

TVORIVÁ dramatika

1/2004

ISSN 1211-8001

Drama a příběh - Od situace k příběhu

"Maxi, nezlob!"

Dramatická výchova a školní inspektoři

Nadělení v pohybu



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XV
číslo 1/2004 (40)
(Divadelní výchova, roč. XXVI)

Únor 2004

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

ISSN 1211-8001
Registrační značka: MK ČR 6628

Řídí redakční rada: Hana CISOVSKÁ,
Roman ČERNÍK, Jakub HULÁK,
doc. PhDr. Hana KASÍKOVÁ, CSc.,
prof. Miloš KLÍMA, Irena KONÝVKOVÁ,
PaedDr. Soňa KOŤÁTKOVÁ, Ph.D.,
doc. PaedDr. SILVA MACKOVÁ,
doc. Eva MACHKOVÁ, Radek MARUŠÁK,
Jaroslav PROVÁZNÍK, Irina ULRYCHOVÁ,
PhDr. PAVEL VACEK, Ph.D.,
doc. PhDr. JOSEF VALENTA, CSc.,
PhDr. FRANTIŠEK ZBOŘNÍK
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

Ilustrace Šimona Vepřkové
Grafická úprava Dana Edrová

Tisk: Nová tiskárna Pelhřimov
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o., P.O. BOX 12,
120 21 Praha 1, tel. 234 092 851,
e-mail: Monika.Mruzkova@predplatne.cz,
www.stránka: www.allpro.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.

Uzávěrka příštího čísla:
30. června 2004

Obsah

ÚVAHY - POJMY - SOUVISLOSTI

- Irina Ulrychová: Drama a příběh - 1. Od situace k příběhu 1
Eva Machková: Dramatická výchova a herectví 6

DRAMATIKA - VÝCHOVA - ŠKOLA

- Hana Kasíková-JosefValenta: Mezi α (Allanem) a ω (Owensem) 9
Hana Švejdová: "Maxi, nezlob!" Vzdělávací projekt pro děti předškolního věku 12
Jarmila Petruželová: Rodinná výchova a dramatika. Několik poznámek
k uplatňování metod dramatické výchovy na II. stupni základní školy 19
INTEGRÁL:
Jaroslav Provazník: Dramatická výchova a školní inspektoři 23

DRAMATIKA - UMĚNÍ - DIVADLO

- Dominika Špalková: Nahlížení v Bechyni 25
Petra Rychecká-Věra Belháčová: Nadělení v pohybu 27

INSPIRACE

- Pavel Vacek: Průhledy do psychologie morálky 9 - Průhled devátý a závěrečný:
O poslušných a smějících se učitelích, dychtivých dozorcích, malém Jagovi
a pušce k Vánocům 30

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

- Jaroslav Toman: K typologii české autorské pohádky devadesátých let 20. věku 33
Jaroslav Provazník: Nahlédnutí do nových knih 36

DĚTSKÁ SCÉNA 13

- Brian Jacques-Ivana Sobková: Justýna a upíři 1
Ivana Sobková: Cesta k inscenaci Justýna a upíři 11
Brian Jacques: Jamie a upíři 19



Drama a příběh

1. Od situace k příběhu

Irina Ulrychová

Ve své knize *Úvod do studia dramatické výchovy* (1998) charakterizuje Eva Machková dramatickou výchovu takto: "Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci."

Vyjdeme-li z této definice, můžeme tedy říci, že základními jednotkami dramatické výchovného procesu jsou SITUACE, ROLE a JEDNÁNÍ (doplněné adjektivem DRAMATICKÉ) - což je právě to, co sblízuje dramatickou výchovu s dramatem a divadlem jako takovým. Jak vidí význam situace teatrolog?

Zdeněk Hořínek v publikaci *Drama, divadlo, divák* (1991) uvádí, že "(...) z hlediska divadelního je základní jednotkou dramatu situace" a to "situace mezilidských vztahů" (vzájemných vztahů v daném momentu). Pokračuje pak dále vyjmenováním složek, které situaci utvářejí: "předpokladem zrodu situace je setkání. Vlastní situace vzniká kontaktem, stykem, komunikací mezi osobami, jež nazveme účastníky, subjekty situace. Tato komunikace má své 'téma' - předmět situace. Předmětem situace může být něco, co stojí mezi účastníky: spor X a Z o dědictví, ale může jím být i vzájemný vztah mezi účastníky: láska mezi L a M (...). Situace není jednotka statická, ale dynamická, má vnitřní napětí a pohyb, překonává se v ní buď definitivně určitý rozpor (situace uzavřená), nebo se částečným překonáním jednoho rozporu vyvolá rozpor jiný." Potenciálně dramatická situace je pak taková situace, která "má objektivní dosah a závažnost (týká se všech zúčastněných osob), její rozpor je konfliktní

(zájmy jednotlivých osob jsou tu v momentálně neřešitelném rozporu) a je to situace otevřená (motivující pokračování)."

Jak vidíme, každá situace mezilidských vztahů nutně v sobě zahrnuje i ostatní dvě základní veličiny: role a jednání (postavy se svým jednáním snaží překonat rozpor, který je základem této situace).

Uvedme si nyní příklad takové (potenciálně) dramatické situace tak, jak bychom ji mohli zadat starším hráčům v hodině dramatické výchovy: *Rozdělte se do dvojic. Jeden z vás bude studentem, který má před maturitou, druhý se stane jeho rodičem. Při cestě z práce si rodič všiml hloučku lidí před výlohou na náměstí, kde obvykle maturanti vystavují svá tabla. Tablo třídy jeho dítěte tam skutečně bylo - a všichni studenti na něm byli nazí (i když "choulostivé" partie nebylo příliš vidět). Rodič teď přichází domů a setkává se se svým dítětem. Jak asi proběhne toto setkání? Dohodněte se na rozdělení rolí a začněte jednat bez dalšího domlouvání, co a jak budete hrát.*

Je pravděpodobné, že rozehrávané situace se mohou vyvinout několika následujícími způsoby:

- Mezi rodičem a dítětem nedojde ke konfliktu. Rodič se tablo buď líbí a schvaluje ho, nebo se mu sice nijak zvlášť nelíbí, ale je tolerantní a zastává názor, že dítě už je dost velké na to, aby se rozhodovalo samo za sebe a také za to neslo případné následky.
- Mezi rodičem a dítětem dojde ke konfliktu. Rodič je podobou tabla pobouřen nebo má obavy z mínění města a reakce školy. Po více či méně bouřlivé diskusi je ale ochoten přijmout nebo respektovat rozhodnutí dítěte.
- I zde dojde ke konfliktu, který se ale nevyřeší smírně, nýbrž vygraduje a protikladná stanoviska se naopak ještě vyostří (rodič může klást různá ultimáta, která dítě odmítá, konflikt může skončit odchodem nebo vyhazovem dítěte apod.).

d) Méně pravděpodobná, leč možná je i varianta, že dítě se bude veřejným vystavením nahé fotografie cítit stejně zaskočené jako rodič, protože fotografie původně vůbec nevznikla pro tento účel.

