. Studijním oborem pak bylo přesněji vyjádřeno "učitelství předmětu dramatická výchova". Za deset let vývoje oboru se díky mnoha okolnostem jeho pojetí značně proměnilo a rozšířilo (a nejvýznamnější z nich je už samotná existence oboru na divadelní fakultě v těsném sousedství oborů bytostně uměleckých a také příklad dalšího oboru, výchovné dramatiky neslyšících, který

jasně ukazuje, že pedagogické zaměření oboru nemusí být v rozporu s vynikajícími uměleckými výsledky, ale právě naopak). Klademe si otázku: Je dramatická výchova skutečně obor vědecké a umělecké činnosti? Pro příklad se obracíme k jiným dvěma podobným názvům, k hudební a výtvarné výchově. Oba označují existující školní vyučovací předměty a současně studijní obory na pedagogických fakultách v pojetí "učitelství předmětu výtvarná, hudební výchova". Základem obou oborů je výtvarné umění a hud-

ba. Věc se zdá jednoduchá: **oborem, z něhož vychází dramatická výchova, je dramatické umění, divadlo.** Studijní program DIFA JAMU zastřešující všechny obory je akreditován jako Dramatická umění. Jeho jednotlivé studijní obory se pak jmenují jednoduše podle profesního směřování herectví, režie, dramaturgie... Co je ale budoucí profesí studentů ateliéru dramatické výchovy? Je to skutečně učitelství předmětu dramatická výchova? V době, kdy je jeho existence na úrovni základních a středních škol spíše jen přáním a vizí budoucnosti, těžko říci jak ještě vzdálené? A je skutečně tak jednoznačně přijíman fakt, že vyučovací předmět dramatická výchova vychází z dramatického umění?

VYUČOVACÍ PŘEDMĚT DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Pokus zařadit dramatickou výchovu do škol vedle hudební a výtvarné výchovy se uskutečnil již před deseti lety v rámci programu obecné a občanské školy. Projekt zanikl a ostatně ani dramatická výchova se v něm vinou nedostatku učitelů výrazněji neuplatnila. Logicky se objevila jiná možná cesta jak do škol dramatickou výchovu zařadit. Postupně se pro ni ustálil shrnující název "použití metod dramatické výchovy v... (dějepise, prvouce, literatuře...)", případně "dramatická výchova propojuje (nebo prostupuje) ostatní předměty základní školy". Paradoxně pak tato upřímná snaha omezila dramatickou výchovu na zdroj metod, didaktických postupů, které by bylo možné zařadit pod souhrnný název "metody aktivního učení". Jistě, dramatická výchova využívá řadu metod bytostně dramatických (založených na jednání v situacích v přijatých herních dramatických postavách), které může nabídnout ostatním, zejména humanitním předmětům. Označení "použití metod dramatické výchovy" považuji za zcela nesprávné. Metody dramatické (výtvarné, hudební výchovy, jakéhokoliv jiného vyučovacího předmětu) chápu jako didaktické metody, které učitel toho kterého předmětu používá, aby své žáky naučil konkrétnímu obsahu, tedy vybraným vědomostem a dovednostem z oboru, v případě dramatické výchovy z dramatického umění.

Příčinou tohoto stavu není jen neexistence samostatného předmětu dramatická výchova na školách. Všichni, kdo se s dramatickou výchovou setkali, vědí, jaký dopad může mít na rozvoj osobnosti žáků, jejich komunikačních schopností, sociálních dovedností. To, že žáci vstupují do situací a v nich jednají (ať již sami za sebe, nebo v přijaté herní dramatické

postavě), nutně rozvíjí jejich schopnost empatie, schopnost rozeznávat a řešit konflikty, komunikovat s ostatními atd. atd., schopnosti tolik potřebné v běžném každodenním životě. Avšak přecenění tohoto výchovného dopadu a potlačení obsahu, kterým je dramatické umění, vedlo pak k tomu, že byla (a stále je) dramatická výchova ztotožňována s výchovou osobnostně sociální, někdy je pojímána jako druh sociálního výcviku, nebo dokonce jako celkový (nový, vycházející z pochopení potřeb žáků...) přístup k výchově a vzdělávání a dramatický obsah se vytrácí. V tomto pojetí pak není dramatická výchova samostatným předmětem, ale, jak ostatně dokládají první verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jen podpůrnou disciplínou (v pozdější verzi pak tzv. průřezovým tématem). A v očích méně poučené pedagogické veřejnosti pak je (možná díky častému používání hry jako metody) jen hraním si s dětmi, a hodí se tedy jen pro nejmladší žáky.

Samotný název dramatická výchova, jako ostatně většina termínů oboru, vzniká překlady z angličtiny, přizpůsobenými našim zvyklostem. V originále se vyučovací předměty jmenují jednoduše Arts, Music, Drama, případně Arts (Music, Drama) Education. U nás je zvykem nazývat tyto předměty "výchovy". Překládáme proto nepřesně anglický termín Education (Drama in Education, Drama and Education, Theatre in Education atd.) jako výchova. Education ale znamená výchovu i vzdělávání, tedy i zvládnutí konkrétních, v našem případě dramatických obsahů (dovedností, ale i vědomostí).

V našem pojetí je tedy, v souladu se současnou terminologií nově vznikajících pedagogických dokumentů (Rámcový vzdělávací program pro základní a gymnaziální vzdělávání, vytvářený ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze), **dramatická výchova vyučovací předmět na úrovni základních škol.** Jeho obsah vychází z dramatického umění. Na úrovni gymnázií a základních uměleckých škol byl pro vyučovací předmět zvolen název **dramatický obor.** Tím je výrazněji akcentován důraz na vzdělávací (dramatický) obsah. Koncepti tohoto vyučovacího předmětu lze stručně vyjádřit jako **učení se dramatickému umění** (tedy především dovednostem a vědomostem souvisejícím s inscenační tvorbou), **o dramatickém umění** (tedy vědomostem z historie a teorie dramatického umění) a **dramatickým uměním.** Učení se dramatickým uměním pak představuje onen zdůrazňovaný (a nepochybný) dopad na rozvoj osobnosti žáků a studentů, jejich sociálně komunikačních dovedností. Toho

je ale dosahováno "nepřímo", skrze práci s konkrétním dramatickým obsahem.

Název **dramatická výchova** tedy označuje školní vyučovací předmět na úrovni základních škol. Ateliér (dosud) dramatické výchovy ale v průběhu deseti let existence na DIFA JAMU rozšířil okruh svého působení nad rámec přípravy učitelů předmětu dramatická výchova na základní škole. Oblastmi, které nás zajímají, je **divadlo hrané dětmi, mládeží nebo dospělými neprofesionály.** a tzv. **divadlo ve výchově** (v anglickém originálu Theatre in Education). Zatímco divadlo hrané dětmi, mládeží a dospělými neprofesionály má u nás dlouhou tradici, s postupy divadla ve výchově pracujeme teprve v posledních letech (a divadlem ve výchově rozhodně nemáme na mysli pokleslé žánry tzv. didaktického divadla nebo vstupy dětských diváků na jeviště jen proto, aby po určitou dobu představovali stromky v lese). Divadlo ve výchově má již své typické žánry (divadlo forum, participativní divadlo, tvůrčí dílny vycházející z hotových - i profesionálních - inscenací) a stále se vyvíjí. Název dramatická výchova pro toto pojetí oboru na divadelní fakultě je tedy nedostatečný, nevypovídá o celkovém směřování ateliéru při tvorbě koncepce studijních programů i při probíhajícím výzkumu a praktickém prověřování jeho výsledků. Nabízí se několik možností, jak nazvat studovaný obor. Pražská katedra a náš ateliér neslyšících se jmenují **katedra (ateliér) výchovné dramatiky.** Nabízí se i varianta tvořivá dramatika (zřejmě podle anglického originálu Creative Dramatics). Bakalářský program, který počítá s uplatněním absolventů v základních školách a základních uměleckých školách, jsme akreditovali jako **dramatickou výchovu** a tak jej také chápeme, jako učitelství předmětu dramatická výchova (na základní škole, případně na ZUŠ nebo gymnáziu). Na magisterské a doktorské úrovni, kde pojetí studia (i uplatnění absolventů) směřuje spíše právě do oblasti divadla hraného dětmi, mládeží, dospělými neprofesionály, divadla ve výchově a do všech oblastí divadelní práce se sociálně slabšími skupinami, menšinami a handicapovanými, jsme studijní obor nazvali **divadlo a výchova.** Navrhujeme nazvat tak celý obor, a tedy i ateliér. Název chceme vyjádřit to, že se ateliér (a obor) zabývá širokou škálou možností využití divadla pro výchovu (a vzdělávání) a současně možnostmi využití výchovy (a vzdělávání) pro divadlo. V podstatě jde opět o ono učení se umění, o umění a uměním, přičemž divadlo ve výchově akcentuje silněji učení se uměním a výchova k divadlu učení se umění a o umění (v rovině tvůrčí divadla i jeho diváků).

OBOR DIVADLO A VÝCHOVA

V souvislosti s úvahami o názvu oboru vzniká i jeho koncepce a vnitřní struktura. Co je podstatou tohoto pojetí oboru? Především to, že odděluje **jednání herní** od **jednání jevištního**, tedy jednání, které není určeno divákům, jehož výsledkem je vlastní zkušenost zúčastněných, od jednání, které je naopak směřováno k divákům, je komunikací s diváky, je sdělením pro ně. Jde tedy spíše opět o terminologický problém, o hledání pojmenování, které tyto dva, co do prožitku jednajících zcela odlišné typy jednání, označí a poskytne orientaci pro ty, kteří se jednání účastní i pro pedagoga, který práci vede. Proč považují toto odlišení za tak podstatné? Navenek často obojí vypadá podobně, nastávají okamžiky, kdy se jedno mění v druhé, aniž bychom o to usilovali, okamžiky, kdy je jen obtížné možné jedno od druhého při pohledu zvenčí odlišit. Zjednodušeně bychom mohli herní jednání charakterizovat jako "hraní si s... (něčím, někým, na něco)" a jednání jevištní jako "hraní pro... (někoho)". Převažující prožitek při herním jednání je pak zcela autentický, vyplývá z povahy situace, z akcí a reakcí, z motivací jednajících. V principu se tedy prožitky při herním jednání blíží prožitkům v podobných reálných životních situacích. Dnes pojímáme herní jednání šířeji. Je prostorem pro prozkoumávání vlastního jednání (i v přijatých herních dramatických postavách) i jednání cizího (spoluhráčů, přijatých postav) v herních (známých i doposud nezažitých) situacích. Herní jednání překračuje rámec běžně přijímaných modelů chování a je prostorem pro experimentování, hledání nových a nezvyklých řešení problémů a konfliktů, kde hodnocení správně – špatně ve smyslu běžně přijatých a akceptovaných způsobů jednání nesmí hráče omezovat. Je to jednání jako, jakoby bez nenapravitelných následků (vždy je lze znovu zopakovat a hledat jiná řešení) a hodnocení toho, co proběhlo, je věcí reflexe vedené spíše v rovině zjišťování obecnějších zákonitostí lidského jednání. To, co tvoří "mantinely" herního jednání, jsou jistá "pravidla hry" od toho nejjednoduššího, které vymezuje čas a prostor pro hru, herní rámec jednání, ono jako by bylo, jako bych byl..., až po poměrně složitá pravidla pro role nebo postavy.

Jevištní jednání je jednání směřované divákům, probíhá komunikace mezi hrajícími, ale je "komunikována" třetí osobě – divákům. Je jim prostřednictvím jednání postav něco sdělováno. Důležité je, že hrající prožívají tuto komunikaci s diváky a nemohou mít při jednání autentický prožitek z jednání samotného, z jeho nečeka-

ného průběhu (vždyť je postupně vytvářeli, mnohokrát opakovali, zkoušeli a možná i před diváky předváděli, vědí, jak "to dopadne"). Mají ale autentický, neopakovatelný a vždy nový zážitek z komunikace s diváky. Jim směřují své jednání na jevišti.

Mezi herním a jevištním jednáním existují těsné vazby. Herní jednání poskytuje prostor pro získávání chybějících zkušeností a pro tvorbu jevištních postav a situací. Jednoduše nabízí prostor pro prozkoumávání postavy nabídkou dalších a dalších situací, prostor pro prozkoumávání situací například tím, že do nich zúčastnění vstupují sami za sebe a srovnávají své jednání s jednáním postav předlohy, ale i cestu k hledání a vytváření jevištní podoby situací.

Z tohoto pohledu jsme rozdělili obsah oboru na **dramatický proces** (s vědomím, že tento termín nevystihuje přesně to, co anglický originál Process Drama, navrhuje jako poslední variantu upřesňující název **herně dramatický proces**), jehož podstatu tvoří herní jednání a na **proces inscenační tvorby**, jehož podstatu pak tvoří jednání jevištní včetně postupů a metod jeho tvorby (tedy herecké, dramaturgické, režijní práce, ale i scénografie a scénického zvuku a hudby). Od procesu inscenační tvorby je třeba odlišit **proces tvorby inscenace**. Znamená vytvoření uceleného jevištního tvaru a jeho předvedení divákům, což není nutnou podmínkou procesu inscenační tvorby, který seznamuje s jednotlivými postupy, zákonitostmi a má spíše povahu průpravy pro tvorbu inscenace a pro recepci a reflexi dramatického umění. Pro herně dramatický proces, proces inscenační tvorby a tvorbu inscenace je nutné, aby byli jeho účastníci systematicky vybavováni potřebnými dovednostmi. Tuto oblast označujeme jako **základní předpoklady dramatického jednání** a zahrnuje hlasovou, mluvní, pohybovou a hereckou průpravu. Struktura oboru je doplněna o oblast **recepce a reflexe dramatického umění**, propojující praktické činnosti s teorií a historií, vlastní tvorbu s tvorbou druhých, s tvorbou profesionálních umělců a vychovávající i poučené diváky.

ATELIÉR DIVADLA A VÝCHOVY

Tato struktura, tak, jak ji vnímáme a popisujeme v tomto okamžiku vývoje oboru, se promítá do **koncepce studia oboru na DIFA JAMU** (jednotlivé studijní předměty jsou takto rozděleny do pěti okruhů) i do pojetí **předmětů dramatická výchova na základní škole a dramatický obor na gymnáziu** v Rámcovém vzdělávacím pro-

gramu, který vzniká ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze. Rámcové osnovy pro dramatickou výchovu a dramatický obor v současné verzi vytvořili pracovníci ateliéru dramatické výchovy DIFA JAMU ve spolupráci s prof. Václavem Cejpkem, katedrou výchovné dramatiky DAMU a PaedDr. Markétou Pastorovou z Výzkumného ústavu pedagogického. Za cenný posun v chápání těchto vyučovacích předmětů považujeme nejen jejich bytostně dramatický obsah, ale i jejich zařazení do oblasti Umění a kultura vedle hudební a výtvarné výchovy na základní škole a výtvarného a hudebního oboru na gymnáziu, i když mezi předměty neobligatorní (základní školy) a doplňující (gymnázia), ale s odkazy a doporučeními zařadit je mezi povinné v úvodních charakteristikách oblasti Umění a kultura.

Na pojetí oboru ve smyslu **divadlo a výchova** zakládá ateliér koncepci dalšího výzkumu a praktického ověřování jeho výsledků. Jeden směr jde cestou prozkoumávání jednotlivých divadelních oborů a toho, jak se promítají do divadla hraného dětmi, mládeží a dospělými neprofesionály (dramaturgie, tvorba dramatického textu, režie, scénografie, herectví, scénický zvuk a hudba). Druhý okruh zkoumání zaměřujeme na jednotlivé popsání procesy a jejich dílčí aspekty (dramatický proces, proces inscenační tvorby, tvorba inscenace, základní předpoklady dramatického jednání, reflexe a recepce dramatického umění). Třetí okruh tvoří prozkoumávání existujících forem a druhů (divadlo ve výchově, výuka dramatické výchovy, dramatického oboru, tvorba inscenace v konkrétní skupině atd.). V současné době vznikají disertační práce Tvorba autorského dramatického textu, Proces tematizace a symbolizace a jsou naplánovány práce mapující divadlo ve výchově, dětské herectví a scénografii v dětském divadle.

Specifičnost oboru divadlo a výchova nevidíme jen v tom, že se zabývá neprofesionálním divadlem, že pracuje s dětmi a mládeží, se specifickými sociálními skupinami, ale také v tom, že nejde jen o divadelní práci s nimi (tedy vytvořit s nimi, pro ně inscenaci), ale o učení je divadelní práci. Smyslem není napsat a zrežisovat s nimi divadelní představení, ale poskytnout maximální prostor pro jejich tvůrčí podíl na všech jeho složkách, pro jejich učení se divadlu a o divadle. Angličtina má pro tuto profesi výstižné, avšak nepřeložitelné pojmenování: Theatre maker – educator. Doslova snad divadelní tvůrce – vychovatel, vzdělávatel. Znamená totiž, co jsme česky přijatelněji označili jako divadlo a výchova.

Dospěli jsme ve vývoji oboru k okamžiku, kdy je zřejmé, že se neobejdeme bez spolupráce a pomoci profesionální sféry. Pomoc a podporu potřebujeme při dalším výzkumu v oboru i při naplňování náročných studijních programů. Té se nám ovšem na půdě divadelní fakulty dostává v plné míře. Klíčovou roli může ovšem sehrát pomoc a podpora profesio-

nálních divadelníků v dalším osudu dramatické výchovy a dramatického oboru v Rámcovém vzdělávacím programu. Může napomoci tomu, aby jejich současné zařazení v oblasti Umění a kultura zůstalo zachováno až do poslední, ministerstvem schválené a platné verze. Mělo by být v zájmu nás všech, aby se dramatickému umění dostalo patřičného uznání

i tím, že bude v budoucnu považováno stejně jako výtvarné umění a hudba za nedílnou součást základního a gymnazijního vzdělání.

SILVA MACKOVÁ
ateliér dramatické výchovy Divadelní fakulty JAMU, Brno

INTEGRÁL

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

DIPLOMOVÉ PRÁCE obhájené v ateliéru dramatické výchovy Divadelní fakulty JAMU, Brno

1996

BELHAČOVÁ, Věra: Návrh výukového programu pohybové výchovy pro středoškolský věk s využitím prvků dramatické výchovy. 102 s.
DP 1624

HADAMOVÁ, Jarmila: Předmět a jeho možnosti. Metodika práce na prvním stupni literárně dramatického oboru na Základní umělecké škole. 63 s.
DP 1593

HELBICH, Zdeněk: Vzdělávání a průprava učitelů dramatické výchovy. 68 s.
DP 1594

MILICHOVÁ, Andrea: Kultivace prvků dramatické kultury u dítěte s těžištěm v přechodu k divadelní práci u pubescentů a adolescentů. 80 s., příl.
DP 1625

SKÝPALA, Ivo: Graffiti jako vyhraněný sociokulturní jev současné mládeže

a hledání přístupů k práci s ním. 96 s., příl.
DP 1626

SVOBODOVÁ, Silvie: Využití dramatické výchovy při práci ve skupině, do níž je integrovaná autistická dívka. 128 s.
DP 1589

VELIKÁ, Alena: Dramatická výchovy a její využití při práci s dospělými mentálně retardovanými. 108 s.
DP 1592

VERNER, Petr: Zařazení předmětu Dramatická výchovy do výuky na 1. stupni Základní školy. 63 s., příl.
DP 1591

VESELÝ, Jan: Zachycení procesu vzniku inscenace s dětským divadelním souborem - Tohočasu bezpečí. 76 s., příl.
DP 1627

VYSUŠIL, Václav: Stolní deskové hry a jejich využití v dramatické výchově. 83 s.
DP 1628

1997

KURKOVÁ, Květoslava: Cesta od hudebního podnětu k divadelnímu představení. 79 s.
DP 1721

PUTACHIDIS, Jannis: Dramatizace knihy "Osada pravěkých lovců" a plán práce se středoškoly od vzniklé dramatizace k divadelnímu představení. 84 s., fot.
DP 1716

SEVERINOVÁ, Petra: Návrh výukového programu dějin světového divadla metodou dramatické výchovy. 67 s.
DP 1711

ŠTĚPÁNKOVÁ, Radka: Funkce kostýmu při práci s postavou v dramatické výchově. 97 s.
DP 1670

VESELÁ, Radovana: Využití volného času u mládeže od 11-ti do 19-ti let. 60 s., příl.
DP 1725

1998

FRANTIŠÁK, Martin: Otázka komunity jako ostrova stability. 80 s.
DP 1824

KUNEŠ, Jaroslav: Cesta k pochopení společenského tance se zaměřením na tance latinskoamerické. 87 s.
DP 1831

LIŠKOVÁ, Monika: Rozšíření nonverbální složky lidské komunikace prostřednictvím dramatické výchovy. 66 s.
DP 1775

PANTUČKOVÁ, Barbora: Maska v dramatické výchově v návaznosti na postavení masky v mýtových kultu-
rách. 81 s., příl.
DP 1749

SLÁMOVÁ, Petra: Projekty protidrogové výchovy s využitím metod tvořivé dramatiky. 87 s.
DP 1766

2000

BROŽKOVÁ, Galina: Analýza vzniku divadelního představení a použití metod dramatické výchovy při práci s ochotnickými herci. 73 s.
DP 1935

GRMOLCOVÁ, Gabriela: Tolerance jako prevence rasismu a xenofobie v projektu dramatické výchovy. 97 s.
DP 2003