Co se z realizovaných variant základní situace můžeme (ale nemusíme!) dozvědět ve vztahu k nastolenému problému:

- Co si rodič myslí o nápadu s "nahým" tablem, co se mu na něm líbí/nelíbí.
- Jaký je jeho vztah k nahotě obecně a k nahotě veřejně prezentované.
- Jak moc mu záleží na tzv. veřejném mínění - mínění členů širší rodiny - spolupracovníků a zaměstnavatele.
- Obává-li se důsledků ze strany vedení školy, příp. jaké má další obavy.
- Proč se dítě nápadu s tablem zúčastnilo.
- Co nebo kdo tento nápad vyprovokoval.
- Jak moc dítěti záleží na mínění rodičů - spolužáků - ostatních vrstevníků - školy - města.
- Jestli si dítě uvědomuje možné důsledky a je ochotno jim čelit.
- Jaký je vzájemný vztah rodiče a dítěte, jsou-li schopni si naslouchat, hledat kompromisy, řešit společné problémy.
- Atd.

Jistotu, že se rozvíjející dialog dotkne všech těchto otázek ale dopředu mít nemůžeme. Může se stát, že některé - z učitelova hlediska dost podstatné - téma bude pominuto (např. rozhovor se vůbec nemusí dotknout toho, jak se vůbec nápad s nahotou zrodil, kdo s ním přišel do třídy, co na to ostatní, bylo-li zapojení všech spontánní nebo vynucované, apod., zejména v případě, kdy se dítě po agresivním výpadu rodiče zablokuje a odmítne cokoli vysvětlovat).

Ale i to, co se z dialogu postav a jejich jednání v situaci dozvíme, má dvě úrovně: a) To, co se děje mezi postavami tady a teď.

b) To, co se týká "minulosti", kterou je třeba v průběhu dialogu domýšlet. (Situace z minulosti tak nejsou prožity, ale odvyprávěny - hráč nemá šanci zjistit, jak by se v nich skutečně cítil a zachoval, ve vyprávění si je může účelově přizpůsobovat, aby se mu "hodily" do hry.)

Co se z realizovaných situací pravděpodobně nemůžeme dozvědět, protože se to týká věcí, které už spadají do budoucnosti nebo se týkají "jiných rovin" přítomnosti či minulosti:

- Jak záležitost s tablem ovlivní další životy zúčastněných.
- Bude-li škola mít snahu hledat (a potrestat) viníka/viníky.
- Odrazí-li se to nějak na průběhu maturit nebo plánech s vysokou školou.
- Zda se studenti dokáží postavit jeden za druhého, půjde-li do tuhého.
- Jak na fotografii zareagují např. přátelé studentů a jaké důsledky to bude mít na jejich přátelské či milostné vztahy.
- Jak veřejnost/lidé z města přijímají tablo.
- Jaký je jejich vztah k nahotě, ať už v rovině soukromé, nebo veřejné.
- Jak to může ovlivnit postavení a hodnocení školy ve městě, u nadřízených orgánů, inspekce apod.
- Atd.

Zkrátka - po zhlédnutí všech podob základní situace vyvstane zřejmě spousta nezodpovězených otázek, které pomáhají objevovat další a další situace, jež by bylo třeba zažít a prozkoumat, chceme-li problému/tématu, který byl úvodní situací nastolen, lépe a úplněji porozumět.

Z otázek se tak začíná vynořovat PŘÍBĚH - příběh, který je nejen "logickým sledem událostí" (Peterka, 2001), ale zároveň také "smyslem nadané vyprávění" scelující roztržštěnou zkušenost a vytvářející souvislost (Hodrová, 2001), "sugestivní koncentrát skutečnosti", skutečnější než sama skutečnost (Kratochvil, 1995).

Josef Peterka (2001) o příběhu mj. říká: "Jádro příběhu tvoří vyprávěnihodná 'neslýchaná' událost, navozující podstatnou, nepředvídatelnou a konsektivní změnu výchozí situace (...) Událostní potenciál spočívá v překročení (časoprostorové, noetické, mravní, psychologické, sociální) hranice dosavadního stavu světa směrem k protikladu. Příkladem protikladů je život a smrt, spása a zatracení, nouze a bohatství, nevinnost a vina, řád a chaos, válka a mír, příroda a civilizace, domov a svět, dětství a dospělost, rozumnost a vášeň (...) Příběhy mohou postupovat

oběma směry, např. od života k smrti, anebo od smrti k životu. Tyto dvojsměrné pohyby často obsahuje i příběh jediný (život - ukřižování - vzkříšení; mír - válka - usmíření), takže se jakoby spirálou restituje původní stav obohacený o zkušenost změn. Hranici protikladů určuje literární text jako hranici sémantickou. Proto může povýšit na událost i jevy napohled bezvýznamné: Utržení jablka z cizího stromu obecně není příliš pozoruhodnou událostí. Zcela jinou sémantiku má ale v biblickém mýtu, kde symbolizuje překročení zákazové hranice s důsledkem nevratné ztráty ráje (...). Překračování hranic sémantických polí, které zakládá děj, znamená pro hrdinu riziko s nejistým výsledkem. Příběh se odehrává na křižovatce úspěchu a ztroskotání a právě tím aktivizuje čtenářovu zvědavost."

Daniela Hodrová (2001) mluví o příběhu takto: "Příběh není pro člověka důležitý jen proto, že je výzkumným prostorem, v němž může prožít události, které mu jeho vlastní život nepřinesl, prožít je jako své možné příběhy, ani pouze proto, že prostřednictvím příběhu je dáván lidskému osudu a světu smysl, ale i pro jeho specifickou dynamičnost." A dále cituje Jeana-Clauda Carriera: "(...) příběh je především pohybem z jednoho bodu do druhého, který nikdy nenechává věci v jejich počátečním stavu."

Neboli slovy Jiřího Kratochvila (1995) - příběhy "jsou základní orientací v čase i prostoru našich životů. Pomáhají nám uspořádat život podle příběhových must-rů do jakéhosi příběhového řádu a čelit tak pařavé úzkosti z chaosu naší existence."

Teprve v příběhu tedy dostávají jednotlivé situace svůj plný význam. Zatímco jedna situace obvykle zachycuje jen určitý aspekt tématu, být možná ve velmi sugestivní dramatické formě, až příběh umožňuje sdělit téma v jeho jisté úplnosti a komplexnosti. A proto dramatická výchova, která se nezaměřuje jen na získávání a rozvoj hráčských dovedností, ale pro kterou je důležitý i životní obsah dramatických improvizací - tedy téma -, s příběhy pracuje, aby tak i s jejich pomocí přispěla k "růstu dětského porozumění lidskému chování, sobě samým a světu, v němž žijí" (O'Neill-Lambert, 1982).

A zatímco výše uvedení autoři mluví o příběhu, který vzniká procesem vyprávění či psaní, v dramatu příběh vzniká procesem hraní, založeném nejčastěji na předběžném plánu učitele (představa pří-

běhu a postupu jeho odhalování), dotvářeném a přetvářeném aktivitou účastníků v průběhu dramatické hry.

Význam příběhu pro drama je nesporný. A přece je nyní třeba říci, že stvořením příběhu se drama nevyčerpává a nekončí. Příběh, který v procesu hry vzniká, je totiž zároveň okamžitě podrobován kritickému zkoumání (jehož zevrubnost závisí jak na čase, který je pro drama k dispozici, tak i na vyspělosti hráčů - a jistě i na možnostech a schopnostech učitele).

Jednotlivé situace obvykle nepřecházejí plynule a téměř nepozorovaně jedna v druhou, ale jsou záměrně oddělovány. Děj je "přetržitý". Pauzy, které tak mezi jednotlivými sekvencemi vznikají, slouží k tomu, aby hráči mohli odstoupit od situace a role, nahlédnout na ně "zvenčí", okomentovat je, reflektovat dění, pocity a myšlenky své i postavy, poradit se, jakým směrem pokračovat, příp. situaci vrátit a vyzkoušet si, zda problém v ní obsažený nelze řešit jinak a účinněji.

Záměrně je zde porušováno chronologické řazení situací. Hráči se mohou podle potřeby volně pohybovat v čase různými směry: vracet se do minulosti pro objasnění příčin a motivací; nahlížet do budoucnosti, aby prozkoumali důsledky současných rozhodnutí nebo si přiblížili další osudy postav; zabývat se různými vrstvami přítomnosti. Klíčové situace často nejsou nahlíženy pouze z jedné perspektivy, ale z více možných úhlů pohledu, očima různých protikladných stran.

Mohou se objevit vedlejší dějová pásma, příp. fabulační výstavbu děje doplňují prvky montáže, umožňující přesáhnout samotný příběh, "pojmout do významové sféry dramatu bohatý materiál mimofabulační a nadfabulační" a nahradit "jednosměrnou časově příčinnou následnost mnohosemárnou strukturou založenou na hledání souvislosti" (Hořínek, 1991).

Je patrné, že v tomto typu dramatu se nepracuje jen s prožitkem, že vedle složky emocionální je velký důraz kladen i na složku racionální, na schopnost kritického myšlení o problému a tématu.

Drama má proto k dispozici řadu nejrozumnějších prostředků, tzv. technik, které umožňují jednotlivé situace zpracovávat co nejúčinnějším, a zároveň pro hráče co nejpřístupnějším způsobem. Tyto techniky autoři dramatu jednak vybírají ze zásob osvědčených prvků a postupů dramatické výchovy, jednak je sami vytvářejí podle potřeb své práce, případně je přebírají i z jiných oblastí (boalovské divadlo forum,

psychodrama, sociálně psychologický výcvik apod.). Patří mezi ně např.: živé obrazy, osa názorů, horká židle, plášť experta, kruh myšlenek, alej svědomí, učitel v roli, rolová diskuse atd. (Bližší seznámení s konkrétními technikami, jejich podobou a možnostmi viz např. práci Josefa Valenty *Metody a techniky dramatické výchovy* nebo Jonothana Neelandse *Strukturování dramatické práce*).

Jednotlivé typy technik napomáhají zapojení do hry i hráčům, kteří nemají zatím příliš zkušeností s dramatickou prací a kteří možná ani nemají (nebo si jen myslí, že nemají) specifické dramatické/"herecké" nadání. Výhodou je už to, že umožňují členění děje na malé kroky, které jsou pro hráče snadnější zvládnutelné než nepřehledné a nepředvídatelné nepřerušované velké plochy, organicky a plynule se rozvíjející improvizace, v jejímž rámci je nutné vytvořit a udržet věrohodnou roli/postavu, adekvátně reagovat na partnery, logicky jednat v nových a nových situacích, zachytit nutné proměny charakteru postavy – to vše jen a pouze v rámci hry samé, prostřednictvím hereckého výrazu.

Techniky strukturování dramatické práce však nabízejí nejen možnost členit děj na krátké sekvence, ale i např. charakteristiku postavy rozdělit mezi více lidí, a vytvářet ji tedy jako postupně skládanou mozaiku, ne v jediném celistvém a kompaktním záběru; pomocí techniky "vnitřního hlasu" lze sledovat a zveřejňovat i složitější psychické stavy a pochody postav, které by se jinak vzpíraly ne dost dokonale schopnosti jednotlivce předvést je vlastní hrou.

Různé techniky také mají různý stupeň náročnosti, takže učitel z nich může vybírat nejen podle potřeb tématu, ale také podle stupně zkušenosti skupiny (k těm jednodušším patří např. diskuse v rolích, živé obrazy, osa názorů, k složitějším pak např. nepřipravená hromadná improvizace, divadlo forum, alter ego apod.).

Není mým záměrem se zde podrobněji zabývat jednotlivými technikami. Přesto se musím u jedné z nich alespoň krátce zastavit, protože jde o techniku pro tento typ dramatu klíčovou a charakteristickou. Jde o *učitele v roli*.

Jak je z tohoto pojmenování zřejmé, učitel zde nezůstává stranou dění, nemusí se omezovat jen na to, aby zadal instrukce hry, motivoval aktivity hráčů a zpětně je pak reflektoval a hodnotil, ale sám také aktivně vstupuje do role (příp. i do více rolí), stává se spoluhráčem či protihráčem

skupiny. Dostává tak příležitost nastolit, řídit a rozvíjet hru zevnitř, svou akcí provokuje odezvu ostatních, "nutí" hráče reagovat a jednat "tady a teď", bez složitých předběžných příprav a domluv, tedy co nejautentičtěji a nejspontánněji. Opět jde o techniku, která částečně usnadňuje ostatním hráčům hru (je snazší reagovat na jednání - ať už fyzické, nebo slovní - druhého než sám akci otevřít a rozvíjet) a také pomáhá rozvoji jejich schopnosti přemýšlet o problému do větší hloubky, a to tím, že učitel v roli může klást v průběhu hry otázky, vyslovovat pochybnosti, vznášet námitky..., zkrátka přimět ostatní hráče, aby se nespokojili s těmi nejsnadnějšími, nejvíce se nabízejícími řešeními, aniž by tento proces blokoval svou klasickou autoritativní učitelskou pozici.