HECZKO, Konrád: Dramatická výchova pro ulici. 75 s.
DP 1956

HYNŠTOVÁ, Gabriela: Vybrané výroční obyeje z Valaška a jejich možnosti

- využití v dramatické výchově. 67 s., fot.
DP 2006
- JOVANOVSKEI, Marek: Obřad a možnosti jeho využití při práci se skupinou. 70 s.
DP 2007
- KOŠTÁLOVÁ, Petra: Možnosti dramatické výchovy v dětské nemocnici. přiblížení nově vznikajícího oboru "herní práce", snaha o srovnání a propojení s dramatickou výchovou. 104 s., barev. fot.
DP 2008
- MIKOVÁ, Jana: Možnosti využití dramatické výchovy v etopedické praxi. 108 s., fot.
DP 1971
- NOVÁKOVÁ, Kristýna: Možnosti a meze dramatické výchovy ve vztahu k psychoterapii. 81 s., příl.
DP 2011
- PATAKIOVÁ, Jitka: Dramatická výchova jako možný průvodce člověka dnešním světem. 76 s.
DP 1982
- STRÁNSKÝ, Michal: Prázdninová škola hrou. O ironii hry, divadla a umění v metodice Prázdninové školy Lipnice. 53 s., příl.
DP 2015
- SVOZILOVÁ, Petra: Od zkušenosti k poznání cestou filosofování s dětmi a dospívajícími v dramatické výchově. 95 s.
DP 1992
- TRČKOVÁ, Anna: Hledání místa a využití hry v přípravě představení. 76 s.
DP 1995
- VLČKOVÁ, Sylva: Můj klaun dnes a využití této postavy při vedení pohybové dílny s divadelním souborem a při práci s dlouhodobě nemocnými dětmi. 69 s., fot.
DP 1997
- 2001**
- BRHELOVÁ, Eva: Moje hledání specifických rysů autorské tvorby s neherci. 105 s., příl.
DP 2029
- BUREŠOVÁ, Jaroslava: K problematice komunikační výchovy na školách se zaměřením na II. stupeň základní školy. 73 s., fot. příl.
DP 2030
- FORMANOVÁ, Monika: Využití humoru při práci pedagoga dramatické výchovy a vedoucího divadelní inscenace. 117 s., příl.
DP 2032
- HOUDKOVÁ, Markéta: Hledání identity tělesně handicapovaných v období dospívání. 103 s., fot.
DP 2096
- HRUBÁ, Jana: Sókratovský rozhovor v projektu dramatické výchovy. 83 s.
DP 2033
- KOLBABOVÁ, Eva: Projekt pro handicapované v dramatické výchově. 120 s., fot.
DP 2113
- KORČÁKOVÁ, Kateřina: Systém dovedností z oblasti dramatické výchovy absolventů SPgŠ. 86 s.
DP 2037
- MALÉŘOVÁ, Markéta: Využití metod dramatické výchovy k aktivaci seniorů. 98 s.
DP 2040
- NAVRÁTIL, Kamil: Tvorba a realizace hudební dílny pro rozvoj rytmických schopností. 57 s.
DP 2117
- ROŽTEK, Milan: Tvorba réžijní-dramatického konceptu pohybového divadla hraného mládeží. 70 s., fot.
DP 2042
- ŽÁKOVÁ, Zuzana: Divadlo pro děti rovná se pohádka? 105 s., příl.
DP 2045
- 2002**
- BLAŽKOVÁ, Petra: Osobnost vedoucího amatérského divadelního souboru. 81 s.
DP 2161
- BEDNÁŘ, Radek: Práce neprofesionálního herce v neprofesionálních podmínkách (na základě K. S. Stanislavského a jeho žáka). 75 s., fot.
DP 2285
- BUŠKOVÁ, Pavla: Principy výuky psychosomatických disciplín na HKU Utrecht. 72 s.
DP 2162
- GRUNA, Tomáš: Video v dramatické výchově. (Využití videotechniky v dramatické výchově). 79 s., CD
DP 2166
- HAJDA, Petr: Pubertální mládež a osobní výpověď v amatérském divadle. 64 s.
DP 2255
- HAK, Martin: Pohled na stavbu lekce dramatické výchovy skrze Aristotelovu Poetiku. 114 s.
DP 2167
- JIRSOVÁ, Magdaléna: Výchova k toleranci metodami a prostředky dramatické výchovy. 147 s.
DP 2169
- KRATOCHVÍLOVÁ, Adéla: Žonglování v práci s dětmi a dospívajícími. 139 s., CD
DP 2173
- MACKOVÁ, Radka: Divadlo Fórum. Postupy Divadla Fórum Augusto Boala v práci s dospívajícími u nás. 235 s., fot., videokazeta
DP 2175
- REGNEROVÁ, Hana: Multikulturní výchova cestou dramatické výchovy. 218 s., fot.
DP 2182
- REMSOVÁ, Lenka: Muzeopedagogika a dramatická výchova. 125 s., fot.
DP 2183
- SCHNEIDER, Jiří: Osobnost hráčů počítačových her. 111 s.
DP 2267
- SEDLÁČKOVÁ, Pavlína: Bariéry v komunikaci v období profesní profilace vysokoškoláků. 165 s., 9 s.
DP 2184
- SIROTEK, Petr: Funkce dramatické výchovy na letním dětském táboře. 66 s.
DP 2286
- ŠPRYNAR, Jan: Hledání historické paměti místa a její vyjádření divadelním obřadem. 102 s.
DP 2272
- ŠIMKOVÁ, Anna: Drama a ekologie. 85 s.
DP 2186
- ŠUŠKLEBOVÁ, Bohumila: Prevence sociálně patologických jevů dramatickou výchovou. 131 s.
DP 2187
- VODIČKA, Ondřej: Dětský divadelní festival. Organizace divadelního festivalu. 105 s.
DP 2190
- ZÁPAŘKOVÁ, Jana: Propagace volnočasových aktivit pro děti. 81 s.
DP 2275
- (Pozn.: Číslo uvedená u titulů jsou signatury, pod nimiž jsou práce evidovány v knihovně DIFA JAMU)
- Rubriku rediguje EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

MATEŘIDOUŠKA NA ROZCESTÍ

Když se po roce 1989 dramaticky proměnila situace české literatury včetně té její části, která se obrací k dětem a mládeži, projevil se to jako pod zvětšovací sklem na tváři dětských časopisů. Přehledný systém, který fungoval do konce 80. let (pro předškoláky Sluníčko, pro první a druhou třídu Mateřidouška, pro třetí až pátou Ohníček, pro druhý stupeň Sedmička...), se v prvním návalu svobody nejprve mohutně rozmnožil o dotud nevídané tituly (od ambiciózních projektů přes nadšenecké, ale vesměs diletantské pokusy až po neomalenou komerci). Po úctyhodných pokusech typu Delfín nebo Klub XXI zbylo bohužel jen pár čísel, zato tvrdá komerce v čele v Mědu Pusíkem, Kačerem Donaldem, Dádou anebo Bravem masivně zavalila české trafiky a do ústraní odstrčila i tak zavedené časopisy, jakými byly Sluníčko, Mateřidouška a Ohníček. Nejdříve na to doplatil Ohníček, který tak dlouho hledal svou tvář, až - jak se zdá - začátkem století zcela zanikl. Sluníčko, kdysi nejambicióznější časopis pro děti, má dnes povážlivě kolísavou úroveň, i když - abychom byli spravedliví - patří mezi současnými dětskými časopisy stále ještě k lepšímu průměru.

Mateřidouška si pod vedením zkušené a kultivované šéfredaktorky Magdaleny Propperové držela po celá 90. léta vysoký standard jako literární časopis pro nejmenší čtenáře a soustřeďovala kolem sebe nejvyšší současnou autory píšící pro děti. Kdo si zalistuje několika ročníky Mateřidoušky, zjistí, že právě na jejich stránkách se zrodila nejedna kvalitní kniha, která bude patřit k české klasice dětské literatury (připomínám namátkou Malování zvířat Josefa Bruknera, knihy Hany Doskočilové Když velcí byli kluci nebo O Mamě Romě aneb Dvanáct romských příkázání, ale třeba i knihy veršů Miloše Kratochvíla nebo Jiřího Dědečka). Na konci roku 2001, s novým vedením Mladé fronty, však přišla řada i na tento časopis. První číslo 58. ročníku, které vyšlo v lednu 2002, naznačilo, jak zajímavý a kvalitní ročník - po textové i ilustrační stránce - připravila redakce pro své čtenáře (fejtonky Hany Doskočilové inspirované obrázky Z. Milera, nápadité hry s jazykem Jiřího Havla, Staré příběhy večerní oblohy Pavla Zátky, nový příběh na pokračování Ivy Procházkové Kam zmizela Rebarbora? atd.). Jak se však ukázalo, byla to labuť píseň Mateřidoušky-literárního časopisu pro děti. Únorové číslo, které už bylo připraveno v režii nového šéfre-



daktora Jana Smolíka, zabouchlo za dosavadní tradicí dveře hodně zprudka. Nový šéfredaktor, "pedagog, výtvarník, táta dvou dětí", jak čteme u jeho podpisu, napsal do svého prvního čísla, že se Mateřidouška "vydala na cestu od literárního časopisu k časopisu modernímu, všestranně zaměřenému".

O těchto detailech se zmiňují zcela záměrně, protože jsou pro současnou tvorbu pro děti - literární, ale i divadelní, filmovou a televizní - neobyčejně příznačné. Všimli jste si, že moderností se zhusťta ohánějí právě ti, kteří si z produkce pro děti udělali snadný prostředek výdělku, přičemž argumentují tím, že se "to" dětem

líbí? (Ostatně nepřipomíná vám to pověstné koláče někdejšího nováckého šéfa?...) Všimli jste si, jak často je všestrannost zaměřována s povrchností a laciností?

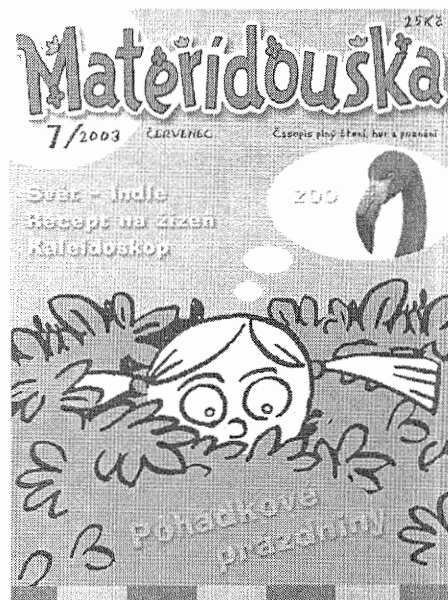
Celý rok se Mateřidouška potácela mezi - na jedné straně - agresivním nevkusem, reprezentovaným v první řadě ilustracemi šéfredaktora a jeho spolupracovníků (zvláště Tomášem Chludem a Liborem Pávem), diletantskými, nemastnými neslanými texty, "zpestřovanými" rádobyvtipnými komiksovými figurkami Máti, Douši a "legračního" učitele Kopečka, a - na straně druhé - kvalitními texty autorů, kteří patřili ke kmenovým spolupracovníkům bývalé Mateřidoušky (Jiří Dědeček, Helena Kholová, Miloš Kratochvíl, Svatopluk Hrnčíř, Jiří Havel, Iva Procházková...).

Rok 2003 přinesl zajímavou změnu. Od 1. čísla letošního ročníku se šéfredaktorkou Mateřidoušky stala Pavlína Brzáková, známá svými sbírkami evenckého a něneckého folkloru. Pod jejím vedením, a zvláště pak po výměně výtvarného redaktora (místo J. Smolíka se jím stal Martin Vácha) se Mateřidouška začala podivuhodně proměňovat. Grafická podoba se pomalu zbavuje povrchní, efektní pseudopestrosti, časopis začíná dostávat řád a přehlednější strukturu, umělecko-naučné a publicistické materiály začínají vést dialog s příspěvky beletristickými a na jejich stránkách se objevují dokonce nová jména - ilustrátorů (Jiří Bernard, Markéta Laštovková, Kamila Kantová...) i autorů (Emil Hakl, Marek Bečka...). Vše nasvědčuje tomu, že se nová redakce snaží realizovat koncepci, kterou naznačil nový podtitul, jímž je Mateřidouška od letošního roku opatřena: "Časopis plný čtení, her a poznávání".

Je zřejmé, že Mateřidouška stojí v tuto chvíli na křižovatce. Stejně jako česká literatura pro děti a mládež. Odpoutání od tradice bylo bouřlivé a bolestné, vábení pozlátek a snadných zisků velké. Stejně silná je však i zřetelná chuť hledat nevyzkoušené cesty - i za cenu mnohých rizik.

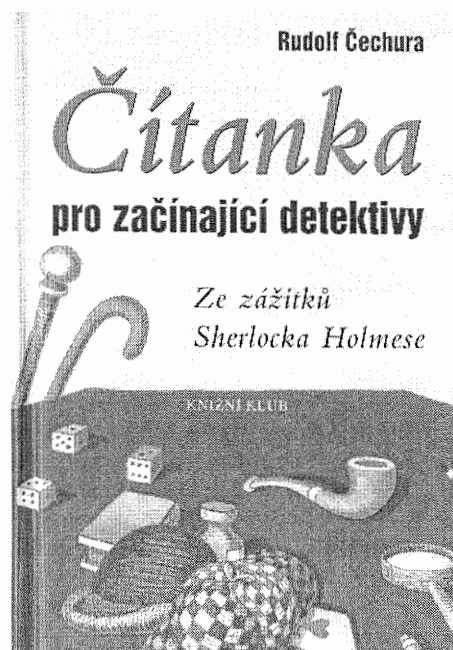
JAROSLAV PROVAZNÍK
katedra výchovné dramatiky DAMU

(Přetištěno z elektronického časopisu
Knihovnický zpravodaj Vysočina 3, 2003,
č. 3, který vydává Knihovna Matěje
Josefa Sychry ve Žďaru nad Sázavou;
www.knihzdar.cz/kzv)



NAHLÉDNUTÍ do nových knih

Rudolf Čechura: Čítanka pro začínající detektivy
(Ze zážitků Sherlocka Holmese)
Il. Petr Fiala. Odp. red. Jakub Sedláček.
Euromedia Group k.s.-Knižní klub,
Praha 2003, 192 str.



Když Sir Arthur Conan Doyle vypustil v roce 1882 do světa Sherlocka Holmese, stěží tušil, jakou vitalitou ho obdařil. Neboť tato legendární postava i se svým neméně legendárním kolegou dr. Watsonem žije přes svůj pozeňnaný věk vesele dál, a co víc - vstupuje do nových a nových případů a dobrodružství. Z českých autorů na tom má lví podíl především Rudolf Čechura, člen The Sherlock Holmes Society of London a zakládající člen České společnosti Sherlocka Holmese.

Sherlock Holmes přirozeně už dávno nebydlí na Baker Street. Staříčkový detektiv je na zaslouženém odpočinku na farmě v Sussexu. To mu však nebrání v tom, aby neřešil dál zapeklité případy, s nimiž si policie - jak už to ve správných klasických detektivkách bývá - neví rady.

Čechurovy variace na holmesovské téma mají už svou dlouhou historii. Některé povídky vyšly časopisecky (např. v 70. letech v Ohníčku), některé knižně, některé jsou novějšího data. Všechny je však spojuje inteligentní, chytrý, "anglický" humor. V dobách agresivního, podbíživého, prvoplánového vtípkování je příjemné se setkat s humoristickou literaturou,

kteřá vtíp křečovitě nedoluje z každé věty, ba z každého slova. Groteskní nádech Čechurových povídek je založený především na roztomilém staromilství hlavní postavy, která pozoruje s despektem současný svět, myslí si o něm své a tu a tam utrousí na jeho adresu nostalgickou nebo ironickou poznámku (viz např. půvabný Watsonův případ).

Rudolf Čechura samozřejmě není tak pošetilý, aby kopíroval starého dobrého A. Conana Doylea a vařil nastavovanou kaši. Jeho nové Holmesovy příhody sice využívají dobře známých rekvizit (samozřejmě včetně houslí, které si ostatně zahrají hlavní roli v jedné z povídek - Případ dvou houslistů) a dobře známých charakteristik (včetně vždy pohotového a ani trochu sklerotického Holmese a stále trochu nedovtipného Watsona). Cestou k vyřešení zapeklých případů je opět Holmesovo umění pozorovat a jeho nedostižná schopnost dedukce. Jenže klíčem je ve všech Čechurových případech Holmesova perfektní znalost přírody a chemie: "Ona (...) skoro ve všem je nějaká chemie," praví moudře geniální detektiv dr. Watsonovi v Případu dvou houslistů. A - jako by snad četl Mozkově zákulisí v Tvořivé dramatičce - dodává na vysvětlenou: "Mohli bych vám vykládat třeba o lidském mozku..."

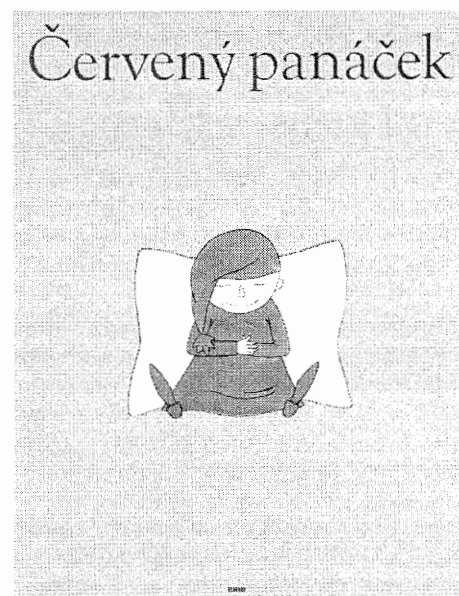
Čítanka pro začínající detektivy není náhodnou skládačkou textů, které se autorovi nakupily v šupletí za posledních třicet let. Desítky detektivních povídek má svou gradaci - začíná nápaditými študýrkami (Případ s hodinami bez hodiniek a Rafinovaná vražda), které jakoby ověřují možnosti zvoleného klíče a současně nastolují princip hry a vrcholí symbolickou šachovou partii v poslední povídce Případ němých svědků. Navíc jsou povídky "obestavěny" Předmluvou, dvěma "Mezímlovami" a závěrečnou "Domluvou", v nichž vypravěč vystupuje na předscénu a vede se čtenářem otevřený dialog: Nejprve uvádí na scénu nesmrtelného Sherlocka Holmese (protože tato postava - na rozdíl od svého autora A. C. Doylea - v žádné z povídek nebo románů nezemřela, tudíž, jak logicky dovozuje vypravěč, musí být dodnes živá), poté - s odvoláním na autentickou Doyleovu povídku - dokládá, proč není možné Holmese hledat na staré londýnské adrese, a konečně připomíná podstatu Holmesova umění, a především podstatu dobré detektivky (a ostatně i jakékoli dobré literatury), která spočívá v konkrétnosti, ve schopnosti *konkrétního vidění*: "Povídka není literatura faktu - ale to ještě neznamená, že by se v ní žádná fakta neobjevovala. Zejména v detektivní povídce jsou fakta velice důležitá a nelze je libo-

volně nahrazovat výmysly. V detektivce se nesmí vyskytovat 'neznámý jed' - když už jed, musí být jasně řečeno jaký..."

Rudolf Čechura je vnímán především jako autor Maxipsa Fíka, který právem patří ke zlatému fondu večerníčkovské produkce. Holmesovské variace jsou další tváří Rudolfa Čechury. Bylo by věčná škoda tuto autorovu polohu přehlédnout.

**Jana Pohanková:
Červený panáček. 366
pohádek na dobrou noc**
Il. Anna Neborová. Typografie Clara
Istlerová. Textová editor Hana Nebo-
rová. BRIO, s. r. o., Praha 2002. 208 str.

Tahle výjimečná knížka je zajímavá z několika důvodů. Má autory, vlastně autorky hned dvě - Janu Pohankovou, která napsala text plný obrazů, a Annu Neborovou, která vytvořila desítky drobných akčních obrázků, zabydlujících knihu od předádky po tiráž. Je to kniha vyprávějící jeden příběh-obraz, a přesto obsahuje 366 minikapitolek o několika málo jednoduchých, často i holých větech. Kapitolek je tolik, kolik je dnů v jednom roce plus jeden navíc. Prvního ledna se Červený panáček narodí, stačí vyrůst z peřinky natolik, že večer už cvrnká kuličky, a za rok slaví narozeniny. Vše, co se rozprostírá mezi tím, je série minisituací a událostí, které zná z vlastní zkušenosti každý předškolák. I když kniha neobsahuje žádný skutečně dramatický konflikt, který by se mohl stát látkou pro plnokrevnou dramaturgii, byla by škoda, kdyby unikla pozornosti učitelů dramatické výchovy. Už jen



proto, že jejím leitmotivem a principem je hra, jejímž prostřednictvím dokáží autorky vypovědět podstatné věci o životě a světě malého dítěte. Vyzařuje z ní jemný humor, něha a pohoda, ale rozhodně ne falešná sentimentalita nebo zdobnělá infantilita. Ne každý den se setkáte s textem, který si vychutnáte a který se čte sám.

Darren Shan a madame Okta

Příběhy Darrena Shana Kniha první
Přel. Richard Podaný. Il. Marta Hadincová. Odp. red. Jiřina Novotná, Albatros, Praha 2002. 200 str.

Zdá se, že záliba autorů v temných postavách, rekvizitách, prostředích a příbězích nabývá také v literatuře pro děti v posledních letech na síle. Dokonce i nakladatelství Albatros podlehl tomuto vábení a po dvou svazcích Colferova Artemise Fowla sáhlo po autorovi hororů Darrenovi Shanovi (za nímž se podle několika internetových stránek včetně Amazonu a portálu BBC skrývá údajně britský autor Darren O'Shaughnessy).

"Jde o pravdivý příběh. Nečekám, že mi budete věřit - sám sobě bych nevěřil, kdybych to neprožil - ale je to tak. Všechno, co v téhle knize popisují, se stalo, a stalo se to tak, jak to říkám," dočteme se na začátku tohoto upířského příběhu, který je prezentován autobiograficky, hlavním hrdinou je vypravěč - kluk Darren Shan.

Takto nastolený úhel pohledu vzbuzuje na prvních stránkách knihy jistou naději, že by mohlo jít o příběh netuctový a přinejmenším svižný. První rozpaky začne však brzy budit křečovitá snaha opepřit text převážně vnějšími, okázale atraktivními prostředky: od samého počátku využívá autor povrchně, lacině morbidních motivů (už v první větě hlavní postava sama sebe charakterizuje: "Odkážíva mě fascinovali pavouci... Když jsem šel spát, vždycky jsem si představoval, jak se pavouk přikrade [...], vplíží se mi do úst, sklouzne dolů hrdlem a naklade mi do břicha spoustu vajíček..."), příběh začíná na záchodě, nejlepší Darrenův kamarád Steve je představen jako sígr a zloděj a patrně i silácká obecná čeština, kterou volí překladatel, odpovídá stylistické rovině originálu...

Průhledný záměr vyrábět hrůzu za každou cenu je zřejmý i z toho, že se autor nerozpakuje obětovat dějovou linku vnějškově budovanému efektu hrůzy téměř v celé první polovině knihy. Osmdesát stránek ze sto devadesáti je vyhrazeno výhradně předvádění, popisování ošklivosti a zrůd v obludáriu, jež je průběžně doprovázeno jen líčením obav anebo zděšením obou hlavních hrdinů, kteří jsou diváky tohoto představení. Teprve v polovině knihy dojde k tomu, co bychom mohli nazvat kolízi (střet tajemného pana Hroozleyho se Stevem, pozorovaný potají, z úkrytu hlavním hrdinou), zatímco náznaky nadějně rozehraných vztahů v klučící skupině, které jsou pootevřené na prvních stránkách knihy při dohadování, kdo bude mít to štěstí a půjde do podezřelého cirkusu, se zcela vytratí,

jako by na ně autor dočista zapomněl. Ani v druhé polovině knihy se však nedočkáme logicky rozvíjeného příběhu. Spisovatel, kterému bohužel sekunduje nepříliš obratný překladatel, jehož čeština je leda byla a toporná, nedokáže budovat přesvědčivou fabuli, kterou by se nechal čtenář vést, a tak využívá jen laciných hororových kulis a rekvizit, efektů a opotřebovaných panelů k upachtěné výrobě napětí a atmosféry tajemna či hrůzy.

Výsledkem je pokleslá upíří historka, jen tu a tam okořeněná náznaky humoru. Leckdy mám podezření, že bohužel spíše bezděčně.

Rozpaky budí i naprosto nemotivované a stále se vracející oslovování čtenáře, které má zřejmě působit dojmem autenticity a přispívat k větší "údermosti" textu. Opak je bohužel pravdou. Neustálé oslovování fiktivního adresáta působí křečovitě, pramálo přesvědčivě a - ať chceme, nebo nechceme - znovu a znovu vyvolává otázku: komu že to vlastně vypravěč Darren Shan svůj příběh vypráví a proč?