Tomuto typu dramatické práce jsou dávány různé názvy. Mluví se např. o dramatu "příběhovém", "tematickém", "strukturovaném", "konvenčním", "procesuálním", "rolovém", "školním" apod. Každé z těchto adjektiv vystihuje jeden z významných rysů. Pojmenování "příběhové" označuje zřetelně, že jde o práci s příběhem, tj. o zkoumání tématu prostřednictvím příběhu. Přídavné jméno "tematické" má širší platnost, zachycuje totiž i možnost, že situace v dramatu nemusí být k sobě řazeny pouze prostřednictvím fabulačního principu (tj. vytvářením příběhu), ale i na základě principu montážního, kdy jejich spojnici je právě jen společné téma a řazeny jsou k sobě na základě gradace, kontrastu, paralely, analogie apod. (Drama, které je budováno na montážním principu, se ale vymyká tématu této práce - využití příběhu, a proto se jím zde nebudeme zabývat na rozdíl od dramatu, které kombinuje oba principy, fabulační a montážní.) Adjektivum "strukturované" upozorňuje na členitost stavby a provázanost jednotlivých prvků dramatu. Slovník literární teorie (1977) připomíná, že termín *struktura* souvisí s latinským slovesem *struere* = vrstvit, stavět a že latinské substantivum *structura* znamená stavbu, složení, systém vazeb mezi prvky, ať přímých nebo zprostředkovaných, udržující je ve vzájemné funkční součinnosti a hierarchii).

Skupina anglických učitelů dramatu kolem Jonothana Neelandse a Tonyho Gooda používá pro dramatické techniky termín *konvence*. Odtud označení "konvenční drama" (tj. drama na těchto konvencích postavené). Název "procesuální" pravděpodobně vychází z faktu po-

stupného rozvíjení a vývoje dramatu, tj. procesu, který není dopředu vždy zcela předvídatelný, je stále v pohybu, protože naplánovaná struktura je přetvářena zásahy hráčů v průběhu hry. Adjektivum "rolové" zdůrazňuje význam hry v roli - a to jak ze strany účastníků, tak i ze strany učitele. A označení "školní" připomíná skutečnost, že tento typ dramatické práce je často využíván v běžné výuce, a to pro své zaměření na zkoumání životně důležitých obsahů, rozvoj kritického a konstruktivního myšlení, získávání informací a řešení problémů.

Vzhledem k tomu, že se v tomto textu hodlám zabývat právě prací s příběhem, budu zde nadále používat pojmenování *příběhové drama*.

Jak takové drama může vypadat? Vraťme se k námětu kontroverzního maturitního tabla. Jistě ho lze zpracovat různými způsoby, takže mohou vzniknout i dosti odlišné scénáře podle toho, které z nabízejících se otázek vztahujících se k tématu se učitel (příp. skupina) rozhodne sledovat.

Mohlo by se např. začít okamžikem, kdy někdo z budoucích maturantů (učitel v roli) přijde s návrhem, aby jejich třída posla své tablo netradičně a snaží se pro to získat ostatní. (Drama ovšem může rychle skončit, pokud většina studentů nápad s nahotou odmítne a rozhodne se pro jinou podobu tabla; příp. bude drama sice pokračovat, ale už zcela jiným směrem, což se odrazí i ve změně tématu.) Jestliže se k němu skupina připojí, je možné se dále zabývat např. postojem třídního učitele: zda o podobě tabla předem ví a souhlasí s ní nebo nesouhlasí a bude se snažit studenty přesvědčit, aby svůj nápad opustili; jaké důsledky bude celá událost mít na jejich vzájemné vztahy, ale také na postavě učitele ve škole atd.

Následující scénář (v praxi několikrát realizovaný) vychází z těchto otázek:

- Jak reagují lidé z malého města na tablo s nahými maturanty?
- Vnímá toto tablo jako problém vedení školy a jak se vůči němu a studentům zachová?
- Co si o tablu myslí rodiče zúčastněných studentů?
- Jde ze strany studentů o provokaci, nedomyšlený čin, nebo je zde snaha o hlubší výpověď?
- Co studenti při rozhodování o podobě tabla ovlivnilo?
- Jaké důsledky to pro ně mělo?
- Jak svou účast na tablu hodnotí s odstupem let?

MATURITNÍ TABLO

Fotografie z třídní kroniky

Hráči chodí volně po prostoru, na zadání společně vytvářejí živé obrazy: fotografie ze života jedné gymnaziální třídy. Učitel řekne název a během počítání do pěti by měl vzniknout nehybný výjev, který učitel "vyfotografuje" (stačí imaginární aparát). Hráči pak pokračují v chůzi, dokud není zadán další námět (např.: první den na gymnáziu - o přestávce - zvoní! - zase přišel pozdě - ty vaše legrácky vás jednou přijdou draho - na lyžáku - alkohol je metla lidstva - požární cvičení - k tabuli půjde... - maturitní ples - maturitní tablo).

Maturitním tablem série fotografií končí. Hráči zůstávají nehybně v obraze, zatímco učitel jim oznámí, že všichni studenti na snímku jsou nazí (což nikdo z hráčů dopředu nevěděl!). Během počítání do tří mají možnost případně upravit svůj postoj. Pak je fotografie také "zvětšena" aparátem a celou sekvenci učitel uzavře konstatováním, že se to skutečně stalo před pár lety na jednom menším městě.

(Chůze s vytvářením živých obrazů slouží jako rozehrávací cvičení v úvodu lekce, a zároveň ladění pro zvolené téma: vytváří se tu představa života jedné třídy a vztahů v ní. Informace o nahotě, daná až zpětně, by měla vytvořit okamžik překvapení a napětí, které hráče vtáhne do příběhu.)

Reakce lidí ve městě

Hráči stále zůstávají v živém obraze maturitního tablu. Učitel mluví o tom, že tablo bylo vystaveno ve výloze obchodu s textilem na náměstí a pochopitelně vzbudilo značnou pozornost. A požádá hráče, aby se postupně stali různými obyvateli města a zachytili nejrůznější reakce na vystavenou fotografii. Ze živého obrazu se tak vždy odpojí jeden z hráčů (ostatní stále zachovávají uskupení), vstoupí do role a zahrává okamžik, kdy tento člověk spatřil tablo, a jak na něj zapůsobilo. Pak se hráč opět vrátí na své místo do obrazu a je vystřídán někým dalším, dokud jsou nápady a zájem.

(Vytváří se tak škála různých postojů k nahotě zveřejněné na tablu a zároveň hráči dostanou příležitost prohlédnout si živý obraz, který vytvořili, zvenčí a uspokojit tak svou zvědavost.)

Porada pedagogického sboru

Hráči se nyní sesednou do kruhu. Učitel je vyzve, aby si vybrali role pedagogů

gymnázia a řekli ostatním, jaké předměty učí a zda přicházejí do kontaktu se třídou, která vzbudila pozornost svým tablem. Vybere se dobrovolník pro roli třídního. Mimořádnou poradu pedagogické rady zahajuje učitel v roli ředitele školy. Na pořadu jednání je tablo, které bylo ten den vystaveno a kvůli kterému už volalo několik rozhořčených lidí. Škola bude muset k této záležitosti zaujmout nějaké stanovisko. Ředitel by neměl už předem zdůrazňovat svůj názor na celou věc, spíš projevuje obavy o to, co to může pro školu a její postavení ve městě znamenat. Chce po jednotlivých učitelích, aby se k tomu sami vyjádřili (včetně třídního - zda o tom věděl předem, a pokud ano, proč to nikomu neoznámil, jaký je jeho postoj). V rozvíjející se diskusi může ředitel - v zájmu toho, aby zdůraznil vážnost situace, - citovat z faxu, který obdržel (viz dopis čtenářky otištěný skutečně v MF DNES v polovině devadesátých let minulého století). Po určité době by se měl snažit, aby pedagogický sbor dospěl k nějakému společnému rozhodnutí, jak by se měla škola zachovat. Bude-li to třeba, je možno závěry odhlasovat. Tím je porada ukončena.

Po vystoupení z rolí mohou hráči mluvit o názorech svých postav a porovnat je s názory vlastními, zejm. pokud cítí potřebu se od své role poněkud distancovat. Je možno podrobit zvažování učiněná rozhodnutí a probrat výhody a nevýhody řešení jiných.

(Situace je tak nahlédnuta z dalšího úhlu pohledu - tentokrát lidí, kteří jsou na ní více zainteresováni, protože jsou za studenty zodpovědní. V rolích pedagogů musí hráči zvažovat význam celé věci i možné důsledky jednání studentů, svých rozhodnutí, mínění veřejnosti i nadřízených orgánů.)

Jak to přijaly jednotlivé rodiny

Hráči se nyní rozdělí do tříčlenných skupinek: student a dva dospělí členové jeho rodiny. Dostanou krátký čas na to, aby si rozdělili role a stručně domluvili, jaké je sociální postavení jejich rodiny a základní vztahy v ní. Všechno ostatní by se mělo odehrávat nepřipraveně, v rámci simultánně (současně) rozehrávaných improvizací zachycujících okamžik, kdy se postavy poprvé setkávají po té, co se rodina o tablu dozvěděla. Učitel nechá improvizace probíhat, dokud vidí, že je většina skupinek ještě aktivní, a pak hru ukončí. Požádá hráče, aby vybrali okamžik, který byl pro ně

v improvizaci nejvýraznější nebo který nejvýstižněji ukazuje postoj rodiny, a ten předvedli i ostatním.

Mimo role pak s hráči mluví o tom, zda je něco - jak u nich samých, tak v reakcích partnerů - překvapilo, zda by něco udělali jinak, kdyby měli více času o tom přemýšlet, jaké byly základní postoje členů různých rodin a co na ně mělo vliv, atd.

(Účastníci dostávají opět příležitost změnit perspektivu a podívat se na problém očima rodičů, lidí, kteří jsou nejen za své děti zodpovědní, ale lze u nich předpokládat, že k nim mají silný citový vztah. Jejich vidění situace je tak mnohem osobnější.)

Návštěva redaktora regionálních novin

Všichni hráči se opět vrátí do rolí studentů. Přichází za nimi učitel v roli novináře. Odvolává se na telefonický rozhovor, v němž mu slíbili, že si s ním o tablu a ohlasu, který vzbudilo, promluví. Říká, že se o tom bude snažit psát nezkresleně a že jim článek před otištěním dá k autorizaci. Ptá se pak, jak nápad s tablem vznikl, zda s tím všichni souhlasili, co tím vlastně chtěli sdělit, příp. jak budou reagovat na rozhodnutí pedagogické rady. Během rozhovoru se snaží opravdu studentům naslouchat, být objektivní a neútočný. Ale neměl by se spokojit s povrchními odpověďmi, je tu od toho, aby kladl otázky a tím prohluboval přemýšlení skupiny o celé věci.

(Hráči se nyní ocitají v pozicích v samém centru problému. Redaktor jako člověk zvenku má jistou šanci, že se studenti vůči němu neablokují, nebudou mít potřebu se bránit nebo útočit a budou s ním mluvit o svých motivacích, pocitech a názorech. Také se zde otevírá příležitost, aby studenti mohli zaujmout stanovisko k rozhodnutí školy.)

Události, které přispěly k rozhodnutí studentů

Účastníci se rozdělí do menších skupinek (3 až 5 osob). Mají si připravit a pak zahrát situaci z blízké či vzdálenější minulosti, která mohla nějak přispět k tomu, že se maturanti rozhodli pro onu provokativní podobu svého tablu. Po jejich přehrání společně pojmenovávají, čím daná situace mladé lidi ovlivnila.

(Opět jde o snahu prohloubit uvažování o celé záležitosti, uvědomit si, co postavily a jejich názory spouštělo, že někdy kořeny dnešních rozhodnutí mohou sahát i dosti hluboko do minulosti.)

Abiturientské setkání

Hráči teď během počítání do pěti společně vytvářejí živý obraz - fotografii pořízenou na setkání po dvaceti letech. Učitel pak postavy na snímku obchází, nechává dotekem ruky na rameni jednoho po druhém oživit a klade jim otázky, jako např.: co teď dělají - jak se nyní po letech dívají na svůj nápad s tablem - jestli to nějak ovlivnilo jejich další život, - jak by se zachovali, kdyby teď totéž udělalo jejich dítě - apod. Na závěr se všech zeptá, jestli by se ještě dnes nechali vyfotografovat nazí - tady a teď, proč ano, proč ne.

(Vytvoří se tím prostor pro reflexi tématu ještě v rámci hry samé, umožňuje to nahlédnout na problém s odstupem času, znovu vše zvažít a vytvořit tak tečku za příběhem.)

PŘÍLOHA

Článek v MF DNES "Tablo s nahými maturanty budí zájem kolemjdoucích.

Uherské Hradiště (ČTK)":

Dost originálním způsobem se rozhodli pojmout své maturitní tablo studenti 4. D gymnázia v Uherském Hradišti. Na fotografii, která dnes ve výloze prodejny textilu v centru města budí nemalou pozornost kolemjdoucích, totiž pózuje celá třída nahá.

"Fotografii jsme chtěli vyjádřit skutečnost, že jsme dobrá parta, a také své pocity před maturitou," řekla jedna ze studentek. Podle třídní učitelky (...) museli rodiče studentů písemně potvrdit, že s vystavením aktu svého potomka souhlasí. "Na fotografii chybějí jen čtyři žáci. Děti těchto nesouhlasících rodin byly na tablu zaretušovány," uvedla pedagožka. Osobně si myslí, že tablo je velice hezké. "Ty děti znám a mohu tvrdit, že nejsou v žádném případě vulgární ani v sobě nemají přehnaný sex, chtěly prostě jen dokázat takovou tu čistou a nezkaženou nahotu mládí," konstatovala třídní.