Dětské detektivky mají už svou relativně dlouhou tradici, přinejmenším od 30. let 20. století, od dob Kästnerových a Řezáčových. Horor je žánr, který do dětské sféry prosákl jen v náznacích, spíše tak, že kontaminoval některé jiné žánry (E. T. A. Hoffmann, W. Hauff, R. L. Stevenson, R. Dahl, B. Jacques...). Darren Shan se pokusil otevřít dětskému čtenáři dveře hororu dokořán. Chybí mu k tomu však jak invence, tak vůle (nebo odvaha?) odpoutat se od laciných klíšé.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Ad Deník Dětské scény 2003 + Pět trutnovských dnů

(TD XIV, 2003, č. 2, str. 2)

Vážený pane Provazníku,

dostal se mi do ruky komplet Deníků Dětské scény 2003. Přečetl jsem si váš článek, který se týká úvahy, zda má smysl dělat s dětmi divadlo. Zapůsobil na mne tak, že jsem se rozhodl na něj reagovat. Myslím si, že nepadá na úrodnou půdu. Mé připomínky asi vzdáleně mohou připomínat otevřený dopis Petry Rychecké (P. Rychecká: Národní přehlídka Dětská scéna, TD XII, 2001, č. 2, str. 9 - pozn.

red.) a trochu naváží na úvahy nad etikou práce s dětmi.

Začnu asi tou etikou a navážu na Petru, i když je to trochu absurdní, protože je členkou redakce Deníku Dětské scény. Na tomto místě jde o novinářskou etiku Deníku scény. I když jsem uvedené představení neviděl, dovedu si po tom, co jsem absolvoval mnoho Sněhurek a Popelek, představit, o co šlo.

Jak je patrné, se vším, co popisujete v článku, souhlasím. Mám ale výhrady, zda takto tvrdé podání, které vyjde v Deníku, je na místě. Hovoříme-li o etice, měla by se používat všude. Pokud by to vyšlo v Tvořivé dramatice, je to v pořádku. Tu děti číst nemusí. I když moje ji čtou. V rámci jejich vzdělávání mají všechna čísla na zkušební v knihovně k dispozici. Deník DS se ale dostane do rukou dětí

určitě a to, co si tam přečtou, může být pro šéfa souboru pěkná podpásovka, ze které se bude dost dlouho vzpomínat a bude mít dětem co vysvětlovat. Vím z vlastní zkušenosti, o čem píšu. Nad tím by se v mnoha případech měla redakce DDS zamyslet. Nechtěl bych být na místě vedoucího zmiňovaného souboru po tom, co si to jeho svěřenci přečetli.

Kde je chyba?

Je to zase trochu o etice a možná i zdravém rozumu. Pokud měl být někdo na stránkách deníku a nejen tam tvrdě kritizován, tak by to měla být odborná porota na regionu, která připustila, aby se něco takového na národní přehlídce vůbec dostalo. Stejně jako mají právo poslat přímo jeden soubor a druhý navrhnout do širšího výběru, mají také právo neposlat nikoho. Proč tohoto práva nevyužili? Prav-

děpodobně mostecký region není v oblasti dětského divadla na takové úrovni jako jihočeský, kde bylo možné vidět na letošní Bechyni představení na mnohem vyšší úrovni než některé kusy, které jsem viděl v Trutnově 2002. My máme také štěstí, že v porotě nás ostřížím zrakem hlídala Marie Poesová, která například mou letošní inscenaci po delším rozmyšlení do Trutnova nedoporučila a já ji za to mohu jen poděkovat. Ona i já dobře víme, co by nás tam čekalo, a že to, co projde na regionu, v Trutnově v žádném případě. Docela určitě mi ušetřila jeden předem prohraný soubor se seminaristy a dětem z Lannovky pár mililitrů, tentokrát skutečných slziček. I přes to byla účast v Bechyni přínosná. Není nic lepšího než se v přátelské atmosféře potkat se skutečně odbornou porotou, a ta v Bechyni díky Pepíkovi Brůčkovi vždy byla a doufám, že i nadále bude. Odvezli jsme si několik nových zkušeností a pár typů, které nám pomohly dotáhnout inscenaci, která v době vystupování v Bechyni byla ještě dosti v rozpracovaném stavu na takovou úroveň, že by to nakonec v Trutnově možná ustála. A to má přece smysl. Postup za každou cenu přece není a nesmí být jediným cílem a určitě je lepší jet spokojen z regionu bez postupu než se vracet z Trutnova zralý na prášky. Možná by skutečně stálo za to

přezkoumat odbornou úroveň a kompetentnost porotců, kteří Šípkovou Růženku na Trutnov poslali. Stejně tak jako vedoucí, případně učitelé dramatické výchovy nesou obrovskou zodpovědnost za své svěřence, jsou v podobné pozici i porotci regionálních dětských přehlídek. Rozhodují přeci o dětech a špatné rozhodnutí může souboru velmi ublížit, což se v tomto případě stoprocentně stalo. Co k tomu rozhodnutí poroty vedlo? Pokud se například nechali unést zmiňovanými krásnými kulisami a kostýmy, pak to asi nejsou lidé na pravém místě a kompetentní orgány v ARTAMĚ by měly uvažovat o malé změně v seznamu osob s právem nominace na národní přehlídku Dětská scéna.

A k problematice divadla dětí: Plně souhlasím s tím, že by ZUŠ měla být jistou zárukou kvalitní práce. Podle toho, jak popisujete Šípkovou Růženku, mám spíše pocit že čtu připomínky k inscenaci jakési dětské odnože dřevního ochotnického souboru, který svůj úvod při hodnocení zpravidla začíná připomenutím stopadesátileté historie spolku J. K. Tyl ve Spodním Zapadákově a ve chvíli, kdy už neví kudy kam, končí arogantní větou: "My to neděláme pro poroty, ale pro radost." Bohužel jde ale o ZUŠ, kde pravděpodobně vyučuje profesionální pedagog a doufám, že ne absolvent KVD.

Nicméně asi řešení kvality dramaticko-literárního oboru ve škole přísluší ředitelství ZUŠ. Na vyšší úrovni lidí, kteří mají jistá rozhodovací práva, by měla být zajištěna kvalita a smysl regionálních přehlídek. Pokud tomu tak bude, možná že časem soubory, které sahají po parazitních textech, dostanou rozum a pochopí, že tudy cesta nevede, a především konečně přijdou na to, že v okamžiku, kdy odešlou pořadateli přehlídky závaznou přihlášku, přistupují svým podpisem na to, že po nich bude považována jistá úroveň, dodržování alespoň zásadních divadelních atributů a že se zavazují k tomu dělat do určité míry divadlo pro poroty, ať se jim to líbí, nebo ne. Jsem ale přesvědčen, že když se připravují na přehlídku a dělám to i pro poroty, neznamená to, že bych z té práce nemohl mít radost. Vždyť když se zkoušky povedou, nalezne se klíč k inscenaci a práce se daří, odcházíme-li po dvou hodinách zkoušením s krásným pocitem, že ta úžasná věc, které říkáme divadlo, funguje, je to paráda. Když inscenace šlape, je to důkaz, že děti vědí, o čem a proč to hrají, a v tu chvíli je k výchovnému momentu jen krůček. Pokud tomu tak je, má smysl si ještě klást otázku, proč to děláme?

PAVEL PETROVSKÝ
Divadlo Lannovka České Budějovice

CHILDREN-DRAMA-THEATRE

Martin Plešek: Jesuit Theatre in Bohemia. Theatre in the Jesuit Educational System During the Existence of the Order in Bohemia – The study contains selected chapters from a thesis defended at the Dept. of Drama in Education at the Faculty of Performing Arts in Prague. It describes the roots and the development of Jesuit theatre as one of significant, yet insufficiently explored stages in the history of school-based drama. The study includes items such as: The Development of School-Based Drama in Bohemia (The Middle Ages, Humanist School Performances, Comenius' *Schola Ludus*), Overview of Theatrical Activities of the Jesuit Order in Bohemia, The Jesuit Educational System, Baroque Means of Expression (The Notion of Heroism, The Legend, The Theatricality of Life), The Dramaturgy of Jesuit Plays (The Poetics of Bohuslav Balbín, Actor's Training, Student Acting, The Acting Technique, The Influence of Preaching on Acting), Scenography, Comparison of Jesuit Theatre with the Educational drama of the Piarist Order.

Irena Konývková: 3. Internationale Kindertheaterfest in Turgi – A report on the international festival of children's theatre groups provides brief characteristics of all performances shown at the festival in Switzerland, and the acclaim they received. The author is the leader of the HOP-HOP theatre group from Ostrov, who were invited to the festival with the performance *The Alchemist* based on the novel by the Brazilian writer Paulo Coelho. She mentions the pleasant atmosphere of the festival and appreciates the excellent organisation including the quality both of the discussions and the associated programme for children, which made the meeting in Turgi a real festivity for all participants.

INSPIRATION

Katarína Majzlanová: Using Drama Therapy with Romany Children in a Special-Needs School – A description of a drama project, in which drama methods and techniques were used in working with Romany Children in Slovakia. The article contains descriptions of several dramatherapeutic sessions (workshops), analysis of the course they took and a summary of impulses for further work generated by the project.

Pavel Vacek: Insights into the Psychology of Moral – The Eighth Insight: On False, Third and Often Sharp Angles of View, and on Poorly Measurable Proportions – 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

Silva Macková: Drama in Education (A Terminological Study) – A contribution to the discussion made by a drama teacher from the Faculty of Performing Arts in Brno on the concept of drama as a school subject in today's Czech schools, especially in relation to the Curriculum Framework (The National Curriculum), which is presently being developed in the Czech Republic and contains a separate chapter on drama placed next to music and fine arts.

INTEGRAL, a section for a discussion of drama teachers and workshop leaders: In the present issue, the section contains a list of theses defended at the Dept. of Drama at the Faculty of Performing Arts in Brno.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Jaroslav Provazník: Mateřídouška at a Turning Point – A brief note on a dramatic change of the oldest and most significant Czech children's magazine (established in 1945 by the poet František Hrubín). The author points out that it kept its high standard all the way through 2002, collaborating with the leading personalities of contemporary Czech literature for children (Hana Dokočilová, Josef Brukner, Iva Procházková, Martina Dříverová, Jiří Dědeček, Svatopluk Hmčír...). He notes that the quality both of texts and illustrations has rapidly decreased since the change in the person of the editor-in-chief, reflecting a certain chaos in the overall concept. He, however, notices genuine attempts as well to find a new image for the magazine traceable since the beginning of 2003: "It is obvious that *Mateřídouška* is standing at a turning point now, just as all Czech literature for children and youth. The splitting from tradition was stormy and painful, just as the luring of gloss was great. Fortunately, there seems to be a strong will to explore untried ways as well – even at the expense of many risks."

Jaroslav Provazník: Reviews of new books – Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

OPINIONS-POLEMICS-READERS' LETTERS

Pavel Petrovský: Dear Mr. Provazník... – A reader's letter responds to a critique of one of problematic performances of the Children's Stage national festival, published in the previous issue of *Tvořivá dramatika* (Creative Dramatics). Its author, a leader of a children theatre group from České Budějovice, considers the role of criticism in relation to adult readers and children theatre group members. He also points out that juries at regional festivals not only play an important role in shaping the programme of the national festival, but also help promote the quality of children theatre group leadership.

GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

Eva Machková: Geraldine Brain Siks: Creative Dramatics - Art for Children – A detailed information on one of the basic handbooks of creative dramatics. E. Machková places G.B.Siks' work into Czech context and explains her concept of creative dramatics including its value and relevance for today's children.

CHILDREN'S STAGE – The regular supplement of *Tvořivá dramatika* (Creative Dramatics) brings two scripts by Jiřina Lhotská who is currently the head of the School of Arts in Kralupy nad Vltavou, teaching drama there. J. Lhotská played an important role in shaping Czech drama in education in 1980's, her theatre groups performing at many national festivals of children's theatre and poetry reading. In early 1990's, Jiřina Lhotská also taught at the Dept. of Drama in Education of the Faculty of Performing Arts in Prague. This Children's Stage supplement includes two of her scripts: the first is a collage of Michal Černík's poetry called *Grotesques*, in which the technique of film-making became one of the sources of inspiration for the author; the second is a successful dramatization of Jan Werich's story *Queen Koloběžka (Scooter)*, based consistently on the principles of epic theatre.

CXXXI.

Ludus Scénicus. Das Schauspiel.



Komediás. (Nézni való) Játék.
Gra, Komédie.

In The.

Geraldine Brain Siksová:

TVOŘIVÁ DRAMATIKA: UMĚNÍ PRO DĚTI

V podtitulu této dnes už klasické knihy čteme: „Art for Children“, tedy doslova „umění pro děti“. To je obrat, který bychom v souvislosti s dramatickou výchovou či tvořivou dramatikou v tomto kontextu sotva užili. Vysvětlení najdeme ve slovnících:

V češtině UMĚNÍ je podle Slovníku spisovného jazyka českého:

1. *odvětví lidské tvorby vyznačující se převahou funkce estetické, nejvyšší forma estetického osvojování skutečnosti, výtvoř v této oblasti vzniklé, 2. urč. obor lidské činnosti, dovednost, zvláštní schopnost, obratnost, zručnost v něj. činnosti, 3. to, co kdo zná, ví, vědomosti, vědění.*

Anglické ART vysvětluje Longman Family Dictionary (Aventinum, 1991) takto:

1. *dovednost získaná zkušeností, studiem nebo pozorováním, 2. humanitní obory na rozdíl od přírodních věd, 3. a) vědomé, záměrné užití dovednosti a tvořivé obrazotvornosti, zejm. při produkci estetických objektů, díla takto vyprodukovaná, b) výtvarná nebo grafická umění, 4. dekorativní nebo ilustrativní prvky v tisku.*

Také The Concise Oxford Dictionary of Current English (Oxford University Press, 1964) zdůrazňuje: *dovednost, zejm. lidská dovednost v kontrastu k přírodě, dovednost i v dalších variantách významu.*

To pořadí významů, ale i důraz, který je na některé z nich kladen, je pro rozdílnost chápání tohoto výrazu rozhodující: pro nás je umění cosi vysokého, „nejvyšší forma osvojování skutečnosti“, pro anglické mluvčí je to především dovednost, tedy umění od slova uměti. A také humanitní obory.

Ale to, jak autorka užívá „art“, nelze překládat jako „dovednost“, neboť by to (pro nás) zaváňelo „pouhou dovedností“, spíše řemeslnou, sportovní atp., a někdo by to mohl chápat i jen jako dril. Proto ponechávám raději „umění“.

Další klíčový pojem, s nímž bylo nutno - a obtížno - se vypořádat, bylo sloveso „to share“, v knize velmi frekventované. Podle slovníku to znamená rozdílet, sdílet co s kým, dělit se s kým oč, nést svůj podíl na čem, dělit se o něco, rozdílet si mezi sebou. V podobě substantiva má „share“ význam podílu jednotlivce na celku, část, kterou jsem oprávněn mít, část kterou dostávám nebo již přispívám, částečné vlastnictví. Autorka tato slova užívá v souvislostech pro nás překvapivých - například „sdílet příběh“ ve smyslu vyprávět jej dětem, sdílet svou

hračku... a tak dále. Zní to mnohdy zvláště, ale má to hluboký obsah - nést svůj podíl na čem či význam podílu jednotlivce na celku. Vlastně je to smysl a podstata dramatické výchovy v kostce.

A konečně do třetice (všechny rozdíly slov a jejich chápání tu prostě není možné ani nutné vyčerpát) je tu (podobně jako u řady dalších západních autorů) poměrně frekventované slovo „challenge“ - výzva, apel. Slovníkově je jasné, ale nemělo by být proto přehlédnuto: vypovídá o tom, že náročnost, komplikace, překážka nebo potíže jedince vyzývají, aby jim čelil a dostál, vypořádal se s nimi, překonal je, že jsou tedy pozitivním jevem, ne důvodem k nářku a stížnosti či k rezignaci.

Kniha pojednává o práci s dětmi z 1. stupně americké základní školy, tedy pěti- až jedenáctiletými. Číslování tříd jsem zachovala, to znamená, že 1. třída se věkově rovná nejvyššímu oddělení MŠ, třetí třída naší druhé atd. Ale autorka v mnoha případech udává věk, mj. proto, že mnohé příklady jsou z aktivit mimoškolních (zejména jde o práci v dětském oddělení městské knihovny).

Čteme-li důkladně, zjistíme, že už zde, v roce 1958, je obsaženo mnoho momentů, které jako by byly přišly až s novějším „strukturovaným dramatem“. Jsou tu, i když nejsou vyjádřeny tak pregnantně a spíše je musíme hledat roztroušené v celém textu, ale snad o to víc čtenáři mohou přejít do krve: je to například univerzálnost témat pro dramatickou výchovu, které D. Heathcoteová nazývá „bratrství“. Je tu zacílení, zaměření, zaostření na ohnisko, v originále „focus“ a „focusing“. Je tu motivace, které se v strukturovaném dramatu říká spíše „návnada“, ale i leccak jinak, i některé shodné postupy (např. fiktivní dopis). Je tu „učitel v roli“ - jen se to tu nazývá „v postavě“. Dočtete se tu, že dítě v sobě tvořivost má, jen je třeba ji z něj „vytáhnout“, jsou tu postupné kroky, ostatně jako v každé promyšlené dramatické výchově...

Knižka je to vlastně už dost stará - vyšla v roce 1958. Ale myslím, že pro nás velmi aktuální, protože práce na základě literatury je nám velmi blízká a pro děti tohoto věku je typ improvizovaného sehrání příběhu navýsost vhodný a žádoucí. Přitom postup práce je popsán velmi jasně a výrazně, konkrétně a živě, autorka důsledně vychází z poznatků pedagogiky, psychologie, dramatické teorie, jež podává čtivou formou - jak se může čtenář přesvědčit v ukázkách ze dvou kapitol.

EVA MACKOVÁ

DÍTĚ A JEHO UMĚNÍ

Vstup každého dítěte do života znamená naději. Jak poroste a jaký člověk z něho bude? O čem bude snít, co vykoná pro druhé, jaké místočko vyplní? Jak bude žít tu slavnou věc, které se říká život? Jeho okolí a rodiče budou mít s cestou, na kterou se vydá, hodně starostí a práce, jeho učitelé ho poznamenají mnoha způsoby.

Kamarádi, lidé kolem něho, města, v nichž bude žít, vetkají do jeho života své vzorce. Zapůsobí na ně i svět se svým bojem o právo a o moc a ono samo zapůsobí mnoha způsoby na životy těch, s nimiž bude žít. Vstup každého dítěte do života znamená naději. Malé dítě, stejně jako mladý stromek, nemůže žít bez péče; potřebuje pomoc, aby rostlo a směřovalo vzhůru. Rodiče, učitelé a vychovatelé se musejí starat o každé dítě, které na své cestě potkají, hledat na něj způsob jak jeho růst vést k dobrému životu.

JAK DÍTĚ ROSTE

Růst zůstává zázrakem a tajemstvím; vidět ho nemůžeme, vidíme jen jeho výsledky. Všeobecně se už uznává, že dítě roste v celou osobnost uspokojováním vývojových potřeb. Základní jsou potřeby tělesné, mentální, sociální, citové a duchovní. Trvají po celý život jedince, ale s věkem, zralostí a učením se mění jejich intenzita. Je to velký nárok na rodiče, učitele a vychovatele, aby porozuměli základním lidským potřebám a hledali cesty, jak jim vyjít vstříc.

VÝCHOVA DĚTÍ UMĚNÍM

Jedním z nejvýznamnějších proudů posledních let je důraz na tvořivé umělecké zaměstnávání dětí, a to proto, že zkušenost z umělecké tvořivosti velmi účinně přispívá k svobodě růstu a rozvoje osobnosti. Viktor Lowenfeld, přední osobnost v tomto oboru, vysvětluje základní smysl tohoto proudu ve výchově: "Kdyby se děti vyvíjely bez jakýchkoli rušivých vlivů z vnějšího světa, nebylo by nutné žádné zvláštní podněcování jejich tvořivé práce. Každé dítě by užívalo svůj hluboce zakořeněný tvořivý pud bez zábran a důvěřovalo by svému vlastnímu druhu výrazu... Co civilizace pohřbila, to se musíme pokusit získat zpět vytvořením přirozené základny, nutné pro takové svobodné tvoření." (Viktor Lowenfeld: *Creative and Mental Growth*, 1949) Teorii, na níž je založena umělecká výchova, vyjádřil jasně Victor E. D'Amico, který říká: "Pojetí dítěte jako umělce předpokládá, že každé dítě je potenciálním tvůrcem, vybaveným onou citlivostí, která charakterizuje umělce. Toto pojetí přesahuje představu umění jakožto výkonu nebo produktu a dívá se na ně jako na způsob života - jako na prostředek užívání života a jeho obohacování zkušeností. Učitel, který pohlíží na děti a umění tímto způsobem, má klíč k tvořivému růstu každého dítěte." (Victor E. D'Amico: *Creative Teaching in Art*, 1942) Brooks Atkinson ve svém hodnocení *Dramatické obrazotvornosti* Roberta Edmonda Jonese napsal: "Za prvé: potrava, oděv a ochrana. Za druhé: umění. Člověk, který je hladový a je mu zima, nemůže věnovat mnoho myšlenek čemukoli jinému. Bezprostřední nutnost zůstat naživu spotřebovává všechny jeho energie. Ale jakmile je zbaven primárních a základních starostí, okupuje oblast společenskou, v níž může dát jeho životu smysl pouze umění. Umění je prostředníkem mezi denní prací a věčností: mezi prozaickými fakty života a velkou pravdou Vesmíru, 'obstarává věci neviditelné', řečeno jazykem Starého zákona." (Brooks Atkinson: "Fine Case for Art", *The New York Times*, 1. 7. 1956)

Naše americká civilizace bezděky potlačila přirozené lidské impulzy. Jako národ se vyznačujeme materiálním pojetím života. Pro mnohé, a možná pro většinu, je umění spíš luxusem než nut-

ností. Svět nás obklopující je obrazem naší podoby. Podívejme se jen na naše domovy, školy, obce a instituce a uvidíme obraz naší civilizace.

Vychovatelé a pedopsychologové pozorují u dětí potřebu zkušenosti, která posiluje jejich citovost a povzbuzuje výraz. Pro tuto základní potřebu byla umělecká výchova s obnovenou naléhavostí včleněna do školních i mimoškolních programů. Jsou-li chlapci a děvčata s to ocenit, zakusit a tvořit krásu, pak je uvádění dětí do zkušenosti s kulturou životně důležité. Jestliže je zkušenost s uměním zapojena do školního programu, pomůže dětem osvojit si filozofii života v období, kdy získávají vědomosti a cvičí se v dovednostech. Obojí musí jít ruku v ruce, humanitní předměty i dovednosti je nutno rozvíjet současně, protože děti dorůstají ve věku elektroniky. Dítě potřebuje dovednosti, aby bylo připraveno na realitu života; stávají se jeho křídla, jeho schopnosti fungovat. Ale současně s dovednostmi potřebuje dítě obrazotvornost a životní názor, které vedou jeho let, potřebuje ve svém denním rozletu a konání najít potěšení, rozhled, uvědomění i dobrodružství.

Odpovědnost za kvalitu umělecké výchovy spočívá na rodičích, učitelích a vychovatelích. Účelem naší knihy je objasnit tuto odpovědnost, vyložit teorii umění tvořivé dramatiky a nabídnout různé způsoby jejího sdílení s dětmi.