U tabla se zastavují lidé a vedoucí prodejny (...) prý dokonce dostal dopis od místního církevního spolku. "Jeho členové nápad pochválili, protože prý i Eva s Adamem byli takto neoděni," svěřil se.

"Mně se to líbí, je to dobrý nápad. Na něco podobného jsme odvahu neměli. S ohledem na reprezentaci školy s tím ale nesouhlasím," vyjádřil rozporuplné pocity před fotografií, na níž mají studenti zakryty pouze intimní části těla, jeden z přihlížejících mužů.

Dopis čtenářky "Tablo s nahými maturanty pobuřuje":

Jsem šokována fotografií tabla s nahými maturanty (MF DNES 7. června). Je smut-

né, že studenti, budoucí inteligence našeho národa, možná chytří a schopní, nenašli jiný způsob zviditelnění než právě tento. Mladí lidé mohou mít jistě různé nápady, ale jakou funkci zde plní jejich škola, jejich profesori? Od gymnázia se jistě očekává určitá úroveň po stránce výuky vědomostí, ale také mravnosti, o čemž tato škola nesvědčí. Jestliže máme na některých školách takto tolerantní učitele, pak opravdu nevím, za co by chtěli zvýšit platy. Dnes zase konečně žijeme ve svobodné zemi. Toto tablo je špatný projev svobody, pramenící bezpochyby z doby totality, nikoliv z demokracie masarykovské republiky, odkud by rozhodně neuškodilo čerpat nejen studentům, ale především profesorům. Tablo těchto studentů dělá školám pouze ostudu. Tento případ možná vyjadřuje nahotu mládí a pocity před maturitou, ale především to svědčí o nahotě duchovní. Díky za to, že alespoň rodiče čtyř studentů nesouhlasili. V této souvislosti mi přišla na mysl určitě i zde aktuální slova ministra zahraničí Jana Masaryka: "Až budeme u nás rozdělovat lidi na slušné a neslušné a ty slušné oddělovat od těch neslušných a ty neslušné oddělovat od věcí veřejných, tak nám bude líp, a dokonce i dobře." Na to si bohužel ještě počkáme.

Poznámka na závěr

Ať už budou mít závěry pedagogické rady ohledně tabla a studentů jakoukoliv podobu, scénář dramatu se jimi dále zabývá už jen na dvou místech: při setkání s novinářem, kdy mohou maturanti zveřejnit svůj názor na rozhodnutí učitelského sboru, včetně plánů, jak na to budou reagovat; na abiturientském srazu, kde o dvacet let starší, bývalí studenti dostávají příležitost k rekapitulaci svých životů a toho, jaký vliv to vše na ně mělo.

Ale může se stát, že se s tím skupina nebude chtít spokojit, zejména půjde-li např. o vyloučení ze školy nebo nepřipustění k maturitě pokud se týká "viníků" mezi studenty, příp. o ukončení pracovního poměru třídního, který "to dopustil". Jestliže hráči budou cítit potřebu zkoumat vyhrucující se situaci zevrubněji a zabývat se důkladněji jejími důsledky, nezbuďte učitele než na to přistoupit. Jaké možnosti pak má? Buď se doma při plánování dramatu připravit už předem na všechny možné varianty vývoje příběhu (s vědomím, že to tak úplně nikdy není možné, protože každá další skupina dokáže překvapit a zaskočit neočekávanou reakcí), nebo odvážně vstoupit na tenký led improvizace

a spolu se skupinou se nastoleným problémem sice nepřipraveně, leč se zájmem a zodpovědností zabývat (za využití arzenálu zažitých dramatických technik), nebo problém dořešit v následné diskusi už mimo role, nebo se pokusit získat určitý čas (ať už v lekci samotné, např. tím, že zadá, aby studenti napsali dopis o tom, co se děje, svému nejlepšímu kamarádovi; nebo v období mezi dvěma hodinami, když první fázi práce uzavře s tím, že se k nedořešenému problému vrátí příští týden), během něhož bude mít šanci promyslet a naplánovat další postup.

V čemž mu pomáhej anděl strážný všech učitelů dramatu.

LITERATURA

HODROVÁ, Daniela-Nina VANGELI-Lenka JUNGMANNOVÁ

2001 *...na okraji chaosu... Poetika literárního díla 20. století* (Praha: TORST)

HOŘÍNEK, Zdeněk

1991 *Drama, divadlo, divák* (Brno: JAMU)

KRATOCHVIL, Jiří

1995 *Příběhy příběhů* (Brno: Atlantis)

MACHKOVÁ, Eva

1998 *Úvod do studia dramatické výchovy* (Praha: ARTAMA-STD)

NEELANDS, Jonothan

1990 *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*; přel. Radim Svoboda, "Strukturování dramatické práce", *Deník Dětské scény '95, 1995, č. 1 - 9* (Ústí nad Orlicí)

O'NEILL, Cecily, Alan LAMERT

1882 *Drama structures. A practical handbook for teachers* (Cheltenham: Stanley Thornes. Publishers Ltd.)

PETERKA, Josef

2001 *Teorie literatury pro učitele* (Praha: Pedagogická fakulta UK)

SLOVNÍK LITERÁRNÍ TEORIE

1977 *Slovník literární teorie* (Praha: Československý spisovatel)

VALENTA, Josef

1997 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Agentura STROM)

Dramatická výchova a herectví

Eva Machková

V poslední době tu a tam u studentů narazím - a bohužel se to stává stále častěji - na dávno zapomenutý termín *mimika*. Zapomenutý v divadelnictví, v teorii, kritice i praxi herectví, a to do té míry, že už nikdo ani nevysvětluje a nezdůvodňuje, proč se tímto jevem nezabývat. V divadelní literatuře termín *mimika* najdete sporadicky, třeba Jaroslav Vostrý ho v knize *O hercích a herectví* užívá, ale ve velmi širokém a specifickém významu. Ve stati o herectví Jiřího Hrzána a Petra Čepka píše v souvislosti s jejich potřebou šaškování v dětství a dospívání: "I toto šaškování vyvěralo z potřeby mimicky se projevit; je jasné, že nemám na mysli jen obličejovou mimiku, ale celkový tělesný projev, který se stává výrazem a prostředkem sdělení a sdílení toho, co s člověkem 'cloumá' a co si žádá artikulaci. Jde vlastně o potřebu artikulovat, 'formulovat', tvarovat (tj. esteticky zvládnout) nějaké neracionalizované obsahy..." (s. 214). V následující pasáži vykládá J. Vostrý o vztahu tohoto mimického umění k verbálnímu vyjadřování a diskurzivnímu (ne-intuitivnímu) myšlení. Jde tedy o mimus a mima, o určitý typ jevištního vyjadřování, o žánr, ne o konfiguraci obličejových svalů.

Kde se tedy bere "cvičení mimiky" v studentských záznamech z praxe nebo poznámka "nezapomenout na mimiku" v přípravě? Kde to vzali, v žádné metodice nebo zásobníku dramatických her, cvičení či improvizací to přece není a těžko věřit, že by se studentům dostala do ruky nějaká archaická příručka mimiky pro ochotníky z doby před osmdesáti, sto lety. Prošli přece praktikem dramatické výchovy, hereckou výchovou i didaktikou.

Zdrojem omylů je pravděpodobně literatura týkající se sociální komunikace. Stačí nahlédnout do dvou v dramatické výchově nejčastěji užívaných publikací: *Jak si navzájem lépe porozumíme* Jara Křivohlavého a *Komunikace ve škole*, kterou týž autor napsal spolu s Jiřím Marešem. Najde se to v kapitolách o neverbál-

ní sociální komunikaci, přesněji řečeno o neverbální složce komunikace. Probírá se v nich mimika, sdělování pohledem, pohyby (kinezika) a fyzickými postoji (posturika), vzdáleností od druhé osoby (proxemika), sdělování dotykem (haptika), gesty, tónem řeči, úpravou zevnějšku. Jsou to všechno velmi důležité věci a v dramatické výchově, v životě, ale i v učitelství obecně je třeba u druhého je vnímat, rozumět jim a umět je "číst".

Čertovo kopýtko vězí v tom, že méně pozorný nebo naopak těmito poznatky okouzlený čtenář snadno přehlédne, že jde o právě jen "čtení", to jest o porozumění druhému, ne o "dělání", o techniku, jak dospět k sdělnému výrazu a projevu. Druhá věc, kterou lze snadno přehlédnout, je věta v Křivohlavého knížce: "O jednotlivých druzích mimoslovního komunikování zde pojednáváme odděleně, i když jsme si vědomi, že to není ten či onen izolovaný nonverbální projev, ale celek nonverbálního projevu, případně ještě v kombinaci se slovním sdělením a činností člověka, co má rozhodující význam. V pozadí tohoto přístupu je představa autora, že je třeba seznámit se nejprve s 'abecedou' či 'základním souborem znaků'..."

Dodala bych k tomu, že kromě toho jsou v oné abecedě i mezery, například kromě vzdálenosti od druhých, postoje a pohybu po prostoru hraje roli i pozice vůči hmotnému prostředí (stěny, nerovnosti povrchu a různost jeho úrovní, nábytek a vybavení, krajinné prvky či stavby). A co víc, a to se týká zejména aplikace do konkrétní praxe, není tu obsaženo hledisko individuální, ony vnější projevy jsou přece ovlivněny také fyzickými danostmi, včetně nepravdivosti nebo drobných patologických jevů, kulturou, výchovou a návyky. V běžném životě k tomu ještě musíme přičíst fakt, že ne každý projev je "pravda", že i v civilu často "hrajeme" nebo přímo lžeme - někdo víc, někdo míň. Je to zkrátka velice složitá věc a nelze "pís-

mena abecedy" jednoduše vzít a přímou cestou je realizovat.

Mnohem hlubší poznání i složitější, a tedy i pravdivější pohled na problematiku vnějšího vyjadřování vnitřních pochodů lze najít v knize Vlastimila Vávry *Mluvíme beze slov*. Zajímavý a podnětný je v tomto smyslu oddíl Jak se u nás uvažovalo o mluvení beze slov, obsahující úryvky z různých spisů této problematiky se dotýkajících, počínajíc obrozenským hercem Janem Kaškou a jeho příručkou pro ochotníky z roku 1861 a končíc Jindřichem Honzlem a jeho statí vydanou v letech 1946/47.

Nechme stranou Tyrše, který se zabývá výkladem antického výtvarného díla, Gutta-Jarkovského s jeho pokyny pro společensky vytříbené postupy a Joe Jenčíka, který se zabývá tancem. Zbude činoherní divadlo, jedna stať týkající se opery a dvě z oblasti sémiotiky a estetiky, které mají k divadlu a herectví přímý vztah. Přímou ukázkově dokumentují tyto statí vývoj divadla od užívání klišé v 19. století k moderní divadelní tvorbě století dvacátého.

Jan Kaška popisuje projevy zlosti takto: "Tělo přichází přitom v prudké pohybování, ruce se křečovitě svírají, zuby skřípají, oči se lesknou, rty se třesou, dech je kratší, žíly nabíhají, obličej červená a nohama se dupá. (...) chopí toho, jenž mu tu zprávu přinesl, za prsa, roztrhá psaní atd., nebo sám na sobě vlastní kabátu se chápá a v největším vzteku buď na stůl, nebo na zem sebou vrhne." A kupodivu dodává: "Že přitom žádné neslušné přehánění místa nacházeti nesmí, samo sebou se rozumí." Rozumějme tomu tedy tak, že tehdy se tak lidé skutečně chovali i projevy citu podléhají vývoji a módám (dnes by takto rozvinutý projev zlosti končil nejspíš na psychiatrii nebo v policejní cele) a že se považovalo za žádoucí a možné, aby takto herec zlost na jevišti vyjádřil. A že konečně (jde o příručku pro ochotníky) toto vše lze "nacvičit", neboť jinak by taková pasáž v knížce neměla co dělat.

Další autor 19. století J. E. Šlechta v knize *Ve službách Thálie* z roku 1891 píše o různých typech lidské chůze a kromě konstatování, které snad lze akceptovat aspoň rámcově, že "jinak jde člověk domýšlivý, ješitný nebo pyšný, jinak skromný, bodrý přívětivý", také soudí, že "pokrytec našlapuje jako kočka" nebo "kročeje lakomcovy liší se rozhodně (sic!) od chůze marnotratníka; žárlivec se bude celým svým počínáním lišit od člověka náruživostí touto ještě nezchváceného." To už je klíše v plné síle a přímo také návodem jak vytvořit šarži.

Tuto tendenci završuje (zřejmě nejen v tomto výběru ukázek) v 30. (a pokud je mi známo i v dalších) létech 20. století operní režisér Ferdinand Pujman v obsáhlém popisu jak hrát Kecala v *Prodané nevěstě*. Popisuje rychlost chůze Kecala v jednotlivých situacích, naklonění kupředu, šňupání, spínání rukou na zádech do hnízda, utírání čela kapesníkem atd. atd. Základní postoj Kecala je podle Pujmana "na kolenou měkce podřepnutých" - kdysi základní postoj šarže "vesnického strejce" čili starokomika. Znal jsem ještě v druhé polovině 50. let herce střední generace, kdysi člena kočovných společností a pro roce 1945 menších oblastních divadel, který snad všechny své role odehrál právě v tomto podivném podřepu, s koleny mírně pokrčenými a vytočenými do O. Nutno dodat k Pujmanovi: opera byla v herectví i režii o desítky let za činohrou a v porovnání se sošnými "koncertními" postoji zpěváků snad i šarže byla jistým řešením.