CO JE TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Zkušenost s tvořivou dramatikou a pozorování dětí, které ji zakoušejí, je nejlepší způsob, jak jí porozumět. Pozorujme skupinu devíti, deseti- a jedenáctiletých. (Popis je složen ze záznamů studentů, kteří pozorovali třídu ve Veřejné knihovně města Seattlu, pracující pod patronací Dramatické školy Washingtonské univerzity.) Děti se sešly v sobotu dopoledne v suterénní místnosti veřejné knihovny.

Počáteční zkušenost

Je to první setkání skupiny a pro všechny děti s výjimkou Julie, Ann a Scotta i nová zkušenost. Ti tři přicházejí dříve, aby učitelce pomohli. Scott nosí lavice doprostřed místnosti a staví je do velkého čtverce. Děvčata připravují gramofon a prostírají příkrývku na podlahu uprostřed. Učitelka a děti čekají na ostatní, sedí na přikrývce, baví se a smějí. Když vstoupí některé dítě, srdečně ho přivítají. Někteří z nově přichozích se chovají nenuceně, jiní jsou napjatí a ostýchaví, úzkostlivě si prohlížejí místnost a všimnou si velké skupiny dospělých, usazených podél jedné stěny.

Když se sejdou všechny děti, učitelka se představí. Přátelsky vysvětlí, že se jmenuje podle jedné barvy. Řekne, že by to mohla být modrá nebo červená, ale náhodou je to barva, kterou mají kočky na vrbách nebo slon. Děti rychle uhodnou, že se jmenuje Šedivá. Z legrace je varuje, aby jí neříkali slečna Slonová. Děti se smějí a začínají se uvolňovat.

Slečna Šedivá vyzývá děti, aby se dobře podívaly na dospělé. Jestlipak by někdo ze starých členů uměl říci ostatním, proč dospělí přišli? Scott vysvětluje: "Mají se stát učiteli a chtějí vidět, jak nás tvořivá dramatika baví, aby ji také mohli učit." Učitelka vysvětluje, že návštěvníci jsou přátelé. Navrhuje dětem, aby dělaly, jako by návštěvníci byli součástí knihovny nebo ilustrace v knize. Děti reagují na tuto myšlenku smíchem a uvolňují se ještě víc.

Slečna Šedivá pak říká zvolna, ale se zaujetím: "Jak říkal Scott, tvořivá dramatika je zábavná. Je zábavná vašim přičiněním, přičiněním každého z vás, vašich nápadů, vašich zkušeností a vašeho způsobu sdílení s druhými. Ani si nedovedete představit, jak skvělé nápady si vymyslíte a budete sdílet s ostatními. Seznam vašich jmen mám už přes týden a na každého z vás jsem byla zvědavá."

Učitelka se dívá na děti spiklenecky a usmívá se. "Víte, myslím, že vypadáme všichni tak trochu stejně. Každý máme oči, nos

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

a pusy a každý máme vlasy na hlavě. Vidím vlasy černé a hnědé, zlaté a zlatohnědé, rezavé a bělavé a..."

Děti se dívají jedno na druhé a smějí se, mluví spolu. Pak poslouchají, jak učitelka pokračuje.

"Když jsem včera večer přemýšlela, jaké asi budete, vzpomněla jsem si, jak jsem v devíti letech jela s rodiči v létě na venkov na farmu. Měli jsme tam veliký seník, nejlepší místo na světě. Někdy jsme si dělali v seně tunely a jeskyně a dokonce i trůny. Dělali jsme, že jsme piráti a čarodějové, králové a královny a různé jiné zajímavé lidi. Někdy jsme vylezli až nahoru ke krovům a byli jsme staré zlé čarodějnice a číhali jsme, až budeme moc ostatní začarovat. Když jsme někoho uviděli, divoce jsme skákali do sena, prolézali jsme skrz něj, vrhali jsme se za svými oběťmi a vykřikovali jsme na ně strašlivá zaklínadla."

Julie se hlásí: "Mohli bychom si zahrát na čarodějnice?"

"Kdo by chtěl ještě?" ptá se slečna Šedivá. Několik rukou se dychtivě zvedá, několik dětí souhlasně vykřikuje. "Snad bychom mohli," říká učitelka, "rozhodneme se, až se budeme lépe znát. Víte, když jsem si hrávala, mívala jsem *tajné sny*. Myslela jsem si, jak by bylo úžasné stát se herečkou."

"Herečkou!" vykřikne Ann spontánně. "To bych také chtěla, jenže já bych chtěla být zpívající herečkou. O tom sním pořád!"

"Tak o tom sni dál, Ann, a dál zpívej. Tak můžeš sen uskutečnit, nebo přijdeš na nějaký nový."

Slečna Šedivá se obrátí ke všem dětem, aby je zapojila. "Měl ještě někdo z vás sen jako Ann a já? Ne o herečce, ale o tom, že budete třeba dělat něco jiného. Kdo má sny ve dne?"

Děti zřejmě přemýšlejí. Některé zvedají ruce, některé váhají. Za minutu nebo za dvě řekne slečna Šedivá: "Sdílení snů je nejlepší způsob, jak se seznámit. Už víte něco o Ann a o mně. Třeba se každý z vás představí tím, že řekne svoje jméno a *jednu věc*, o které sní, že by ji chtěl dělat nebo tím být."

Učitelka se usmívá a přikyvuje každému dítěti. Mluvení všem usnadňuje. Toto jsou jejich sny:

"Moje jméno je Julie, vlastně Julie Alice, ale já má ráda, když se mi říká Julie. Chtěla bych být nejlepší baletkou na světě."

"Já jsem Scott a sním o tom, že budu horolezcem, ale ne jen tak ledakým, chci být jedním z nejlepších."

"Já chci být tanečnicí. Jmenuji se Phyllis."

"Já jsem Helena. Chci být badatelkou a objevovat nové léky, víte, jako je očkování proti obrně, ale něco jiného."

"Já jsem Mary Lou. Ještě nevím."

"Chtěla bych mít jednou koňský ranč, mám ráda koně. Moje jméno je Katy."

"Já jsem Tommy. Já mám taky rád koně, ale chtěl bych na koni projet starou zálesáckou cestu."

"Jmenuji se David a už jsem o tom dřív přemýšlel. Chtěl bych být klaunem a dělat lidem radost, protože to je pro lidi důležité, mít radost."

"Já jsem Joan. Chtěla bych odjet do Afriky a pomáhat doktoru Schweitzerovi, kdyby mě chtěl přijmout."

"Já jsem Joy - učitelka klavíru."

"Já se chci vdát za farmáře, abych mohla žít na farmě. Moje jméno je Carola."

"Já jsem Floyd. Chci být letcem."

"Já chci být letuškou. Jmenuji se Sally."

"Já jsem Bob. Chci hrát na trubku v univerzitní kapele."

"Já jsem Mark a chci být jízdním policistou."

"Moje jméno je King. Chtěl bych být mistrem v krasobruslení!"

"Já jsem Marjorie. Chci být loutkářkou. Děláme s Ann loutkové divadlo pro malé děti od nás ze sousedství. Jednou jsme byly v televizi."

"Moje jméno je Dee-Dee, vlastně Judita. Já chci být plaveckou rekordmankou. Nejdřív chci přeplavat Zelené jezero, pak úžinu Juana de Fucy a potom Lamanšský kanál."

"No to je přece sen, Dee-Dee!" říká slečna Šedivá. "Kdo z vás rád plave?" Většina dětí. Učitelka chválí nápady: "To jsou nádherné sny. Svět potřebuje piloty a letušky i sportovce, komiky, farmáře, hospodyně a lékaře. Jestli opravdu budete chtít, aby se

vaše sny uskutečnily, můžete toho dosáhnout pilnou prací a sněním. Ale v tvořivé dramatice můžeme svoje sny uskutečnit hned dnes. Dejme tomu, že požádáme Julii nebo Ann nebo Scotta, kteří sem chodili už dřív, aby vysvětlili, co je to tvořivá dramatika."

Ann promluví první. "Tvořivá dramatika je takové hraní, že skutečně jste tam, kde si myslíte, že jste. Stanete se všemi postavami a děláte je po svém."

Scott dodává: "Tvořivá dramatika je tvoření. Všechno, co máte, je vaše obrazotvornost a vy sami. Někdy je to těžké něco udělat, ale to je na tom právě to zábavné."

Slečna Šedivá řekne se zaujetím: „Uvidíme, jak živé jsou naše představy právě teď. Vezměme sen Dee-Dee a uskutečňme ho první. Představme si, že celá místnost je Zelené jezero a plavme s Dee-Dee."

Dee-Dee se usmívá. Děti jsou netrpělivé, Julie zvedá ruku. "Já myslím, že tyhle lavice by mohly být prámy na Zeleném jezeře. Můžeme z nich lézt nebo skákat do vody."

"Dobře," říká učitelka. "Stoupněte si na prámy a uvidíme, jestli tu všichni mají dost místa na skákání."

Děti vstávají z podlahy a stojí na lavici, směrem ven do místnosti. "Napřed se obraťme dovnitř. Proč plavete rádi?" ptá se učitelka. Odpovědi jsou rychlé.

"Protože mě to baví."

"Voda je pěkně studená."

"Mě baví plavat pod vodou. Oči nechávám otevřené."

"Je to příjemné, když se dostanete do rytmu a rozrážíte vodu."

"Já rád plavu znak."

"Mě baví plavat rychle. Nejraději mám kraula."

"Mě baví plavat ouško."

Slečna Šedivá řekne: "Víte tedy opravdu dobře, co vás na tom baví. Jak dostanete dobrý pocit vody a rytmu v tomhle pomyslném jezeře?"

Děti přemýšlejí. "V rukou," řekne Ann a gestikuluje.

"To je pravda. Je to jediné místo?"

"V nohou?" ptá se Dee-Dee trochu váhavě.

"To je také pravda," přikyvuje slečna Šedivá a pohybuje rukama a nohama jako při plavání. "Ale kde ještě máme dobrý pocit, který vzniká při plavání?"

"V celém těle - všude," předvádí Julie bez pobízení pohyby rukama od ramen ke kolenům.

"Dobře, ale je ten pocit jen venku?"

"Venku i *uvnitř*," říká Scott, jak si pamatuje z dřívější zkušenosti. "Musíte to cítit v žaludku i v kostech."

Všichni se smějí. "Nesmějeme se tobě, Scotte, smějeme se, protože to *zní* legračně, ale máš naprostou pravdu. Když tvoříte, dostanete pocit všeho, co děláte, právě uprostřed těla - hluboko vevnitř. Je to zábavné, když skutečně *cítíte*, co tvoříte. To je tajemství tvořivé dramatiky."

"Nějak máte také pocit u srdce, vidíte slečno Šedivá?" ptá se Ann.

"Ano, u srdce také. Teď už máte představu. *Myslíte a cítíte a vkládáte svoje srdce* do plavání nebo do toho, co tvoříte."

"Můžeme teď plavat?" ptá se Scott nadšeně.

"Ano, až dám znamení, všichni skočí do vody a budou plavat s vlastním silným pocitem, dvakrát kolem jezera. Na místa! Připravit! Teď!"

Všechny děti seskočí z lavic, většina s jistotou. Učitelka se s viditelným potěšením připojí k plavání. Dvě dívky začnou plavat, ale ztrácejí odvalu a přestanou. Chichotají se a šeptají si. Slečna Šedivá si jich všimne a zavolá přátelsky: "Joy a Mary Lou, dívejte se na nás z prámy a sledujte, jak každý plave po svém. Dívejte se, jestli byste uměly říct, jaké pocity má Bob." Bob leží na podlaze a bojuje, aby se dostal kupředu.

Slečna Šedivá plave k jednomu konci jezera. Vyleze z pomyslné vody a dojde ke gramofonu. Ozve se deska s Poldiniho Valčíkovou serenádou. Děti se zastaví a překvapeně poslouchají. "To je proměnádní koncert. Plavte podle hudby," říká slečna Šedivá zaujatě. Zesílují zvuk. Rytmus a hudební výraz většinu dětí

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

podněcují. Jejich plavání nabývá na živosti. Jeden chlapec proráží prostor jako torpédo s pažemi od těla. Běží rychlými kroky a budí pocit, že se ponořuje a stoupá. Bob vyplave na hladinu a spokojeně si užívá kraulového rytmu. Phyllis hýbe nohama v rychlém rytmu poskoků, jde pozadu a vyjadřuje pocit, že plave znak. Několik dětí plave prsa, několik "čubičku", jeden je parník, dva na sebe cákají. Všichni se baví. Když obešli dvakrát kolem místnosti, chce se většina dětí vrátit na prám.

Slečna Šedivá je zaujatá a potěšená. "Jste *dobří* plavci! Zeptejme se Joy a Mary Lou, které plavce to bavilo."

"Všechny," říká Joy váhavě.

"Ano," dodá Mary Lou rychle.

"Máte pravdu," říká slečna Šedivá povzbudivě. Ptá se, jestli některý plavec chce říct, jak ho to bavilo. Několik dětí popisuje svoje plavání. Bob vysvětluje, že plaval na dně jezera, ale pak musel nahoru kvůli vzduchu.

"Kdo by to raději *ukázal*, než *řekl*, my se na něj budeme dívat."

Několik dětí skočí do vody a znovu plavou při hudbě. "To je přece prima! Podívejte, jak má každý své vlastní pocity a vlastní způsob plavání," volá slečna Šedivá nadšeně. Když je po plavání, několik dětí to v krátkosti pochvalně komentuje a popisuje, co viděli plavce dělat.

"Teď, když jste se potěšili snem Dee-Dee, můžeme s pomocí obrazotvornosti udělat něco dočista zvláštního. Napadá někoho, čím bychom se ještě mohli na Zeleném jezeře bavit?" ptá se slečna Šedivá.

Děti otázka uvede trochu do rozpaků. "Můžeme Zelené jezero zmrazit na ten nehladší zamrzlý rybník na světě," vysvětluje učitelka.

Najednou King vykřikne: "Já vím. Když to uděláme, budu moct bruslit. To je *můj* sen. Pojďme!"

Slečna Šedivá zavádí s dětmi krátkou diskusi o bruslení a o dobrém pocitu z jeho rytmu. Když jsou děti připraveny, navrhne, aby si každý vybral brusle z pomyslného kufru. Zatímco si děti pantomimicky připevňují brusle, učitelka jde ke gramofonu. "Promenádní orchestr má připravenou hudbu právě k bruslení. Poslouchejte, jestli můžete mít pocit bruslení v rytmu hudby."

Hudba hraje. Její zpěvná melodie vytváří velice slavnostní náladu. King je netrpělivý. Když hudba přestane, vykřikne: "To je Bruslařský valčík! Hráli ho v Lední revui. Můžeme dělat, že bruslíme v Lední revui."

"Skvělý nápad, Kingu," říká učitelka. "Každý myslíte na *jeden určitý způsob* bruslení, který je vám na ledě nejpříjemnější."

Joy pomalu zvedá ruku. "Můžu se dívat? Nikdy jsem nebruslila."

King má návrh: "Jezdila jsi někdy na kolečkových bruslích?" Joy přikyvuje a King pokračuje: "Je to dost podobné, jen pocit je stokrát hladší, když sklouzneš."

"Třeba se zkus dívat, když tě to těší. Když ne, brusli na kraji," navrhuje slečna Šedivá. Pojďte všichni třeba k tomuhle konci jezera. Jak začne hudba, bruslete po celé ploše. Mějte *pocit* uvnitř a *těšit se* jím."

Hudba začíná. Krása a působivost valčíkového rytmu vede všechny bruslaře do prostoru. Joy a Mary Lou bruslí vedle sebe, ale váhavě. Slečna Šedivá vběhne mezi ně a bere obě za ruce. Všechny tři spolu bruslí s nadšením a radostí. Když objedou jednou kolem, zastaví se pozorují ostatní.

Objevují se zajímavé nápady. Tommy bruslí pozadu, Julie a Ann bruslí spolu, Phyllis a Carola tančí a točí se. David budí dojem, že se mu brusle zvirtly dovnitř, pak zase ven, hlučně si kecne. Slečna Šedivá volá ostatní, aby přestali a dívali se na Davidova klauna, pak aby se všichni podívali na Kinga. King bruslí krásně ve velkých kruzích kolem místnosti. I ostatní děti jsou po dvojicích nebo po skupinkách vybrány pro několik chviliek veřejného zájmu a uznání.

Postupně děti hrají na imaginární klavíry s Joy a na imaginární trubky s Bobem.

Za hodinu hraní končí. Slečna Šedivá slibuje, že příští sobotu budou hrát loutkové divadlo s Marjorií a Ann.

"Budeme také horolezci a budeme dělat všechny sny jako dnes?" ptá se Scott.

Slečna Šedivá slibuje, že budou. Děti dychtivě reagují. Najednou se zvedá Kingova ruka. "Já o tom napíšu hru, abychom věděli, jestli se všechny sny splní."

"Hru?" řekne slečna Šedivá se zřetelným souhlasem, "Kingu, to je ohromné!"

"Chci to zkusit. Ještě nikdy jsem žádnou hru nenapsal."

"To budu zvědavá, jak to dopadne," říká slečna Šedivá vlídně. "Možná, že někdo jiný napíše povídku nebo básničku nebo nakreslí o svém snu obrázek. Takhle začínají dobré věci: lidé sní a pak své sny provedou. Celá tahle knihovna, i každá knížka na polici - to také byly nejdřív sny a pak se uskutečnily. Sněte dál a pozorujte sny, které už lidi uskutečnili. Uvidíme se příští týden a budeme se zase spolu bavit."

Všechny děti kromě Kinga rychle odcházejí. King sedí na lavičce a dělá si poznámky o všech snech. "Moje hra se bude odehrávat ode dneška za deset let."

"To je dobře," říká učitelka.

"Myslím, že se tím krasobruslařským mistrem stanu, protože budu celých deset let bruslit dvakrát týdně. To by se mělo podařit, vidíte?"

Výklad tvořivé dramatiky

Jestliže děti kouzlo tvořivé dramatiky chytí, dochází k čemuś nepopsatelnému, co dodává skupinové zkušenosti oduševnělost. Podle slov sedmileté Judy je tvořivá dramatika "sdílení myšlenek a příběhů a způsobuje, že se vevnitř cítíte tak dobře".

Tvořivá dramatika je umění dětí. Lze ji definovat jako skupinovou zkušenost, při níž je každé dítě vedeno k sebevyjádření, když spolupracuje a hraje s ostatními pro radost z tvoření improvizovaného dramatu. Improvizované drama znamená, že děti extemporejí. Tvoří postavy, akce a dialog tak, že jsou učitelkou vedeny k citění dané věci a k myšlení o ní, a že jsou do ní vtahovány.

Bez scénáře

Když děti tvoří, nepoužívají scénář (dramatický text). V tomto umění je vyjadřovacím prostředkem jejich celé Já ve vztahu k ostatním lidem a myšlenkám. Námětem tvoření pro skupinu může být námět z literatury, ze života nebo z dětských představ. Děti jsou vedeny k plánování, hraní a hodnocení pro radost a potěšení ze společného tvoření. Když se dítě do tvoření zabere, mluví za postavu volně a vyjadřuje samo sebe.

Bez technických pomůcek

V tvořivé dramatice nejen není zapotřebí dekorací, kostýmů, světel, rekvizit, líčení nebo jeviště, ale ani tu pro ně není místo. Příležitostně lze použít rekvizitu nebo světelný efekt k motivaci nebo k posílení nálady, děti jsou však vedeny k vytváření iluzí vlastní obrazotvorností. Tvořivé myšlení je nutno neustále povzbuzovat, nesmí je omezovat používání papírových korun nebo improvizovaných kostýmů. Děti mají radost z výzvy, aby si představovaly a popisovaly dekorace a kostýmy. Rády vytvářejí iluze z běžného nábytku, jako jsou židle, stoly, lavice, nebo cokoli je náhodou v místnosti vhodného po ruce.

Bez obecnstva

Tvořivá dramatika nemá formální obecnstvo. Jediným žádoucím obecnstvem je část skupiny, která se má hraním bavit, oceňovat je a hodnotit. Když přijde obecnstvo zvenčí, ať už jsou to pozorovatelé, rodiče nebo jiné dětské skupiny, vždycky jsou na ně některé děti soustředěny. Situace s obecnstvem vedou v dětské skupině k rozdvojení myšlení, protože několik jednotlivců začne mít větší zájem o obecnstvo než o hru, kterou tvoří. Jestliže se to stane, dítě přestává tvořit, protože není celým srdcem pohrouženo. Utlumením byt' jen jednoho dítěte je oslabena

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

tvorivost celé skupiny a to nejen snižuje tvořivý výraz, ale také obecnost je klamáno dojmy, jichž se mu dostává.

Obecnost, které očekává, že uvidí hru podobnou hře formální, se může smát, když se děti stávají dvěma, stromy, větrem nebo čímkoli jiným, čeho je pro příběh zapotřebí. Smích obecnosti tvořící děti často nepochopí a iluze je porušena.

V každém směru se zdá být rozumné udržet tvořivou dramaturgii v intimní sféře, do níž patří, bez přihlížejících. Když přijde na hospitaci obecnost složená z budoucích učitelů nebo vedoucích, mají být instruováni, aby se zdrželi mluvení, smíchu nebo upozorňování na sebe. Je nutno mít na paměti, že dramatická zkušenost s obecností je zřídka totožná s tou, při níž jsou děti zbaveny emocionální přítomnosti druhých.

Jestliže se tvořivá zkušenost ustálí nebo se formalizuje, opouští sféru tvořivé dramaturgie. Může se z ní stát tvořivý projekt nebo formální hra s fixovaným dialogem a akcí. V takových situacích jsou děti často připraveny těšit se ze sdílení s obecností.

Základní požadavky

Čtyři základní požadavky umění tvořivé dramaturgie jsou: skupina dětí, kvalifikovaný vedoucí nebo učitel, prostor dost velký, aby se děti mohly volně pohybovat, a námět, na jehož základě lze tvořit.

Hlavní cíl

Je už zřejmé, že tvořivá dramaturgie klade důraz na účast, ne na produkt. Jejím hlavním cílem je zkušenost. Zkušenost, která podporuje růst a vývoj dítěte. Způsob, jak se dítě vyjadřuje, je mírou jeho vývoje a prozrazuje jeho potřeby. Tvořivá dramaturgie povzbuzuje růst ducha jedince v přítomnosti skupiny; umožňuje seberealizaci a spolupráci v atmosféře oduševnělé skupinové hry.

HODNOTY PRO JEDINCE

"Proč máš rád tvořivou dramaturgii?" zeptal se otec svého devítiletého syna. Chlapec se nemohl rozhodnout mezi baseballlem a tvořivou dramaturgií, které v sobotu dopoledne kolidovaly.

"Protože mě to baví," odpověděl chlapec rychle.

"Baví?" zeptal se otec, "chceš říct, že tě to baví víc než Malá liga?"

"No, baví mě to jinak. Pamatuješ se, jak jsem byl Malý John a Rusty byl Robin Hood? Neraď se vytahuju, ale všichni říkali, že jsem byl *dobrý*, když jsem Robina pevně držel rychlými výpady."

"Kdo je to Robin?" zeptal se otec.

"Myslíš Rustyho? To je ten nový kluk u nás ve škole, ten s rezavými vlasy. Byl to můj nepřítel, ale teď je to jeden z mých lidí."

Když děti hoří nadšením a jejich hra dosáhne vysokého citu pro pravdivost, dává jedinci mnoho hodnot. Když se však hodnoty stanou středem pozornosti, hrozí nebezpečí, že se ze zkušenosti stane něco jako přelévání vody sítím, že bude nudná, klopotná a neinspirativní. *Hodnoty vznikají z radosti z kouzelné navýsost věrohodných dramatických momentů.*

Rozvíjení jistoty a tvořivého výrazu

Svoboda jedince je vztah mezi ním a druhými. Tvořivá dramaturgie poskytuje dítěti množství příležitostí k rozvíjení jistoty a k užívání tvořivé síly. Když se dítě podílí na plánování, vyjadřuje se ve skupinové diskusi. Vyjadřuje se i hraním a mnohokrát také chválí nebo oceňuje druhé. Pozvolna se učí spíše se radovat z příležitosti vstát a sdělit svoje nápady, mínění a stanoviska, než se jí bát. Dítě, jehož výraz nedostane svůj prostor a které není oceněno druhými, je nešťastné a zdaleka ne svobodné. *Dítě se vyjadřuje z téhož důvodu jako lidé kteréhokoliv věku - protože má co říci.* V tvořivé dramaturgii je každé dítě povzbuzováno a moti-

vováno k tomu, aby se dopracovalo k vyjádření svých pocitů a přesvědčení svým vlastním upřímným způsobem. Trvale se povzbuzuje, sleduje a rozvíjí individualita.

Krása je univerzální lidský cit. Skupina šestiletých mluvila o krásných věcech, které viděli v létě. Každé dítě namalovalo velký barevný obrázek - "nejkrásnější věc, jakou znám". Když byly kresby hotové, popisovalo každé dítě svůj obrázek. Po několika dalších dnech se děti těšily hraním svých různých představ krásy. Shledávaly ji ve věcech, jako je "laň v lese", "velikonoční zajíček schovává košíčky", "moje panenka Toni", "překrásný prsten s diamanty", "Peter Pan lítá ve vzduchu", "několik labutí, které jsme viděli", "čluny na jezeře", "nádherná duha", "život pod stromem", "hezke kytičky" a "na přívěze".

V den prvního zimního sněžení pozorovala skupina dětí z 2. třídy sněhové vločky a pak se staly vločkami, které dělají svět bílým a čistým. Když si užily vyjadřování se výraznou rytmickou akcí, zeptala se učitelka: "Co je ještě bílé jako sníh?" Po klidném, asi minutovém přemýšlení sdělovali sedmiletí svoje dojmy: "pěna kolébající se na běžících zelených vlnách", "bílá strana pneumatiky", "bílé pruhy od letadel na modrém nebi", "bílé křídlové čtverce skákacího panáka", "bílá křída poskakující po tabuli", "dívčata v bílých blůzkách", "kluci v bílých teniskách", "lepidlo na papír", "bílé stránky v knize", "bílé pruhy na dálnici", "bílé mléko ve sklenici", "sůl vysypaná ze slánky", "cukr", "bílý papír, který čeká, že na něj bude někdo psát".

Skupina deseti- a jedenáctiletých dětí v prázdninové skupině tvořila hru podle příběhu o čarodějnicích. V poutavé diskusi mluvily děti o krásách světa, sdělovaly svoje nápady o věcech, které viděly, jako je "růže v plném květu", "letící červenky", "vysoká rozvětvená borovice", "zdraví lidé", "prudký vodopád", "zelená tráva", "smějící se děťátko", "koně v trysku" a "vlny s bílými čepičkami". Pak diskutovaly o zaklínadlech, která mohou čarodějnice vyřknout o svatojánském večeru. Děti zatemnily místnost a staly se čarodějnicemi, rychle pobíhaly a divoce všiskaly, když některá čarodějnice za doprovodu Dance macabre pantomimicky vyjadřovala zaklínadlo. Vedoucí jako zlá čarodějnice je svolávala: "Pojďte sem, moje sestry! Jaké zlo jste spáchaly této noci? Mluvejte!" Čarodějnice jedna po druhé odpovídaly zlobnými průpovídkami: "Chachachacha! Ukápla jsem jedu do růží i do všech ostatních květin. Kdo přivoní ke květině, bude spát až do příštího léta."

"Sestry, poslouchajte červenku. Už nezpívá, ale kokrhá jako kohout. Kokrhající červenka! Hahaha."

"Podívejte se na les - stromy bez jehličí - holé kmeny a větve jako kostry na kopcích."

"Rozhodla jsem bacily všech chorob a nikdo nebude zdravý. Vládnu světu! Oslabila jsem ho."

"Sestry, podívejte se na vodopád. Poslala jsem ho zaplavit půdu."

"Hahaha, koně skáčou jako králíci. Hahaha."

"Sestry, slyšíte? Vlny s rudými hřebeny, vlny s rudými hřebeny! Slyšíte?"

Skupina mladších dětí z druhé a ze třetí třídy měla podobnou zkušenost - vyjadřovaly se jako obří. S výraznou pantomimou putovali obří světem a každý způsoboval nějaký druh obtíží. Učitel - Velký Obr Nebes - je zastavil a rozkázal, aby každý z nich podal zprávu, co dělal. Silným hlasem volali obří přes celou zemi a podávali zprávu o svých strašných činech:

"Přeletěl jsem domy jako hurikán."

"Já byl obří vítr. Zvedal jsem, stromy a domy a vozy a vrhal jsem je do vzduchu."

"Bral jsem všem lidem klobouky, kabáty, noviny a knihy z rukou a byla strašná vřava."

"Můj obr byl oheň. Spálil jsem celý svět."

Po tomto ničení řekla jedna citlivá holčička: "Pojďme být hodní obří."

Se stejným nadšením a energií šli hodní obří pracovat. Ohňový obr zvolal: "Sázím obří semena, aby z nich za noc vyrostly stromy." Obří vítr řekl: "Dávám každému do garáže nové auto." Obr-vřava řekl: "Házím dolů nové boty pro děti."

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Rozvíjení sociálních postojů a vztahů

Tvořivá dramatika je už svou podstatou skupinové umění a přímo volá po týmové práci. Vyžaduje spolupráci při plánování, hraní i hodnocení. Vytváří hrové situace, v nichž dítě zakusí základní pravidla života s druhými, učí se plnit svůj úkol, respektovat druhého a nepřerušovat ho. Každé dítě má příležitost být jak vedoucím, tak členem skupiny pracující společně, s určitým domluveným druhem úsilí o úspěch scény nebo zkušenosti. Dítě se ustavičně podřizuje disciplíně, když se s druhými spojuje k tvoření a vyjadřování. Když děti sdělují ve skupině svoje pocity a myšlenky, učí se navazovat vzájemné vztahy.

Skupina dětí ze třetí třídy hrála *Králíčka, který si přál mít křídla* a učitelka skupině pomáhala hodnotit hru Králíčka, Králice, paní Sovy a pana Sviště. Pak se ptala dětí, co bylo nejvýraznější na postavě Otce Králíka.

"No, Jimův Králík skákal jako králík a stříhal ušima jako králík, ale neměla jsem z něj pocit, že se trápí," řekla Zuzana.

"Jaký pocit vyvolával?" pokračovala učitelka.

"Připadal mi spíš jako králík, který dělá hlouposti, jak obíhal a díval se na nás," řekla Zuzana upřímně.

"Také se mi to zdálo," promluvil jeden z chlapců.

"Víte, co si myslím, že uděláme?" zeptala se učitelka, aby zarazila touhu, kterou vycítila z třepetajících se rukou. "Mohli bychom dát Jimovi znovu příležitost, aby byl Otcem Králíkem. Kdo souhlasí?"

Asi polovina rukou se zvedla. "Myslel jsem, že tentokrát budeme hrát my," řekl jeden ze sedících chlapců.

"Většinou to tak děláme," pokračovala učitelka. "Ale tentokrát nebyl Jim tak docela v postavě. Určitě umí vytvořit velmi utrpeného Otce Králíka, protože se sám mnohokrát trápil. Jimovi to myslí moc dobře, když se do toho dá. Kdo mu chce dát příležitost, aby to zkusil znovu?"

Skoro všechny ruce se zvedly a Jim byl vyzván, aby hrál. Všechny děti byly do scény pohrouženy, Králíček hopkoval k svému domovu, Otec Králík složil pracky a řekl drsným, hrozivým hlasem: "Táhni, mladíku, a víckrát se u mne neukazuj." Děti provolaly Otcí Králíkovi slávu.

Na tomto příkladu Jim i ostatní děti pochopili, že k upoutání pozornosti a získání respektu je potřeba vyjadřovat se svým vlastním upřímným způsobem. Celá skupina zakusila demokracii v praxi, protože byla zburcována srdcem a myslí všech dětí. Momenty jako tento jsou v tvořivé dramatice časté a pomáhají dětem učit se jak postupovat dál a radovat se z druhých.

Ředitele jedné školy 1. stupně neobyčejně zaujal způsob, jak třídní učitelka sdílela s dětmi tvořivou dramatiku a rok co rok k ní zařazoval děti, které byly označovány jako "neúspěšné" a "problematické". Rok co rok učitelka těmto dětem pomáhala růst v oduševnělé chlapce a děvčata, dodávala jim sebedůvěru a zřetelně zlepšovala jejich sociální postoje. Jeden rok takových dětí dostala 14 z celkového počtu 36. V první chvíli se vylekala. Pak začala uvažovat: "Proč zameškává Billy školu a stěhuje si na bolení hlavy? Proč neumí Helena číst? Proč se Lawrence nerad přátelí a proč tyranizuje ostatní?"

Při práci s dětmi rozpoznávala základní emocionální touhy každého z nich a jeho sociální hladovění. Užívala tvořivou dramatiku ještě víc než jiné roky. Pracovala poctivě a usilovně, protože zjistila, jak je tento rok pro každé dítě životně důležitý. Šikovně integrovala učební zkušenosti a hledala cesty jak spojit tvořivou dramatiku s hudební výchovou a se zážitky, jako je "den otevřených dveří", kdy do školy přicházejí rodiče, "den domácích zvířátek", kdy si děti mohly přinést svoje zvířátko z domova, a s různými oslavami a svátky. Denně dětem poskytovala tvořivé zkušenosti, při nichž jednotlivci měli příležitost vyjadřovat svoje nápady a pocity. Po několika měsících byla tato skupina připravena sehrát celý příběh. Když byli s to dát poprvé příběh dohromady, začala učitelka vybírat postavy.

Billyho ruka se zvedla: "Mohu být opona?"

"Proč chceš být opona?" ptala se učitelka.

"Opona je důležitá. Nemůžeme hrát, dokud opona hru nezačne," odpověděl Billy hloubavě. Jeho plachý a důstojný způsob zahajování každé hry včas a ve správném duchu byl velmi důležitý.

Tvořivá dramatika dává každému dítěti mnoho příležitostí cítit se důležitým pro ostatní. Když tatáž skupina hrála oblíbené postavy z čítanky, kterou už dočetli, řekla černošská holčička Helena: "Myslím, že Sněhurka je nejkrásnější příběh, který znám. Chtěla bych být Sněhurkou, když zlá královna mluví s kouzelným zrcadlem."

"Nechtěla bys být královnou nebo zrcadlem, abys mohla mluvit?" dotazovala se učitelka.

"To ne," odpověděla Helena. "Chci být Sněhurkou a trhat sedmikrásky v zámecké zahradě, a aby bylo zámecké okno pootevřené, abych slyšela, co říká zrcadlo."

Skupina naplánovala a sehrála scénu, jak ji Helena popsala. Když zrcadlo odřikávalo své veršiky a řeklo: "Sněhurka je mnohem krásnější než ty," Helena přestala trhat. Poslouchala a usmívala se s pocitem, který vnímaly všechny děti.

"Helena vypadala docela jako Sněhurka," řekl Lawrence, jakmile scéna skončila.

"Já jsem se cítila docela jako ona," řekla Helena a zářila nad svou šťastnou zkušeností.

Podobnými zkušenostmi se den co den, týden za týdnem odehrávala proměna těchto jedinců i celé skupiny. Ke konci roku byla třída vybrána pro natočení výchovného dokumentu pro schůzku rodičů a učitelů a k dalším počtům, které k tomu náležejí. Jednotlivci ve třídě na natáčení reagovali s radostí, s jistotou a se skupinovou sebeúctou.

Ředitel, mnozí rodiče a učitelé, kteří tyto děti znali z předchozích let, se zajímali, jak učitelka těchto změn dosáhla. Příliš jí nerozuměli, když řekla: "Uměním tvořivé dramatiky." Ale rozuměli jí děti, které zakusily dobrý rok rozvíjení, sdílení a sounáležitosti.

Když poslední den školy tvořily ve své třídě působivé "Udílení cen", dostalo každé dítě uznání. Pro učitelku bylo zvlášť významné, že byla Heleně udělena cena za největší počet výpůjček v školní knihovně za rok. Všichni byli šťastni, když děti tajně odhlasovaly, že někdejší tyran Lawrence vyvinul největší úsilí, aby se zlepšil.

Rozvíjení emocionální stability

Drama se dotýká citů. Jeho účelem je vést a inspirovat správné chování, rozhybat a uvolnit vnitřní city legitimním, a přitom poutavým způsobem. Tvořivá dramatika je výcvikem citového rozpoložení, neboť se děti stávají jak dobrými, tak zlými postavami. Při hře často zakoušejí ve vzrušujících konfliktech příběhů nízkost i vznešenost. Tím uvolňují city zdravým způsobem.

V jedné mateřské škole hrály děti rády pohádku *O třech kozlech Větropláších*. Hrály ji znovu a znovu, protože je bavil její konflikt. Po několikerém přehrání tvořily volně dialogy. Když troll varoval velkého kozla Větroplacha, že ho sní, kozel zvolal:

"Jen si posluš! Jsi mizerný starý tyran. Jsi mizera, a proto tě rozsekám na cucky." Rázný symbolický boj vyústil tím, že oba kozlíci popichovali velkého kozla.

Po hře se děti smály a mluvily o boji. David, jeden z chlapců, kteří se dívali, řekl: "Johnnyho kozel určitě mluvil s trollem správně."

"Jaký teď máte pocit, když je troll z mostu pryč?" ptala se učitelka.

"Já mám pocit, že bych tancoval," řekl jeden z chlapců.

"Já také," volalo několik dalších.

"Mně je trola trochu líto," řekla malá holčička.

"Proč?" zeptala se učitelka.

"Že se troll už nikdy nemůže schovat pod most a nemá žádné kamarády, ke kterým by šel."

Dobrá literatura obsahuje velké životní pravdy. Když děti v tvořivé dramatice zakoušejí dobrou literaturu, často uvolní city

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

a postoje, které byly skryty. Tím postupně získává každé dítě porozumění pro žádoucí a nežádoucí motivy ve vztahu k životu. Skupina dětí ze čtvrté, páté a šesté třídy ráda hrála *Rytíře stříbrného štítu* od Raymonda MacDonalda Aldena. Když vytvářeli scénu pasování na rytíře, zeptala se učitelka, zda má někdo představu, jak se cítil Roland, když kráčet k trůnu, aby byl pasován. Zvedlo se několik rukou. "Já jeho pocity znám," řekl jeden chlapec, "je to, jako když se na vás všichni dívají - jako když jsem si šel v aule na pódium pro odznak Vlčete."

"Já jsem se cítila stejně, když jsem byla za družičku na svatbě své sestřenice," prohodila bez hlášení jedna z dívek.

Jiná dívka promluvila se silným citovým zaujetím: "Myslím, že Roland je vyděšený a šťastný současně. Já jsem se tak cítila minulý týden u adopčního soudu. Chtěla jsem být adoptovaná, protože moje nová maminka a tatínek jsou hodní, ale byla jsem vyděšená ze soudce a ze všech lidí, co se dívali - a bylo ticho - ale znamenalo to tolik, že to stálo za to - tak je to také s Rolandem."

Když tentýž příběh hrála jedna šestá třída, nezajímavý a nepopulární chlapec Henry velice toužil být sirem Rolandem ve scéně, kdy odolává svodům tří přestrojených obrů. Henry vytvářel sira Rolanda s hlubokou procítěností a výrazným mluvním projevem. Když scéna skončila, učitelka poznamenala spontánně: "Sire Rolande, byl jste skvělý."

"Henry dokonce vypadal jako rytíř," řekl jeden chlapec.

"Senzace!" řekl jiný. "Jak to vůbec Henry dokázal?"

Henry, viditelně zasažený touto tvořivou zkušeností, mluvil volně a dával průchod citům, které byly po dlouhou dobu pohřbeny v jeho nitru. "Měl jsem zkušenost," řekl přímočaře a upřímně. "Od malička jsem mívával přezdívky jako Pupenec a Drbna - a ještě horší. Odrážel jsem to, ale vždycky jsem to schytil. Nakonec jsem se naučil odříkat střelnou modlitbičku, abych to zahnal. Modlitba má sílu - to rytíři vědí. Četl jsem v jedné knize, jak páže stráví celou noc na modlitbách, než složí rytířskou přísahu. Myslel jsem na to, když jsem byl sirem Rolandem."

Tato zkušenost se stala momentem obratu v Henryho životě. Mnozí z jeho spolužáků, kteří ho znali od mateřské školy a kteří na něj byli neurvalí nebo se k němu chovali lhostejně, změnili v tomto neočekávaném okamžiku postoje.

O dva roky později se přišel Henry podívat za svou učitelkou. Bez vychloubání přiznal, že byl zvolen za předsedu žákovské organizace nižší střední školy. Nazítří měl pronést nástupní řeč a ptal se, zda má učitelka čas ji vyslechnout a zhodnotit.

Rozvíjení koordinace těla

Aktivita je základem dětské přirozenosti. V tvořivé dramatice je tělo dítěte prostředkem tvoření. Dítě si osvojuje pevnou disciplínu, protože musí zkoordinovat tělo, mysl i city, aby mohlo vstupovat do rolí různých postav. Každá tvořivá dramatická zkušenost obsahuje nějakou formu rytmického pohybu a řada různých zkušeností uvolňuje energii dítěte a postupně u něj rozvíjí koordinaci a jistotu pohybu.

Tvořivé drama přispívá k životní filozofii

Tvořivá dramatika přináší zážitek výjimečnosti, protože děti jsou výjimečné a protože předpoklady k výjimečnosti jsou obsaženy dramatu. Výjimečnost přichází ve velkých chvílích, ale objevuje se i v maličkostech. Přichází v okamžicích smíchu, přichází kdykoli jsou děti pohrouženy do vzrušujících momentů a vyjadřují silné, spontánně se objevující pocity. Tyto momenty jsou živé a ukládají se v paměti. Řečeno slovy Keatsovými: "Krása je radost na věky - její půvab narůstá."

Tvořivá dramatika podněcuje uvědomělost dítěte. Nutí ho učit se dívat a poslouchat, a proto i vidět, slyšet a cítit. Posiluje jeho citlivost a rozvíjí vnímavost k světu, který ho obklopuje - k světu

lidí, přírody a věcí, k náladám, krásám a divům. Citlivé dítě vyjadřuje a užívá své tvořivé impulzy svobodně a s důvěrou. Když děti tvoří podle dobré literatury, žijí mnoho životů mnoha různých druhů postav. Dramatickou cestou zakoušejí základní a univerzální pravdy života. V lidových pohádkách a v příbězích velkých autorů je cosi, co se dítěte dotýká, protože se pravda v nich obsažená dotýká jeho obrazotvornosti a duše. Děti jsou snadno přístupné kráse a intimním citům. Když se dítě ztotožňuje s postavou, zkoumá její motivy, vztahy a postoje a způsoby komunikování. Přitom přemýšlí o svém vlastním způsobu života. Protože může cítit a city chápat, je volné a jisté. Není v rozpacích a nestydí se, jestliže se jeho reakce liší od reakcí vyvolaných rozumově nepodloženými tradicemi, nevědomostmi a předsudky. Prostřednictvím svých reakcí se dítě učí myslet. Uvažuje a přemýšlí o věcech daleko větších a znamenitějších, než které jsou v jeho bezprostřední životní sféře. Posiluje své sociální a estetické postoje a hodnocení. Tvořivá dramatika dítě uvádí do životní filozofie nepřímými, ale životními cestami.

Klasickým příkladem je událost ve skupině dětí ze čtvrtých, pátých a šestých tříd, která tvořila hru podle *Čarodějova učně*. Po poutavé diskusi o čarodějnictví a magii se každé dítě stalo Willibaldem, který "nebyl obyčejným čarodějem". Každý tvořil dobré kouzlo, aby posloužil lidstvu. Někteří čarodějové mluvili nahlas a sdělovali své nápady. "Tvořím semena, z kterých vyrostou stromy s penězi. Každý člověk na světě bude mít strom peněz."

"Můj lektvar kypí a mění se v horu zmrzliny. Budou jí celé hory - hnědé, žluté, čokoládové, vanilkové, aby jí měl každý dost."

"Dělám lektvar a stoupá z něj dým. Kam se dým dostane, tam ho budou lidé dýchat. Jak ho vdechnou, budou laskaví a dobří. Nebudou už války. Mám lektvar míru pro celý svět."

Když děti prodiskutovaly všechny nápady, požádal chlapec jménem Charles, aby mohl hrát Willibalda a zahájit scénu. Podle plánu měl Willibald, utajující svoje kouzla, zavolat věrné pavouky, žijící v zákoutích; pavouci z něj vytáhnou jeho tajný plán. Když byla skupina připravena, Charles jako mocný čaroděj promíchal svůj imaginární lektvar přesně vypracovanými gesty. Postavil se doprostřed kobky a tajemně volal hlubokým hlasem: "Pojďte, mí věrní pavouci. Dělám největší kouzlo všech dob."

Ze čtyř koutů místnosti lezli podivní pavouci: "Co děláš, mistře?" volal jeden.

"Proč jsi nás probudil ze spánku?" ptal se jiný.

"Proč? Proč? Proč?" volali ostatní.

Willibald se usmíval a gestikuloval. "Dělám dým ze svého lektvaru. Dým se bude vznášet nad světem. Jakkmile člověk vdechne dým, zanechá práce."

"Zanechá práce? Zanechá práce?" ptali se pavouci.

"Jak to pomůže lidstvu?" zeptal se jeden pavouk.

"Lidstvo to zničí," řekl jiný.

"Ticho!" řekl Willibald. "Vysvětlím to. Člověk nenávidí práci. Všude slyším lidi říkat: 'Musím jít pracovat!...' 'Kdybych tak nemusel do práce...' 'Nenávidím svoje zaměstnání - je to ta nejhorší práce. Je to práce, práce, práce.'"

"Ale jak chceš pomoci?" zeptal se jeden pavouk rozpačitě.

"Vezmu člověku práci. Nebude mít co dělat, jen spát celý den a být líný. Za chvíli nebude mít co jíst, nebude mít v domě teplo ani světlo, nebude mít benzín do auta. Jeho šaty se obnosí a jiné nebudou, protože nikdo nebude pracovat. Člověk nebude nic dělat ani na zahradě, protože i to je práce. Nebude šťastný."

"Tak tohle je tvůj plán?" zeptal se zmatený pavouk.

"Já pořád nevím, jak to má působit," namítl jiný.

"Chacha, já nejsem obyčejný čaroděj. Člověk začne říkat: 'Já chci pracovat. Kdybych tak mohl jít zase do práce!' Už chápete, jak to lidstvu pomůže?"

Děti byly Charlesovým nápadem fascinovány. Na čas zapomenuly na Willibalda a diskutovaly o pojmu práce. Usoudily, že lidé si mají raději vybrat práci, která je baví, než pracovat na něčem, co nenávidí. Soudily, že lidé by se měli na práci připravovat, a ne vzít co se jim namane, jen aby si vydělávali na živobytí. Jeden

chlapec nadhodil, že dospělí jsou příliš upnutí na práci a nepovažují za důležité udělat si někdy čas, aby si hráli, a každé dítě hovořilo o nějakém druhu práce, kterou by si chtělo zvolit za svou životní.

TVOŘIVÁ DRAMATIKA VE VÝCHOVĚ

Děti chodí do školy, kde se rozvíjejí a učí, aby mohly šťastně žít jako občané demokratické společnosti. Uvažovali jsme o specifických způsobech, jimiž tvořivá dramatika přispívá k růstu a rozvoji dítěte. Viděli jsme praktické uplatňování Deweyova všeobecně uznávaného principu učení činností. Poznali jsme, jak žák plánuje každou tvořivou zkušenost, jak se na ni podílí, jak ji hodnotí. Viděli jsme, jak se v praxi potvrzuje teorie Williama Kilpatricka, která zdůrazňuje, že *jedinec se učí to, co prožívá, a naučí se to do té míry, v níž zkušenost zažije*. Tvořivé, vzrušující, životní a dramatické zkušenosti přispívají k permanentnímu učení. Dramatické zkušenosti založené na literatuře a na životě mají široký záběr a poskytují dětem množství příležitostí, aby se dostaly do styku se skutečnostmi, které většinou nemohou poznat z první ruky. Díky silné víře cestují děti zástupně časem a prostorem, aby si rozšířily světy a těšily se z bohatých zkušeností.

HODNOTY PRO OBEC A SVĚT

Rodiče, učitelé a vychovatelé byli vždy do jisté míry průkopníci. V našem elektronickém věku se stávají pro život dokonce důležitějšími než průkopníci; ať už si to uvědomují, nebo ne, dělají průkopnickou práci na nejbohatší ze všech panenských půd - ve vývoji dětí a mládeže. Význam a působnost průkopnictví vždy závisí na víře, představivosti a odvaze vedoucích osobností. Vychovatelé musí především věřit v dítě a ve všechny děti. Musí věřit v hodnoty vznikající tím, že se udržuje život tvořivého ducha, věřit v usměrnění jeho energie do dynamické dramatické zkušenosti.

Léon Chancerel, světová vůdčí osobnost dramatu pro děti, pronesl na 1. mezinárodní konferenci o divadle a mládeži (ITI, UNESCO House, Paříž, duben 1952) toto poselství: "Dítě žije po zázračnu a k tomu má ještě potřebu smíchu a citů. *Ty musí být naplněny*. Dojmy z dětství jsou trvalé, a je tedy nutné, aby stály za to. Z dětí, které se nesmějí, se stávají lidé bez iluzí. Ti, jejichž srdce jsou nedotčena, se stávají lidé se srdcem z kamene. Nikoliv lidi, ale děti je třeba učit lásce." (Report of The First International Conference on Theatre and Youth. United States National Commission for UNESCO, 1952, nepublikováno)

Společnost se vyvíjí prostřednictvím svých dětí a mládeže. Je-li dynamická síla dětství usměrněna výrazně společensky orientovanými programy, získává tím jak společnost, tak děti. Děti se spojují v tvořivých činnostech, které zúročí jejich čas, energii v nejhlubší zdroje sil. Rozvíjejí společenského ducha a pocit zodpovědnosti k městu nebo k místu, kde žijí.

"Zločinnost a vandalismus mládeže lze snížit, jestliže jsou programy pro mládež natolik přitažlivé, aby děti odvedly z ulic. Tvořivá dramatika nabízí aktivní program, který dětem dává příležitost 'vypustit přebytnou páru', v němž jsou city spíše vyjadřovány než potlačovány a v němž chlapci a děvčata nacházejí radost ze společné práce. Perspektivní komunita, která moudře sladí svoje tempo s mládeží a poskytne jí hodnotné oddechové programy, vytváří společnost, která za něco stojí a která je zdravá." (Ruth Lease a Geraldine Brain Siks: *Creative Dramatics in Home, School, and Community*, 1952)

Největší epochy světových dějin byly ty, kdy tvořivá síla člověka vykvetla v umění, ve vědě a v náboženství. Kulturní a duchovní síly sjednocují daleko víc než politické, protože mluví jazykem lidského srdce. Drama je kulturní silou od časů starých Řeků v 5. století př. Kr. Duch hry je mocnou základní silou dítěte od začátku světa. Když se obě tyto síly spojí, jsou zdrojem obrovské

síly dítěte. Síla lidí nespočívá ve strojích, ale v srdcích a myslích celého lidstva.

Uměním tvořivé dramatiky lze vést děti a mládež k rozvinutí takové síly ducha, jakou svět nikdy nepoznal. Umění tvořivé dramatiky je dětem přiměřený způsob jak jim pomoci objevit tajemství a lásku, která je hluboko v jejich duších. Jsou-li děti v rodinách, školách a komunitách po celém světě uváděny do hájemství zkušenosti tvořivých umění, mohou-li se v nich společně smát a mluvit, společně si hrát a pracovat, společně myslet a cítit, pak také mohou společně žít.

LÁTKA TVOŘIVÉ DRAMATIKY

"Jsme z téže látky jako sny." (William Shakespeare)

Na úpatí Kaskád stojí pevný statek, ošlehaný a krásný; postavila ho bezmála před sto lety rodina pionýrů se svou energickou babičkou. Muži byli farmáři a věděli jak vykloučit půdu, obdělávat ji, osít a sklídit. O stavění domů věděli velmi málo. Ale čilá babička měla smysl pro stavitelství, byla jím posedlá a měla i chuť a schopnost učit tomu ostatní. Sestavila tedy plán. Když muži a chlapci vykáceli staleté stromy, chodila a hledala stavební místo a přitom si propěvovala. Zkoumala polohu pozemků, naslouchala šumění větru v stromoví, pozorovala jeho směr. Dívala se na sever k horám a na jih do údolí řeky. Konečně našla místo, o němž věděla, že je pro stavbu jako stvořené.

"Musíme postavit pevné základy ze silných trámů," vysvětlovala svůj hrubý, ale důkladný plán. "Pak je obložíme proutím." Každý den po práci plán společně studovali. "Zítřka uděláme to a to," usmívala se babička.

Stavěli svůj dům kousek po kousku.

Stojí po všechna léta jako symbol těch, kdo stavějí v družné spolupráci a jimž nechybí odvaha, sny ani plány.

PLÁN VEDENÍ

Dobrý vedoucí tvořivé dramatiky je jako stavitel. Pracuje v předstihu před svými malými tvůrci, a to způsobem ne nepodobným babičce a pionýrům. Vybírá látku, která mu "sedí" a vybírá ji také s posedlostí po uspokojení potřeb dětí.

Když pionýři osidlovali nové kraje, hlavním úkolem prvního léta bylo vykloučit půdu a postavit dům. Dílčím úkolem bylo "udělat každý den jednu věc" a tím postupně dosahovali cíle hlavního. Hlavním cílem tvořivé dramatiky je podpora růstu a vývoje dítěte zábavnou tvořivou zkušeností. Specifickým cílem každé zkušenosti je uspokojení nejsilnějších potřeb skupiny specifickou formou dramatického výrazu. Děti jsou tak uváděny do podstaty dramatu stálým akcentováním základních dramatických prvků.

Určení potřeb dětí

Vedoucí nejdříve uváží zvláštnosti skupiny - věk dětí, počet chlapců a děvčat, situaci, v níž se s dětmi setkává. Klade si otázky, jako: Co děti ve skupině nejvíce potřebují jako celek a co jako jednotlivci? Potřebují prolomit emocionální bariéry a být vtaženy do činnosti? Mají spíše potřebu sedět a vyjadřovat se v diskusi? Co nejvíce potřebují získat z tvořivé zkušenosti vyvolané dramatickým projevem? Co každé dítě během této schůzky zažije dramaticky se skutečným potěšením?

Potřeby dětí při první schůzce

První schůzky mají velký význam. Vytvářejí přátelské postoje, přátelské vztahy a vyvolávají hluboký zájem - anebo to všechno

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

pokazí. Na první schůzce skupiny dětí, které se navzájem neznají, se každé dítě potřebuje seznámit s ostatními, naučit se všechna jména a něco se dozvědět o druhých. Každé dítě potřebuje dostat příležitost vyjádřit se, aby ostatní měli možnost zjistit, co je zač. Plachým dětem je potřeba pomoci s uvedením do skupiny, aby se v ní cítily vítané a jisté. Agresivním dětem je potřeba pomoci, aby se naučily respektovat druhé a brali je v úvahu. Každé dítě potřebuje poznat, jaká je vedoucí jako člověk.

Druhou silnou potřebou většiny dětí je potřeba pohybu, potřeba promítnout fyzickou energii do výrazu. Děti se potřebují vyjadřovat děláním něčeho, co je zajímavé, uspokojuje a baví.

Děti, které ke zkušenosti tvořivé dramatiky přistupují prvně, mají potřebu zjistit, co to je, chtějí o ní něco vědět, zakusit ji a objevit ji tím, že ji dělají. Hru tvoří mnoho základních dramatických prvků, naráz však děti mohou objevit jen jeden nebo dva. Skupiny, které potřebují prolomit sociálně emocionální bariéry, většinou potřebují začít nejjednodušší, základní formou dramatu - rytmickým pohybem. Raná zkušenost musí být zjednodušená, aby se děti do hry rychle pohroužily a bavily se spolu.

Vedoucí si může ujasnit cíle tím, že si je napíše podobnou formou, jako slečna Šedivá při první schůzce:

CÍLE PRVNÍ SCHŮZKY TVOŘIVÉ DRAMATIKY

I. V radostné atmosféře uspokojit základní potřeby.

- a) Seznámit se každý s každým:
 - děti s vedoucí,
 - děti mezi sebou,
 - vedoucí s dětmi.
- b) Zjistit hlavní charakteristiky, potřeby a zájmy každého dítěte:
 - pozorovat výraz a způsob vyjadřování každého dítěte,
 - pozorovat chování každého dítěte a jeho interakci s druhými.
- c) Jakmile se ukáže potřeba, zavést sociální pravidla:
 - vést děti k pochopení, proč jsou pravidla potřebná,
 - dospět ve skupině k základním pravidlům hlášení se,
 - vzájemného naslouchání a zdvořilého a pozorného vzájemného respektu.

II. Uspokojit základní fyzické potřeby tvořivým výrazem.

- a) Vést každé dítě k uvolnění energie.
- b) Povzbuzovat individuální výraz v různých rytmických a pohybových zkušenostech.

III. Uvést děti do tvořivé dramatiky.

- a) Krátce vysvětlit tvořivou dramatiku nebo k vysvětlení vyzvat děti.
- b) Vést děti k dramatickému výrazu podněcováním rytmického pohybu a pantomimy i jejich individuality.

VÝBĚR LÁTKY

Látku je potřeba vybírat s rozmyslem. Vedoucí neustále pátrá a hledá. Naslouchá námětům, které děti zajímají, námětům, které jsou dramatické, námětům, v nichž jsou obsaženy naděje, sny, myšlenky, námětům s vtipem a vůní. Slídí v literatuře i v životě po zkušenostech, které zasáhnou srdce a rozum dětí. Zjišťuje, že je potřeba vystavovat děti působení dobré literatury a nečekat, že by je motivace banalitami podnítila k sdílení toho, co je v nich nejlepšího.

Jakmile jsou vyjasněny cíle, vybírá se látka, která je může naplnit a je přitom pro dětskou skupinu přitažlivá. Látka počátečních schůzek může být založena na nápadu, na zkušenosti nebo na krátké básničce, která u dětí vyvolá tvořivý výraz. Dítě je jen tehdy vtaženo do zkušenosti a uvolní svou obrazotvornost, když ho něco vzrušuje a zajímá. Látka je prostředkem povzbuzujícím individuální výraz a způsobuje, že se tvořivost prosadí sama. Látka počáteční a rané zkušenosti je obvykle založena na námětech ze života, nebo na těch literárních námětech, které výraz podněcují rytmickým pohybem.

Rytmický pohyb

Všechno živé má svůj rytmus - půvabná vlnitost, vymršťující se losos, vrba. Každé dítě je rytmická bytost, každé má svůj vlastní, jedinečný rytmus a tempo. Rytmus dítěte začíná tlukotem srdce, vysílajícího vlny života do celé jeho bytosti. Dýchá, jí, spí, chodí, myslí, cítí a mluví v rytmických vzorcích.

Básník Langston Hughes připomíná, že veškerý "rytmus pochází z pohybu...", není na světě žádný rytmus, jemuž by nepředcházela pohybovost... Před tisíci lety lidé převedli rytmus srdečního tepu v údery na buben a tím vznikl rytmus hudební. Ten umožňuje lidem, aby rytmy pociťovali duší i tělem... Hluboko v lidech i zvířatech jsou ukryty i jiné rytmy, které neumíme vysvětlit, ale které jsou součástí života." (L. Hughes: The First Book of Rhythms, 1954)

Rytmus je základem výrazu ve všech uměních. Každý umělec se rytmicky vyjadřuje v jedinečných prostředcích svého umění - malíř linií a barvou v prostoru, hudebník zvukem v prostoru, spisovatel slovy v prostoru. Dítě se rytmicky vyjadřuje pohybem v prostoru.

Vyjadřovacím nástrojem dítěte je jeho tělo. Myšlení a city vyjadřuje dítě během poskakování, skoky, hopsáním, dupáním, házením, klíčkováním a pohybem podle mnoha dalších rytmických vzorců. Aniž si to uvědomuje, dokáže se pohybovat vzhůru a dolů anebo ven ze svého prostoru, dopředu, dozadu a dokola. Jestliže se zlobí, je šťastné, má strach nebo je smutné, dokáže se vyjádřit intenzivním pohybem celého těla. Jindy a v jiné náladě se vyjadřuje jen hlavou, rameny, trupem, pažemi, nohama nebo prsty. Protože je rytmický pohyb přirozeným způsobem výrazu dítěte, stává se také přirozeným úvodem dětí do tvořivé dramatiky.

LÁTKA PRO RYTMICKÉ ČINNOSTI

Základním principem výběru látky je jednoduchost. Děti se stejně jako všichni umělci vyjadřují tehdy, když mají co říci. Látka musí poskytovat cíl, musí zapůsobit, aby se dítě chtělo vyjádřit.

Látka pro rytmickou činnost má být omezena na jediný námět. Na první schůzce má námět dětem dodat odvalu být samy sebou, představit se snadným způsobem a chtít svůj nápad sdílet. Mají to být náměty vedoucí k aktivnímu vyjadřování.

Náměty založené na zájmech

Základem jednoduchého námětu je vždycky silný zájem dětí daného věkového stupně. Malé děti se téměř vždy zajímají o skutečný svět kolem sebe. Námětem mohou být domácí zvířátka, hra, zvířata volně žijící v přírodě, rostliny, dospělí, hračky, výlety a rodina. Sedmi- a osmiletí se obvykle zajímají o vzdálená místa a o země divů.

Námět můžeme vybírat z mnoha zájmů, jako jsou přání, představy, hry, tajné sny, překvapení, kouzla a hádanky. Větší děti rády tvoří na náměty založené na nějakém prvku odvahy a dobrodružství - sporty, koníčky, hrdinové, cestování, táboření, objevy, hrdinské činy, oblíbené knihy, šířované zprávy a mapy pokladů.

Analýza rytmického pohybu

Když jsme podle zájmů vybrali námět, analyzujeme jej z hlediska rytmického pohybu.

Předpokládáme, že jsme vybrali námět "radosti léta" pro jeho přitažlivost po letních prázdninách. Vedoucí si sepíše různé možné rytmické pohyby, které mohou vyjádřit radostné zážitky z letních zábav - chození k vodě, táboření, pikniky, rybaření, procházky, jízdu na koni, cestování, ježdění na kole, návštěvu cirkusu, budování tábora nebo návštěvu národního parku.

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Když vedoucí použije tak široký námět, jako jsou radosti léta, analyzuje materiál dál a zkoumá několik námětových linií. Zkoumání ji zaujme natolik, že je připravena sdílet s dětmi tvořivé zkušenosti. Představuje si malé děti u moře, jejich radost z brodění, cákání, jezdění na loďce, stavění pískových hradů, běhání do vln a ven, sbírání lastur, poslouchání mušlí, hledání po-břežních pokladů a ležení na slunci. Starší děti při táboření může vidět, jak balí tornu, stoupají po strmé horské stezce, zastavují se, dívají se na krásy krajiny, hledají tábořiště, budují tábor, stavějí ohniště, štípají dříví, vaří oběd, jedí, rybaří, veslují po jezeře, zpívají u táboráku, spí pod hvězdami a sní.

LÁTKA ZACÍLENÁ NA TVOŘIVÝ VÝRAZ

Tajemství plánování látky, která vyvolává výraz, spočívá v jednoduchosti. Vedoucí látku zjednodušuje a zaostřuje myšlení dětí na jednu dimenzi myšlenky. Najít ohnisko, abychom dítě uvolnili, to je základ plánování látky. Zaostřit znamená sevřít, vymezit, redukovat na jasně určený námět.

Otázka jako ohnisko

Když už se námět zdá pro skupinu vhodný, zaostří se na ohnisko jednoduchou otázkou, která vyvolá výraz. Například: Z toho, co jste dělali v létě, řekněte jednu věc, která vás natolik bavila, že byste ji teď chtěli dělat znovu.

Analyzujeme tuto otázku a uvědomme si, čím byla zaostřena na uvolnění výrazu dítěte. Je subjektivní, je položena z hlediska "ty", což látku uvádí do vztahu k dítěti. Táže se: "Co jsi ty dělal." Je to otázka vymezující, vyvolává jednu odpověď a vyzývá děti k myšlení - ptá se na "jednu věc". To způsobuje, že si dítě vybavuje jednotlivou zkušenost, která ho silně zaujala; odpověď dává nahlédnout do jeho zájmů. Vymezení otázky kromě toho ponechává čas na odpověď dvaceti až třiceti dětem. Zabraňuje dominanci jednoho nebo dvou, podrobně líčících prázdninové zážitky. Každému dítěti dává nepřímou příležitost dozvědět se něco o všech ostatních.

Zahajovací otázka je zaměřena k činnosti, neboť užívá činnostního slovesa. "Co jsi dělal?" - Sloveso "dělat" ihned vzbudí představu zkušenosti s činností. Kdyby začátek otázky nebyl přesně zaostřen na činnost, mohla by znít: "Kde jsi byl letos v létě a líbilo se ti tam tak, že bys tam chtěl zase?" a dítě by mohlo odpovědět "u babičky", "v severní Dakotě", "v Neah Bay". Po takové odpovědi vedoucí potřebuje klást ještě další otázku, aby zaostřila myšlení skupiny k námětům, které lze vyjádřit rytmickým pohybem. Při dalším zaostřování děti obvykle stráví větší část z třiceti nebo čtyřiceti minut spíše diskutováním než děláním.

Pro děti je drama činnost a jsou dychtivé dělat. Jasně zaostření látky hned na začátku je důležité. Jestliže má toto umění děti zaujmout, musí je rychle uvést do aktivní zábavy, která rozněcuje tvořivost.

Zacílení dětských odpovědí

Vedoucí může volit ze dvou způsobů účasti dětí na rytmické látce. Může být:

1. podněcovat individuální rytmický výraz každého dítěte ve skupině,
2. zaostřit myšlení skupiny na námět jednoho dítěte, který vyvolá individuální rytmický výraz v celé skupině.

Když vedoucí zvolí první způsob účasti, postupuje ve směru původního ohniska. Například v tomto případě byly ohniskem radosti léta. Když každé dítě sdělí svůj námět, může vedoucí například říci: "Dělejme, jako by zase bylo léto. Hrajme si, že je tahle místnost celý svět a vy jste právě tam, kde se vám letos

v létě líbilo. Neřeknete ani slovo, ale ukážete, jak vás bavilo, co jste v létě dělali." Povzbudí děti, aby se pohybovaly po místnosti a aby každé vyjádřilo svůj námět simultánně s druhými. Dobře se dívá. Po tomto počátečním vyzkoušení rytmického pohybu zaměří děti na vzájemné sledování v menších skupinkách. Může je vést k rozdělení na skupiny, přičemž jedna polovina dětí bude hrát a předvede své pantomimy druhé skupině, která se dívá. Nebo může děti vyzvat, aby se zúčastnily v menších skupinách po pěti nebo šesti, anebo se může v některých případech projevit potřeba pracovat ve dvojicích. Když se děti pozorují navzájem, vedoucí zjistí, které zájmové oblasti jsou přitažlivé pro celou skupinu. Ty si pamatuje pro další praxi rytmického pohybu.

Jestliže vedoucí zvolí druhý způsob uplatnění látky, vyzve každé dítě, aby odpovědělo na úvodní otázku, a pak zaostří myšlení skupiny na jeden námět. Tohoto postupu použila slečna Šedivá první den u zkušenosti se sny. Když děti vyjádřily svoje individuální náměty, zaostřila jejich myšlení na námět plavání, s kterým přišla Dee Dee. Tato látka byla známa všem dětem. Dodala mnohým z nich jistotu tím, že je vedla k vyjadřování vlastních myšlenek a citů. Každé dítě se vyjadřovalo na základě společného námětu, a proto se při tvoření v takto vymezeném rámci cítilo jistě. Tento postup vedoucí také poskytl čas k analýze dalších námětů. V následujících schůzkách byla rytmická praxe soustředěna kolem horolezectví, loutkářství, hraní v orchestru a kolem života na ranči. Když si vedoucí látku rozebere, vede děti bezpečně otázkami, které vyvolávají silný tvořivý výraz.

HUDBA K TVOŘIVÉMU RYTMICKÉMU VÝRAZU

Hudba působí na city každého, dětí i dospělých. Pochodová hudba téměř vždy zrychluje krevní oběh, podněcuje obrazotvornost a vyvolává nepotlačitelné pužení k činnosti. Ukolébavky zase svým mírným rytmem utišují a uklidňují. Hudba podněcuje i mnohé další pocity. Tanec je rytmickým pohybem v nejširším slova smyslu. Obvykle se při něm potěšení zvyšuje a výraz posiluje, je-li doprovázen nějakým rytmickým zvukem - popěvkem, údery na bubínek, tleskáním, zpíváním písní, hrou na nástroj nebo hudbou ze záznamu.

Hudby nebo rytmického doprovodu je možno v tvořivé dramatice použít těmito způsoby:

1. K motivaci nebo k posílení nálady tím, že připomene určité prostředí.
2. K vytvoření účinného rytmického vzorce.
3. K povzbuzení myšlení a citění.
4. K vyprávění příběhů.

Vedoucí vybírá hudbu se stejnou péčí jako ostatní materiál a užívá ji jen tehdy, když je přesvědčen, že posílí tvořivou zkušenost. Mnozí začínající vedoucí užívají příliš často hudební záznamy, místo aby uplatňovali rozličné způsoby motivace nebo rytmického doprovodu.

Některé události, jako je průvod, cirkus, rodeo, sportovní podnik, shromáždění vil, slavnosti, zámecké plesy, čarodějnické reje, magická kouzla a většina obřadů, jsou s hudbou spojeny vždycky. Látku zaostřenou na imaginaci můžeme posílit hudbou, která nabízí nevšední náladu i rytmický vzorec. Kdykoli hudbu užijeme kvůli imaginativní zkušenosti - jako například mají-li se děti stát sněhovými vločkami -, má být také imaginativním způsobem prezentována. Jestliže jsou děti například vedeny k tomu, aby přemýšlely o sněhových vločkách, citily s nimi a zajímaly se o ně, vedoucí-záčátečník řekne: "Pustím vám hudbu a vy budete sněhové vločky." Srovnajte to s výkladem, který hudbu zapojuje do nálady, jako třeba: "Když sněží, vysoko na nebi hrají sněžné víly. Poslouchejte, a možná je uslyšíte. Sněžná víla se vás za chvíli dotkne a uvidíte, jak se budete cítit, až posněžíte dolů s oblohy." Nebo když jsou sněhové vločky podány realističtější způsobem, může vedoucí říci: "Když začnou sněhové vločky tančovat a vířit, duje vítr v korunách stromů a dělá jim hudbu.

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Poslouchejte - až uslyšíte melodii větru a ucítíte, že se vás dotknul, stanete se sněhovými vločkami a pak padáte dolů."

Reálné zkušenosti, které nemají spojitost s hudbou, bývají účinnější, jsou-li prováděny potichu, bez hudebního doprovodu.

PRVNÍ DNY S TVOŘIVÝM RYTMICKÝM POHYBEM

Praxe v mateřské škole

Jedna učitelka mateřské školy věděla o velkém zájmu veřejnosti, vyvolaném průvodem o Svátku práce [v USA se slaví první neděle v září]. Během prvního týdne ve škole se ptala, kdo byl v průvodu, a zjistila, že tam bylo všech devětadvacet pětiletých dětí. Nadšení rychle narůstalo a děti se rozhodly uspořádat svůj vlastní průvod. Učitelka je vyzvala, aby zavřely oči a "představovaly si to nejkrásnější, co v průvodu právě teď prochází ulicí". Zatímco děti přemýšlely, zněla živá pochodová melodie. Odpovědi byly spontánní a poskytly dost materiálu na dva týdny každodenních průvodů. První den pochodovaly děti jako mažoretky s bubínkovou kapelou a jako sloni. Další dny se radovaly z "nových reklamních vozů", "bílých koní v trysku", "velkých dívek nafintěných jako nevěsty a rozhazujících květiny", "hasičské stříkačky se zvoněním", "klaunů na kolečkových bruslích", "valníku plného krásných květin", "královen korábu", "vojska s opravdovými puškami", "mého bratra mezi skauty" a "kapely s bubeníkem, který vyhazuje paličky až do nebe".

Zkušenost sedmi- a osmiletých

Při první schůzce sedmi- a osmiletých vyvolalo silný zájem bílé chmýří pampelišek. Děti byly dobře informované o jeho kouzelné moci. Jedna holčička vysvětlovala: "Když letí semínko k vílám, splní se ti přání, ale když se zachytí na stromě, víly se nikdy nedozvědí, co si přeješ. Všechna moje přání se zachytila na stromech, ale já si přeju pořád dál." Děti to zaujalo a ptaly se, jestli by si mohly přát jednu novou věc, s níž by si hrály. Vedoucí je vedla k rytmickému pohybu otázkou: "Byli byste rádi, kdyby vám víly přinesly tohle?" a dělala, jako by proháněla imaginární míč, projížděla se na koloběžce a ukazovala duhu přes konec místnosti. Když děti uhodly, každé dělalo, že běhá s míčem, projíždí se na imaginární koloběžce kolem místnosti a zaplňovaly místnost duhami. Vedoucí vedla děti ke krátké diskusi, jak dosáhnout, aby činnost mluvila.

Pak navrhla: "Dělejme, že každý sbírá chmýří pampelišek a má tajné přání. Dělejme, že se splní ve chvíli, kdy víly v dálce k přání spustí hudbu. Každý může ukázat, co cítí, když si hraje s určitou věcí, kterou mu přinesou víly." Děti utvořily velký kruh jako obří pampelišku. Každé myslelo na své přání. Pak učitelka pustila desku 'vily', přešla doprostřed kruhu přání a pozorovala děti. Znázorňovaly takové činnosti, jako skákání na laně, jízdu na kole, hru na klavír, let kolibříka, houpání, baseball, honěnou, jízdu na poníkovi a nalévání čaje z nového servisu. Po šest schůzek zažívaly děti rytmický pohyb při hraní "splněných přání z pohádky".

První den s devíti-, deseti- a jedenáctiletými

Klíčovými slovy první schůzky bylo dobrodružství a odvaha. Po krátké diskusi byla položena otázka: "Kdybyste právě prožívali největší dobrodružství nebo konali nejodvážnější čin svého života, co byste dělali?" V jejich odpovědích se objevily znamenité návrhy činností, jako "zkoumal bych pirátskou loď na dně oceánu", "zachraňoval bych někoho a zaváděl mu umělé dýchání", "zpíval bych v muzikálu od Rogerse a Hammersteina", "vystupovala bych v televizi jako baletka", "vykopával bych kosti dinosaura", "uložil bych třicetilbřového lososa" a "vezl bych se do

vesmíru v tryskové helikoptěře, kterou jsem zkonstruoval". Námety z první schůzky vydaly i na tři další.

Sjednocení tvořivé praxe

Při každém z těchto počátečních cvičení byla zaostřující otázka motivací následujícího projevu a potěšení z něho. Tvořivou zkušenost je nutno sjednotit. Počáteční otázka nebo otázky musejí mít vztah k látce, z níž mají děti tvořit. Pokud vedoucí nesváže zkušenost do jednoho celku, může se setkat s rozvíjením dvou nebo i více rozdílných nálad, z nichž žádná není dost silná, aby vyvolala tvořivý výraz.

Jedna začátečnice žádala dvacetičlennou skupinu šestiletých dětí, aby jí řekly, kolik má kdo bratrů a sester. Když skončily, ptala se každého dítěte, kterým domácím zvířetem by chtělo být. Za dobu potřebnou pro dvacet výkladů o sourozencích a o zvířatech se děti unavily a roztékaly a vůbec už neměly zájem stát se zvířátky. Chtěly jít ven a hrát si. Kdyby byla učitelka zacílila počáteční otázku na zvířátka, mohla touhu po rytmickém výrazu motivovat velmi brzy. Děti by byly nepochybně dychtivé stát se takovými zvířátky, jako je "naše kotě na vysoké bříze" nebo "lesklá zlatá ryбка v našem bazénu".

ANALÝZA SKUPINOVÝCH POTŘEB PO PRVNÍ SCHŮZCE

Děti jsou děti - v prvním tvořivém dramatickém cvičení na sebe prozradí velmi mnoho. Přátelská vedoucí, která prolomí bariéry, najde mnoho malých průchodů do jejich individuálního světa a získá vhled do různých osobností. Téměř vždy najde děti šťastné, přátelské a spolupracující, děti, které jsou vůdci, i děti, které se raději dávají vést. Může najít chlapce a děvčata přetékající vědomostmi a nápady, které chtějí sdělit. Může najít vzepětí životního rytmu, svěžesti a dychtivosti. Může se setkat s pomalou, tichou skupinou, narušenou jen jedním nebo dvěma dynamickými jedinci. Mnohé děti mohou být plaché a napjaté. Jiné se mohou držet zpátky, protože nevědí, co jim tato nová zkušenost přinese, a jeden nebo dva mohou dominovat nebo vyžadovat pozornost. Každá skupina je jiná, protože se skládá z jednotlivců. Na konci první schůzky má bystrá vedoucí všeobecný obraz o skupině jako celku, pokračuje v analýze a bere přitom v úvahu: 1. individuální potřeby a základní potřeby dětí daného věku, 2. počet dětí ve skupině, počet chlapců a děvčat, 3. předchozí zkušenost jednotlivců a 4. temperament skupiny.

Počet a pohlaví dětí

Počet je významným faktorem určení povahy skupiny, protože každé dítě působí na druhé a ovlivňuje je. Ideální skupinu obvykle tvoří patnáct dětí. To platí zejména v mimoškolní výchově, kde se skupina schází jednou za týden na 40 minut nebo na hodinu. Ve třídě může mít skupina 25-35 členů. Čistě dívčí a čistě chlapecká skupina poskytuje jinou skupinovou zkušenost než smíšená skupina chlapců a děvčat. Vedoucí bere složení skupiny vždy v úvahu. Rychle si určí, zda ve skupině dominují chlapci nebo děvčata, nejen početně, ale i ve vedení skupiny, v podněcování nápadů, činností a zájmů.

Předchozí zkušenost

Když některé děti už vědí, jak tvořit charakterizaci, často zapálí ostatní pro působivý výraz ve velmi krátké době. Zkušené děti mnohem dříve než ostatní vyžadují, aby mohly vytvářet hry z příběhů. Vedoucí dbá na to, aby se předchozí zkušenost projevila, protože tento faktor často ovlivní postoj a ducha celé skupiny.

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Temperament

"Letos mám ty nejživější děti." - "Nikdy jsem neměla tak hodnou skupinu." - "Moje děti jsou nejtanečnější, co jsem kdy měla. Na sebemenší pobídku chtějí tancovat." - "U mne ve třídě byste mohli poslouchat celé hodiny. Moje děti jsou jako poslanci. Chtějí pořád jen mluvit." Tyhle poznámky učitelky v jídelně třetí den nového školního roku ukazují, jak rychle bystrá učitelka vycítí temperament skupiny. Když je vedoucí pro tuto zvláštní vlastnost skupiny vnímává, zachytí nehmateľnou kvalitu, která charakterizuje skupinu jako celek. Pozoruje známky temperamentu, který je často klíčem k určení směru sil ve skupině.

ZAČÍNÁME S CHARAKTERIZACÍ

Charakterizace je základem hraní, protože se hrají vždy postavy. Někteří vedoucí nejraději zavádějí charakterizaci na první schůzce, jiné až když už se děti vyjadřují volně a s důvěrou rytmickým pohybem. Charakterizovat znamená být osobou nebo věcí odlišnou od sebe sama, a když dítě charakterizuje, přijímá novou roli.

Výběr látky k charakterizaci

Počáteční zkušenost by měla být omezena na jednu nebo dvě charakterizace se silným emocionálním apelem. Látka pro charakterizaci by měla splňovat tyto základní požadavky:

1. Charakterizace by měly být jasně určené a v základu pravdivé.
2. Měly by být obsaženy v situaci působící na děti.
3. Měly by být dítěti vzdáleny věkem a vlastnostmi.

Pravdivost charakterizace

Život se stejně jako drama skládá z živých lidí s určitými záměry, spojenými s konáním dobra nebo zla. Děti rády tvoří postavy ucelené a věrohodné. V kterémkoli věku jsou rády zvířaty. Zvláštní potěšení jim působí stávat se divokou zvěří, cvičenými zvířaty v cirkusu i přátelskými zvířaty domácími či v zoo. Rády se proměňují v pavouky a mořskou havěť. S potěšením se vymaňují z omezení prostoru a času, aby mohly tvořit lidi starší a neobvyklé. Často pahnou po charakterizacích postav, jichž se ve skutečném životě bojí. Většinu šestiletých a starších dětí těší hrát obry, ježibaby, zlé víly a čaroděje, opravdovou potěchu jim působí příležitost stát se loupežníky, lupiči a chtivými piráty. Děti mají dostat příležitost stát se jak dobrými, tak zlými postavami v situacích mravně působivých a účinných. Než začnou tvořit, mají mít příležitost k diskusi o postojích postav, jejich motivech a vztazích. Postavy by ve své podstatě měly být vždy přesně vymezeny a určeny. Tvořit na základě triviálních charakterizací nebo postav z primitivní literatury nízké úrovně je stejně nebezpečné jako vést děti k tvoření postav jednostranně vybíraných, ať už dobrých, nebo špatných.

Charakterizace v zajímavých situacích

Živé charakterizace na děti působí vždy, když jsou zapojeny do situace, která se jim líbí, rozumějí jí nebo na niž jsou zvědavé. Vysoce působivé bývají barvitá a vzrušující události jak ze skutečného života, tak z literatury. Situace musí mít vždy cíl a dítě ho potřebuje znát, než se vyjádří. Je vždycky trochu ztracené, když se má stát lvem, který dělá "něco". "Budme lvi," řekne často vedoucí-začátečnice. Obvykle je zklamaná, když jen několik dětí (a možná vůbec žádné) vytvoří přesvědčivé lvy. Ale když s dětmi probere mnoho různých věcí, které lev v dané situaci dělá, začne si dítě vytvářet představy podněcující jeho výraz. Těší ho být lvem jdoucím po ulici v cirkusovém průvodu

nebo lvem v cirkusu provádějícím odvážný kousek, najde smysl v hraní hladového lva v zoo, který čeká na oběd, nebo lva v džungli, který se plíží za kořistí. Když vedeme starší dítě, aby se stalo pirátem, musí mít jasně určenou situaci, aby mohlo tvořit. Když vůdce pirátů nařizuje: "Pojď na palubu, kamaráde, a ukaž nám něco, čím dokážeš, že jsi proplul mořskou bouří," je v situaci obsaženo vzrušení i výraz.

Charakterizace postav dětem věkově i vlastnostmi vzdálených

Pro děti je těžké tvořit přímočaré role, i když si někdy takovou roli oblíbí, jestliže se postava ocitne v situaci se silným konfliktem a jasným cílem. Postavy Malého černouška, Heidi a Toma Sawyera jsou přímočaré, ale každá z nich se dostává do vzrušující situace. Obecně lze říci, a pro počáteční zkušenost to platí obzvlášť, že děti nejraději tvoří charakterizace postav, které se od nich výrazně odlišují. Těší je charakterizace, které umožňují použít celého těla. Proto jsou v počátečních pracích s charakterizací velmi účinné postavy zvířat, živočichů a hmyzu, deště, větru a mlhy, čarodějnic, obrů, trpaslíků a skřítků a celá řada lidských postav, hlavně takových, jako jsou lidé v cirkuse, na karnevalu a při rodu.

CHARAKTERIZACE ZAMĚŘENÁ NA DRAMATICKÉ CÍLE

Když vedoucí vybírá látku, má vždy na mysli cíle dramatu. Jestliže je dramatickým ohniskem charakterizace, vybírá látku, která mu odpovídá a silně jej zdůrazňuje. Jedna živá, uspokojivá zkušenost vydá za tučet slabých a vlažných. Když všechny děti uchvátí radost z bytí někým jiným, je to tvořivé.

Abychom pochopili, jak životně důležité je vybrat látku, která odpovídá cíli charakterizace, podívejme se na zkušenost s průvodem první den v mateřské škole. Jasně určeným dramatickým ohniskem této lekce byla charakterizace rytmickým pohybem. Zdrojem nadšení a rychlého a přímého zaujetí dětí byla jednoduchá a působivá situace. Omezila děti na dvě charakterizace - na mažoretky s bubínky a na slony. Tyto charakterizace, zejména sloni, byly velmi vzdáleny vlastnímu Já dětí. Obě při pochodu poskytl spoustu různých rytmických pohybů - práci s imaginárními paličkami, nemotorný pohyb těžkých, pyšných slonů, mávání choboty a mnoho jiných účelných akcí. Každá postava pochodovala se záměrem působit lidem radost (druhé poloviny skupiny). Situace vyvolala spolupráci, udržela organizovanost dětí a poskytla radost, potěšení a pocit úspěchu jak skupině, tak jednotlivcům.

Dejme tomu, že by si učitel naopak nebyl tak jasně vědom specifického dramatického ohniska charakterizace a vybral by první tři odpovědi dětí, tj. mažoretky, vojáky a skauty, což si je navzájem podobné jak v rytmickém pohybu, tak v charakterizaci, a není to tak vzdáleno dětskému Já jako sloni. Děti, zvláště malé, se vyjadřují jednoduše, vyberou si a zobrazí jeden živý aspekt postavy. V první lekci budou děti dělat asi velmi malý rozdíl mezi pochodujícími vojáky, pochodujícími skauty a pochodujícími mažoretkami.

POČÁTEK PRÁCE S JEDNODUCHOU ZÁPLETKOU, KONFLIKTEM A DIALOGEM

Látka s jednoduchou zápletkou a účinným konfliktem je pro děti vždy poutavá. Vtáhne je rychle a zaujme je silně emocionálně. Mnohé vedoucí zavádějí děti do charakterizace v situaci s konfliktem raději než s vysokou úrovní emocí. V každém případě by počáteční zkušenost měla být omezena, pokud jde o charakterizaci, ale silná pokud jde o emocionální konflikt a akci.

Hickory Dickory Dock (říkadlo známé všem anglickým a americkým dětem - pozn. red.) je klasický příklad látky s počátečním

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

konfliktem pro malé děti. Charakterizace se omezuje na zvony a na myši a prožitek je zacílen na strach z neočekávaných zvuků. Tato emoce, kterou zakusilo téměř každé dítě, vyvolává hru se silným citovým zaujetím. Děti rády tvoří zvědavé myšky-tichošlapky, dovádějí a shánějí se po potravě, až se dostanou k velkým hodinám v "zamčené almárci". Rády dělají různé druhy zvonění na všelijaké gongy, různé údery a zvuky, jimiž plaší myši. Myši rády číhají, až je zvon skutečně vystraší, a pak odcupitají pryč. Malé děti tento konflikt rády hrají znovu a znovu, střídají se - nejdřív jsou myši, pak zvony, těší se emocionální reakce, která se dostává vždy, ať už hrají, anebo pozorují hru druhých. Některé skupiny si vyzkoušely verzi v přírodě - rodina zvědavých lesních myší si troufne do stanu a vyděsí se náhlým zazvoněním budíku.

Starší děti baví tvořit konflikty vymezené pro počáteční zkušenost jednoduše a zřetelně. Takovou zkušeností je pro většinu skupin situace pikniku, nabízející výrazné charakterizace. Děti jsou vedeny, aby hrály individuální postavy soustředěné kolem rodinného společenství, oběda pionýrů nebo obecního shromáždění, v nichž jsou lidé různého věku. Prostírají k pikniku, shromažďují se okolo a s potěšením jedí pikniková jídla. Převládá radostná nálada až do chvíle překvapení a náhlého strachu. "Co by se mohlo stát výletníkům, aby je to vyděsilo a donutilo utéct do bezpečí nebo se rychle schovat?" Taková otázka často vyvolá nápady, jako je nečekaná bouřka, roj včel, černý medvěd hlučně se prodírající mezi stromy nebo řev blížící se pumy. Nápadité děti většinou rády hrají postavy, které vyvolávají konfliktní situaci. Mohou pracovat buď ve dvojicích, nebo v malých skupinkách a shromážděné výletníky překvapit. Když už děti vytvořily scénu pikniku se silnou reakcí v konfliktní situaci, zavádí se jako nový dramatický cíl dialog. Jestliže děti reagovaly silně citově v pantomimě, obvykle se dialogem vyjadřují přirozeně a volně.

Mnohé skupiny rády zařazují do situací s nečekanými konflikty svoje dřívější charakterizace. Lesní zvířata se mohou setkat s náhlou bouří, pirátská posádka může být náhle přepadena nepřátelskou lodí, štěbetající čarodějnice může při jejich piklech vyrušit náhlá sprška nebo lesní požár, elfové a víly mohou při slavnostním tanci propadnout panickému strachu, když se objeví čaroděj nebo obr.

Jsou-li děti vedeny ke zkušenosti s takovými konflikty, tvoří každé dítě svou vlastní interpretaci jednoho charakteru. Postavu, která uvádí konflikt, může hrát celá skupina najednou. Každé dítě povzbudíme, aby tvořilo svým vlastním způsobem. Jedno nebo dvě děti vybereme pro postavu, která v kontextu situace konflikt uvede. V tomto případě je potřeba vybrat děti, které tvoří uvolněně a naplno. Je důležité vyvolat silný konflikt, aby děti v situaci reagovaly výrazně.

Jestliže konflikt vyvolá bouře nebo útok nepřátel, můžeme ho účinně navodit vhodnou reprodukovanou hudbou. Jestliže učitel vede děti ke konfliktu, pídí se po momentech, kdy v dialogu reagují spontánně. Dialogický výraz je lepší zavádět raději v situaci přirozené než umělé.

PŘÍBĚHY PRO ZAČÁTEK

Hans Christian Andersen říká v pohádce *Dcera bahenního krále*: „Čápi mají mnoho příběhů, které vyprávějí svým mladým, všechny o močálech a bažinách. Odpovídají jejich věku a schopnostem. Mláďata jsou zcela spokojena s nějakým čvachtý-kvachtý nebo podobným nesmyslem, který je okouzluje, ale starší chtějí něco, co má více smyslu.“

Pro vedoucí je tato rada poučná. Pozoruje skupinu a snaží se zjistit, jak děti uspokojuje a podněcuje látka, kterou s nimi sdílí. Hodnotí každou zkušenost, aby mohla určit, jaký druh zkušenosti skupina potřebuje. Když vybírá látku, kterou považuje za správnou pro věk a schopnosti dětí právě v tomto okamžiku, myslí jak na děti, tak na drama. Když už děti tvořily výrazné charakterizace v jednoduchých konfliktních situacích a v dialogu se vyjadřují volně a přirozeně, jsou připraveny hrát krátký příběh. Počáteční

příběh má být střídmost, pokud jde o charakterizaci, má obsahovat výraznou akci a konflikt a má mít jednoduchou, dobře se rozvíjející zápletku.

Norská pohádka *O třech kozlech Větroplachých* je výborný první příběh pro malé děti. Jeho charakterizace jsou omezeny na kozlíky a na trolle. Poskytuje konflikt, spočívající v problému hladu, který kozlíci nemohou zahnat kvůli trollovi. Dává příležitost k silnému citění v postavě i v dialogu, přirozenou a srozumitelnou. Je dobrou příležitostí k uvolnění energie v symbolické hře na soubor. Poskytuje rozvíjející se zápletku, která rychle dospěje k uspokojivému vyvrcholení. Mnoho malých dětí tuto pohádku hraje rádo znovu a znovu a vyměňuje si role čtyř hlavních postav, tří kozlíků a trolle. Děti se často rády stávají ostatními kozími rodinami ze straně, které Větroplachy varují a reagují během akce všech tří kozlíků na mostě. Některé děti rády tvoří most, který se rytmicky pohybuje, když po něm kozlíci cupitají.

Výborným počátečním příběhem, odpovídajícím základním požadavkům, je pohádka bratří Grimmů *Krejčí a medvěd*. Je to příběh nanejvýš poutavý pro téměř každou skupinu dětí od 6 let až do konce 1. stupně školy.

DELŠÍ PŘÍBĚHY

Po určité zkušenosti s tvořením her podle krátkých příběhů je většina skupin připravena na příběhy delší. Vedoucí pečlivě hodnotí, zda skupina je připravena ke kooperativní zkušenosti s tvořením hry, která se rozvíjí ve více než jedné epizodě. Skupinu, která byla do základů dramatu postupně uváděna po určité období, může potěšit výzva k vytvoření delší hry, jako jsou pro starší děti příhody Robina Hooda. Když jsou už připraveny mladší děti, vždycky rády hrají *Slípku Pipku* (viz Pavel Šrut: Kočičí král - pozn. red.). Jestliže však byly děti vedeny k tvoření na základě látky příliš náročné nebo nepřitažlivé, nemusí být na hraní delšího příběhu připraveny. Kdykoli vedoucí vycítí situaci tohoto druhu, měl by zařadit poutavý a uspokojivý rytmický pohyb a charakterizaci. Děti se potřebují napřed těšit z charakterizace a učit se jí, aby mohly mít potěšení z dlouhého příběhu.

LÁTKA MUSÍ OSLOVIT VEDOUcíHO

Vedoucímu se musí líbit každá látka, kterou chce sdílet s dětmi. Má-li příběh ožít pro ostatní, musí ho bavit a musí se nadchnout pro jeho sdílení. Pokud vedoucí necítí silné citové zaujetí při prvním čtení příběhu, zůstane jeho vyprávění mechanické a bez života. Nemá-li vedoucí nějaký příběh rád, je moudřejší vybrat jiný, který se mu líbí, i když ten první splňuje všechna důležitá kritéria. Nemůže se pohroužit do tvořivého sdílení, pokud ho příběh nechává chladným. Každá látka, kterou vedoucí s dětmi sdílí, ho musí bavit. Jestliže nikdy nechodil s nadšením do cirkusu, neměl by vybírat tento druh látky. Jestliže ho nikdy nebavily sporty, nenadchne se pro ně jen proto, že to považuje za dobré pro rytmické činnosti skupiny starších dětí.

SPECIFICKÉ CÍLE A LÁTKA PRO DEVÍTINEDELNÍ PROGRAM

Slečna Smithová byla vedoucí tvořivé dramatiky ve skupině Carol, Emily, Gena a houfu živých sedmi- a osmiletých dětí. Tyto děti se scházely jednou týdně na hodinu, vždy v sobotu dopoledne. Když slečna Smithová s touto skupinou dokončila devítinedelní program, vypadal cíle a látka takto:

První schůzka

Skupinové cíle: Seznámit se a zjistit, jaké jsou jednotlivé děti, pokud jde o osobní vlastnosti, potřeby a zájmy.

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Dramatické cíle: Uvést děti do tvořivé dramatiky usměrněním jejich energie v tvořivém rytmickém pohybu.

Látka: Rytmický pohyb a pantomima založená na přáních dětí.
Úvodní otázka: Kdybyste mohli mávnout kouzelnou hůlkou a vyslovit své přání, co by to bylo?

Hudba: Víly (Schubert).

Druhá schůzka

Skupinové cíle: Usměrnit tělesnou energii a posílit skupinové citění individuálním povzbuzením 12 dětí, které sice řekly své přání, ale na jejich hraní nedošlo.

Dramatické cíle: Povzbudit osobitý výraz a rytmický pohyb v trysku, šplhání, tanci, plavání a létání.

Látka: Založena na přání dětí "dostat se do země koní", "šplhat po duze do zapomenutého zlatého města", "tančit s vílami a elfy na jejich slavnosti", "plavat s mořskými pannami" a "letět do země Nezemě s Petrem Panem".

Hudba: Různé rytmické skladby.

Třetí schůzka

Skupinové cíle: Uspokojit jak mentální, tak fyzické, tak i sociální potřeby ukázněním myšlení dětí, sociálními pravidly a individuálním výrazem.

Dramatické cíle: V rytmickém pohybu zavést charakterizaci se silnou emocionální reakcí (pantomimicky).

Látka: Říkaná *Ride a Cock Horse to Banbury Cross*. Charakterizace se omezují jen na lidi jedoucí k Banbury Cross a na krásnou paní, kterou vidí.

Hudba: Jagdlied a Víly

Čtvrtá schůzka

Skupinové cíle: Posílit skupinové citění poskytnutím příležitosti k silnému citovému pohroužení a k uvolnění, které pomáhají úspěšné práci skupiny. Povzbudit k hraní ostýchavé děti (Donna, Lillian, Fay). Ukázat dvě agresivní děti, vést je k tomu, aby přispěly k úspěchu hry.

Dramatické cíle: Uvést krátký příběh se silným emocionálním konfliktem, s jasně vymezenou charakterizací a dialogem a s rozvíjející se zápletkou.

Látka: *Čarodějky*, starý příběh převyprávěný Frances C. Wickersovou.

Hudba: *Dance Macabre* Camilla Saint-Saense

Pátá schůzka

Skupinové cíle: Když se děti chystají charakterizovat postavu Hlasu, povzbudit je k nepřímému prodiskutování námětu pohádky.

Dramatické cíle: Podnítit dramatický výraz při charakterizaci Hlasu a při proměně sobeckých sester čarodějek v sovy. Zdůraznit emocionální reakci ve scéně proměny.

Látka: Dokončení příběhu *Čarodějky*. Důraz na téma: sobectví vede k osklivosti a osamělosti. Využít nápady dětí, které se týkají postavy Hlasu, dále klást důraz na strach čarodějek.

Hudba: Jako minule.

Šestá schůzka

Skupinové cíle: Poskytnout zajímavou tvořivou zkušenost, která podporuje komplexnost růstu a klade zvláštní důraz na kooperaci a na výrazné emocionální uvolnění.

Dramatické cíle: Podat příběh s omezeným počtem postav, s rozvíjející se zápletkou, výraznou akcí a cenným námětem. Rozvinout tento příběh během dvou schůzek, zdůraznit charakterizaci, reakci a citlivost.

Látka: *Jak přišla červenka ke své barvě*, indiánská legenda v převyprávění Flory J. Cookové. Důraz na charakterizaci medvěda, ptáčka a lovcova syna.

Sedmá schůzka

Skupinové cíle: Poskytnout novou tvořivou zkušenost, která podporuje komplexní růst podněcováním tvořivosti, kooperace a tělesného i emocionálního uvolnění.

Dramatické cíle: Stejný dramatický cíl jako v šesté schůzce. Nový příběh na tři schůzky, navazující na neočekávanou, ale uspokojivou zkušenost s "modrou královnou". Protože děti vytvořily účinné charakterizace a hrály vrcholnou scénu pěkně a citlivě, zdá se být vhodné uvažovat o nové zkušenosti.

Látka: Pohádkabratři Grimmů *Krejčí a medvěd*. V první schůzce důraz na námět a na charakterizaci krejčího a medvěda.

Hudba: O krejčím a medvědovi Edwarda MacDowella.

Osmá schůzka

Skupinové cíle: Uspokojit sociální a duchovní potřeby dětí nabídkou příležitosti plánovat a hrát úvodní scénu v čtyřčlenných skupinách.

Dramatické cíle: Vytvořit úvodní scénu výraznou charakterizací s emocionálními reakcemi, interakcí a s dialogem.

Látka: Tentýž příběh jako v předchozí schůzce. Důraz na úvodní scénu s náhlým vstupem medvěda do krejčovské dílny a s reakcí krejčího, který hraje medvědovi k tanci.

Hudba: Viz výše.

Devátá schůzka

Skupinové cíle: Poskytnout zkušenost, která podporuje komplexní rozvoj tvořením závěrečné scény, prohloubit spolupráci při vytváření celého příběhu. Zapojit všechny děti do závěru a umožnit, aby děti získaly zkušenost s týmovou prací a zažily jako skupina pocit úspěchu.

Dramatické cíle: Vytvářet reakce vesničanů, vstup medvědáře a výslednou reakci. Dát celý příběh dohromady, spojit epizody do jednoho celku.

Látka: Viz výše.

Hudba: Viz výše.

TVOŘENÍ VLASTNÍCH HER A PŘÍBĚHŮ

Vedoucí jsou při hledání látek často v pokušení psát si své vlastní příběhy. Jak začínající, tak zkušené vedoucí je třeba před tím varovat. Vznikne-li příběh hlavně proto, aby obsahoval pohybovou akci a různé postavy, mívá obvykle nízkou hodnotu. Nejlepší příběhy všech dob byly vyprávěny nebo napsány, protože měl vypravěč nebo autor co říci, co sdělit, a proto začal příběh žít vlastním životem. Dá-li vedoucí příběh dohromady sám, je to podobné, jako by se zřikal záměru proniknout k dětem. Děti příběh třeba poslouchají a hrají, ale cítí jeho umělost, neboť umělý je; je to náhražka za skutečnou věc. Děti potřebují příběhy, které obstály jako dobrá literatura a které se dotýkají jejich duše. Vedoucí brzy shledá, že je nutné s dětmi sdílet jen to nejlepší a nejkrásnější z literatury.

Mají děti tvořit podle literatury, nebo mají vytvářet své vlastní původní hry? Někteří vedoucí mají pocit, že pro děti je vymyšlení vlastní zápletky tvořivější zkušeností. Je to pro ně skutečně

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

úžasná výzva. Vést děti k tvoření hry podle dobré literatury je pro vedoucí jeden druh zkušenosti. Docela jiné však je vést děti k tvoření hry původní. Ve vedení dětí k hraní podle příběhu nejspíš vedoucí shledá podobnou podnětnost a nároky, jaké má na režiséra vedení herců podle scénáře. Vede-li však děti k tvoření původní hry, je to pro něho i pro děti náročné, především pokud jde o dobré porozumění základním dramatickým prvkům.

Odpověď na otázku spočívá zřejmě ve vedoucím samotném. Jestliže dokonale zná dramatické prvky a strukturu hry, může být schopen vést děti ke zkušenosti uspokojivé a napínavé. Přitom usiluje, aby k spoluúčasti povzbudil každé dítě. Až příliš často dominuje v diskusi při pokusech skupiny rozvinout zápletku jen jedno nebo dvě děti. Vedoucí musí všemožně usilovat o to, aby si snahu přispět svými nápady udrželo každé dítě.

ANALÝZA LÁTKY

Dříve než vedoucí povede děti k tvořivému výrazu, musí zvolenou látku znát a chápat z hlediska dramatu a pečlivě ji z tohoto hlediska analyzovat. Jestliže látku vybral pro podněcení výrazu v charakterizaci, analyzuje ji z tohoto hlediska. Látku musí prozkoumat vždy velmi pečlivě a analyzovat ji. Tím, že příběh prozkoumává a noří se do něj, začíná mu lépe rozumět, začíná se jím těšit, a o to zaujatěji začíná i toužit po jeho sdílení s dětmi. Žádná zkrácená cesta přípravy neexistuje.

Úprava delšího příběhu

Upravit příběh pro tvořivou dramatiku znamená dát mu dramatickou sevřenost. Hlavním klíčem k redakci většiny dlouhých příběhů je zápleтка. Mnoho lidových pohádek začíná obsírně, ze široka. Například mnoho variant *Popelky* začíná smrtí Popelčiny matky a novým sňatkem otce a pokračují dlouhými a rozbíhavými epizodami, v nichž Popelka třikrát navštíví zámek ples. Pro tvořivou dramatiku musí mít příběh bezprostřední začátek a epizody musí být dramatické. Při redigování příběhu vybírá vedoucí moment hlavního nasazení na začátku příběhu, protože tímto zahajovacím aktem začne hra. Základní epizody se soustředí do konfliktních scén a ty jsou budovány směrem k vyvrcholení zápletky. Půvab a kouzlo příběhu i autorův záměr vždy respektujeme. Vedoucí věnuje mimořádnou pozornost tomu, aby ani nepřidával hlavní postavy, ani původní příběh nepokroutil. V zásadě přestavuje příběh z epické podoby do dramatické.

Při přípravě příběhu pro tvořivou dramatiku ho vedoucí analyzuje z hlediska:

1. základních dramatických prvků,
2. základní nálady a přitažlivosti pro děti,
3. základních potřeb dětí, které příběh může uspokojit.

ANALÝZA DRAMATICKÝCH PRVKŮ

Titul: Krejčí a medvěd

Autoři: Jacob a Wilhelm Grimmové

Hudební záznam: O krejčím a medvědovi Edwarda MacDowella

Upravená verze pohádky:

Krejčí a medvěd

Byl jednou jeden veselý krejčí. Den co den sedal poturecku na lavici ve své dílně. Stehoval, stříhal a šil nejkrásnější šaty v celé zemi. Zblízka i zdaleka přijížděli lidé, aby si u něho dali ušít nádherná roucha. Krejčí měl zvláštní tajemství. Miloval hudbu a hrál na housle, a když měl ušít plášť pro královnu, hrál tak, jako by jeho hra zněla královskými sály. Když měl ušít oděv pro potulného rytíře, jeho hra zněla, jako by přes hory a dolů, a když krejčí hrál, viděl v duchu nejkvotnější plášť a roucha.

Jednoho letního rána seděl krejčí na lavici v dílně a hrál veselou melodii, protože měl ušít oblek pro dvorního šaška. Když dohrál, odložil housle vedle sebe a začal se zaujetím stříhat. Viděl jasně červený oblek, ozdobený stříbrnými zvonečky a stužkami v barvě slunce. Najednou ho vyburcoval poprask zvenku. Bylo slyšet křik, pištění, volání, dupot a běh. Zadíval se ke dveřím, poslouchal a snažil se představit si, co to může být.

Zčistajasna se dveře do jeho dílny rozletěly. Bručíci a dupající medvěd slídil po dílně a došel až ke krejčímu. Krejčí se vyděsil. Vyskočil ze svého stolu a rozběhl se. Medvěd se blížil víc a víc a byl čím dál tím divočejší a vzteklejší. Krejčí neměl kudy by se dostal ke dveřím a užuž by byl medvěd na něj skočil a roztrhal ho.

Najednou si krejčí vzpomněl, že zvířata přece milují hudbu. Popadl housle, založil je pod bradu, rychle naladil a začal hrát. Při prvních tónech se medvěd zastavil na místě a poslouchal. Hudba byla překrásná. Medvěd se rozkolíbal ze strany na stranu, pomalu vstal na zadní a začal tancovat. Vesničané došli za medvědem ke dveřím a nemohli uvěřit svým očím. Šeptali si mezi sebou, ale ihned byli přichystáni utéci, kdyby medvěd zamířil ke dveřím.

Krejčímu se ulevilo, a aniž si toho všiml, hrál rychleji a rychleji. Medvěd tak rychle tancovat nedokázal. Rozzuřil se, spustil se na všechny čtyři, znovu vyrazil proti krejčímu a divoce mručel. Krejčí začal hrát pomalu a klidně, protože se mu zdálo, že ví, co medvěd chce. Medvěd sebou kymácel, dokud nechtěl rytmus hudby. Pak se opět vztyčil na zadní a tancoval kolem dokola. Oči mu zářily a k svému neohrabanému a těžkému tanci si radostně mručel.

Najednou se zástupem u dveří začal prodírat nějaký cizinec. Byl to medvěďák a zuřivě hledal divoké zvíře, které učil tancovat. Přitílil se k medvědovi, popadl ho za obojek a rozhlédl se, zda nezpůsobil nějakou škodu. Když viděl, že je všechno v pořádku, zatáhl za medvěduv řemínek. Medvěd se spustil na všechny čtyři a zamručel. Nechtěl opustit krásnou hudbu. Majitel medvěda napůl strkal a napůl vlekl z dílny. Zvědaví vesničané šli za nimi ulicí.

Krejčí si zhluboka oddechl. Pohlídl jemně svoje housle a položil je na stůl vedle sebe. Pískal si radostí a zvedl šaškovský oděv. Když začal zase pracovat, jehla mu jen lítala, protože byl šťastný, že se zachránil před divokým zvířetem.

Forma

Lidová pohádka se silným emocionálním akcentem, která končí vítězně a úlevně. Příběh se rozvíjí rychle a vesele jako scherzo.

Témata

- Hudba dokáže zkrotit i divoké zvíře.
- V hudbě je síla.
- Čelit problémům zpřímá a neutíkat od nich.
- Utíkat před obtížemi je nebezpečné.
- Zachovej si vždy rozvahu a najdeš cestu z obtíží.

Postavy

Výhodný je omezený počet postav. Příběh vyžaduje k vytvoření poutavého dramatu jen tři hlavní postavy. Dává skvělou příležitost individualizovat vesničany v takových postavách, jako jsou rychtář, pekař, švec, kramář, babička s vnučaty. Vesničané tu mají svůj účel, protože reagují strachem z medvěda. Je tu možnost rozšířit počet postav přidáním zákazníků, kteří dílnu navštíví na samém začátku. Zákazníci zdůrazní potřebnost krejčího a mohou dát bezprostřední podnět k tomu, aby hrál na housle.

Rozdílnost postav

- Veselý krejčí, který má rád hudbu a krejčovské řemeslo.
- Divoký medvěd, kterému se líbí hudba a který byl cvičen k tanci.
- Medvěďák, který je zděšen když zjistí, že se mu medvěd ztratil.

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Rytmická činnost (akce)

- Krejčí: příležitost k drobným rytmickým akcím při střihání, stehování, šití, předvádění obleků zákazníkům; skákání a pobíhání, když vstoupí medvěd; rychlé hraní na housle, pak rytmičtější a pomalejší; šití s radostí a úlevou.
- Medvěd: těžký, nemotorný medvědí rytmus, když vstoupí; dupání, hrozivé pohyby, když okukuje dílnu; kývání na všech čtyřech, tancování na zadních, kymácení kolem dokola, tleskání tlapami, klanění, náhlé klesnutí na všechny čtyři v divokém hněvu, a když ho medvěďák strká ven.
- Medvěďák: běh, zoufalé hledání a tahání medvěda.
- Vesničané: běh, útěk, hrození pěstmi, chůze za medvědem.
- Zákazníci: tvořivý rytmický pohyb, založený na druhu postavy - rytíř může předvádět utkání v turnaji, aby krejčímu ukázal, jaký druh oděvu potřebuje, princezna může tancovat, aby ukázala, co potřebuje na ples...

Scénická akce

Dějištěm je krejčovská dílna.

1. scéna: Krejčí vejde do dílny, připravuje ji, prohlíží si obleky, ladí housle a dělá poslední úpravy na šatech, které šije.
2. scéna: Vstoupí zákazník a objedná si neobvyklý oděv. Zákazník odchází, krejčí znovu hraje.
3. scéna: Z ulice je slyšet rozruch. Krejčí poslouchá. Dveře se otevrou a vstoupí medvěd hledající hudbu, kterou slyšel. Krejčí reaguje vystrašeně. Medvěd bručí a blíží se ke krejčímu. Strach krejčího se zvyšuje, až se rozhodne hrát, aby medvěda uklidnil. Medvěd začne tancovat, rozzuří ho rychlé tempo, mručí a vyrazí ke krejčímu. Krejčí hraje pomaleji. Medvěd tancuje krásně, rytmicky, s potěšením.
4. scéna: Dav pozoruje, co se děje v dílně, a výrazně reaguje strachem, překvapením.
5. scéna: Přejde medvěďák. Vidí medvěda, zatáhne za provaz, obhlídne místnost a táhne medvěda z dílny. Vesničané reagují s úlevou a jdou za ním. Krejčí se dává radostně a s úlevou do práce.

Zápletka

Je jednoduchá a rychle se rozvíjí. Problém nastává se vstupem medvěda. Je zkomplikován tím, že krejčí nemůže uniknout, a pak ještě jednou, když začne hrát příliš rychle. Krejčí řeší problém medvědovy zuřivosti tím, že hraje pomalu a klidně, až konečně přijde medvěďák.

Emocionální konflikt

Krejčí je vylekaný náhlým vstupem divokého zvířete. Medvěďův konflikt vyvolala hudba, kterou zřejmě zaslechl z dálky, a rozhodně ji chtěl najít. Konflikt medvěďáře vyplývá z obavy, že se medvěd dostal do vesnice a způsobil vesnickým lidem škodu, protože ví, že jeho medvěd je od přirozenosti divoký.

Dialog

Jestliže je skupina zralá pro slovní projev, má krejčí na začátku možnost zpívat, pískat si, brumlat a mluvit sám pro sebe. Příležitost k tvořivému dialogu mezi zákazníkem a krejčím, když zákazník žádá o určitý oděv a krejčí ho se zřejmou obrazotvorností popisuje. Příležitost pro krejčího reagovat výrazným dialogem, když do dílny vstoupí medvěd. Medvěd může reagovat divokým mručením a zvířecími zvuky. Vesničané mohou mezi sebou mluvit tiše a tlumeně. Medvěďák bude mluvit přirozeně a hlasitě, protože jeho reakcí, když najde medvěda, je úleva z napětí.

ANALÝZA ZÁKLADNÍCH NÁLAD A PŘITAŽLIVÝCH MOMENTŮ PRO DĚTI

Přitažlivost reálnosti

Příběh se některým dětem líbí proto, že obsahuje situaci, která může skutečně nastat. Medvěd je skutečné zvíře, nemluví jako

zvířata v některých pohádkách. Spíš je divoký a dravý. Zvířata občas utečou z kočovného cirkusu nebo ze zoo nebo se objeví v horském městečku.

Přitažlivost fantastičnosti

Situace příběhu je neobvyklá. Krejčí je zvláštní a pohádkový. Hraje, zpívá, tancuje a nápady pro své řemeslo získává z hudby.

Přitažlivost hudby

Většina dětí má hudbu ráda a reagují na různé nálady, které v nich vyvolává. S oblibou tancují na hudbu, milují představu tančícího medvěda a líbí se jim různé hudební rytmy.

Přitažlivost krejčovského řemesla

Pro některé děti jsou zajímavé barvy a neobvyklost látek na dotyk.

ANALÝZA ZÁKLADNÍCH POTŘEB, KTERÉ MŮŽE PŘÍBĚH USPOKOJIT

Fyzické potřeby

Silné uvolnění energie při hraní divokého, tancujícího, těžkého, hřmotného, vzpírajícího se medvěda. Uspokojení z jemné koordinace pohybu v akcích krejčího, když stehuje a střihá a když hraje na housle v různém tempu a rytmu.

Emocionální potřeby

Skvělá příležitost k tomu, aby každé dítě vytvořilo postavu krejčího a reagovalo na strach a paniku, které zažívá, když medvěd vstoupí. Dobrá příležitost k tomu, aby děti sdělily podobné děsivé zážitky, když diskutují o postavě krejčího. Dobrá příležitost zakusit pocit znepokojení, které zažívá medvěd, když touží po pomalé hudbě, aby podle ní mohl tancovat. Silná reakce strachu a konečné úlevy u vesničanů.

Mentální potřeby

Působivá příležitost, aby děti zakusily skutečný problém. Dobrá příležitost k diskusi soustředěné kolem otázek: Co může udělat krejčí, když poprvé spatří medvěda? Co byste dělali, kdyby vás nečekaně překvapilo divoké zvíře, když jste sami doma? Situace dává dětem dobrou příležitost k diskusi jak reagovat na problémy spíš pozorováním, klidem a myšlením než propadáním strachu a panice.

Potřeby tvořivosti

Dobrá příležitost vymýšlet medvědí tanec, krejčkovy šaty, neobvyklé zákazníky, neobvyklé a zajímavé vesničany.

Sociální potřeby

Příležitost pracovat v malých skupinkách a vytvářet akci a protiakci vesničanů. Dobrá příležitost tvořit společně zákazníky v čtyřčlenných skupinách. Například: král s heroldem a dvěma sluhy nebo čtyři rytíři nebo rodina s kočím atd. Skvělá příležitost pracovat ve dvojicích a porovnat jak která dvojice vytvoří scénu konfliktu mezi krejčím a medvědem. Dobrá příležitost ke kooperaci skupiny, když děti společně pracují na vytváření celé hry. Každé dítě povzbuzujeme, aby svým způsobem přispělo k úspěchu skupinové práce.

Připravila EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

Geraldine Brain Siks: *Creative Dramatics* (New York: New York Harper & Row Publishers, 1958)