Počínající popisy Vojanových rolí, které Jindřich Vodák uveřejňoval v prvním dvacetiletí minulého století, tato jednoduchost, přímočarost a možno říci i prostoduchost v hledání vnějšího výrazu mizí. Vodákovy popisy celého těla (a většinou více postoje, pohybu, gestiky než výrazu obličeje) jsou v úzké souvislosti s individuálním charakterem postavy, která se nedá zařadit jen tak jednoduše do nějakého typu a "hereckého oboru" (= milovník, naivka, mladokomik... atd.) a Vodák také toto vše spojuje s myšlením, chtěním, jednáním a celým vnitřním ustrojením i životem postavy.

Systematičtější a v teoretické rovině se těmito otázkami zabývají tři dále citovaní autoři: lingvista Miloš Weingart (1934), estetik Jan Mukařovský (1941) a režisér Jindřich Honzl (1946/47), kteří dokládají hlubokou souvislost mezi řečí a mimoslovními prostředky vyjadřování, píšící o vlivu gestikulace na slovník a na syntax řeči,

o krajových, národních, dobových i individuálních rozdílech vnějšího projevu a zabývají se vztahem obsahu a mimoslovních prostředků, umístěním gesta a mimiky v proudu řeči. Popisují a analyzují tedy celou složitost vztahů mezi nitrem a vněškem člověka, obsahem a vnější formou i mezi jednotlivými prvky vnějšího projevu navzájem.

Z této řady poněkud vybočuje stať citovaná z *Estetiky dramatického umění* Otokara Zicha (1931). Týká se divadla, ne však přímo mimoslovní složky hereckého výrazu. Jde tu o záležitosti v první řadě režijní, o mizanscénu, to jest významové rozmístění herců po jevišti ve vzájemných vztazích i ve vztazích k hmotnému prostředí a jejich pohybem.

V moderním divadle je mimoslovní sdělení obsaženo v celém těle herce a není věcí jen obličeje nebo jen gesta či pozice. Jestliže je výraz obličeje napjatý, ale tělo povolené nebo jestliže je přátelský úsměv spojen se strnulým tělem, vnímáme (mnohdy podvědomě) falešnost, neupřímnost, nepravdivost tohoto projevu. Znamená to totiž, že výraz obličeje byl nasazen účelově, bez vnitřní účasti, že tu fungovaly jen svaly, ale ne celá psychosomatika člověka. I to může být charakteristikou postavy nebo její situace (ostatně příklady rozdílů či rozporů mezi mimikou, gestikou a posturikou uvádí Vávra), ale ne omylem, mylným soustředěním na vybrané, od sebe jakoby oddělené prvky projevu.

Na rozdíl od starších snah racionalizovat herecký projev stanovením určitých schémat chování, hereckých klíše (pokrytec chodí jako kočka, zlost vyjadřujeme tak a tak), usiluje moderní divadlo o maximální možnou originalitu ve vyjadřování charakterů a emocí, o jejich komplexnost a komplikovanost, o neotřelost a bohatství významů (vzpomeňme například na Danu Medřickou v *Kočí hře*). A současně s tím usiluje i o jejich jemnost, nevťravost, neboť i v životě emoce vyjadřujeme v současné době v Evropě a za normálních okolností střízlivě. Zlost dnes člověk projeví třeba jen zatnutím zubů nebo chvilkovým ztuhnutím celého těla nebo... těch možností je X. Existuje ovšem škála, která někdy může vyvrcholit i praštěním sebou o zem, snad někdy u osob v těžkém afektu nebo agresivních, ale nejspíš se s tím setkáme u čtyřletého dítěte. I ti nejstarší autoři mají ovšem pravdu v tom, že zdrojem hereckého projevu je neustálé pečlivé pozorování lidí kolem sebe a "čtení" jejich nitra skrze vnější projev.

Z těchto všech důvodů se v moderním divadle hovoří o výrazu, o výrazových prostředcích jakožto souboru vnějších projevů herce, proto se "vnější hereckou technikou" míní disciplína, jako je technika řeči a pohybu, ne herecký projev, tvorba postavy. Proto také se mluví o psychosomatické jako celku, v němž je tělesnost propojena s psychikou neoddělitelně.

Pro učitele dramatické výchovy (i učitele obecně) má znalost poznatků teorie komunikace a popisů "řeči těla" značný význam, už také proto, že jsou zde popsány prvky ovlivnitelné vůlí, rozumem, konkrétním rozhodnutím. Učitel může a má samozřejmě "pamatovat" a promýšlet, jak je během výuky od žáků vzdálen (proxemika), zda se jich dotýká či ne (haptika), zda je kontaktuje očima, jak se pohybuje po třídě... Ostatně to také jsou hlediska hereckého výkonu, která popisuje ve zmíněných pasážích Zich a která může zcela jednoznačně ovlivnit režisér pouhým pokynem či příkazem (kde stát, odkud kam přejít, kdy se obrátit k partnerovi, zda si stoupnout na rampu a obrátit se do publika...).

Jsou ale jiné prvky, které jednoznačně a přímočaře ovlivnitelné zvenčí nejsou. Patří k nim nejen mimika, ale i posturika a gestika jako nejnápadnější prvky výrazu - výrazu emocí, charakteru, reakce na situaci, tedy vlastního herectví a toho, co zřetelně spadá pod pojem "vnitřní herecká technika". A co i učitel v každém momentě své komunikace s žáky nutně potřebuje k tomu, aby je získal, udržel jejich pozornost, působil na ně pravdivě, a tedy i přesvědčivě (a co konec konců potřebujeme všichni v životě). Učitel samozřejmě může předstírat radost nebo nespokojenost, ale žáci vycítí, že na to šel "zvenčí", to jest udělal si předem představu, jakou chce "nasadit mimiku" jakožto konfiguraci svalstva své tváře. I dobrý herec ovšem dovejde "uhrát" či "vystříhnout" radost či zlost, "vytáhnout šuplík", jak zní příznačné slangové výrazy, jestliže vystupuje ve "scéně" na estrádě, je moderátorem, hraje v reklamě či potká nemilovaného kolegu, je muž nechce dát najevo svůj skutečný vztah. "Hrát" koneckonců není tak snadné. Obtížné je dojít vnitřními pochody k pravdivému výrazu, nepropadnout přitom sebepozorování, to jest soustředění se na to, jak se jeví ostatním a zda se jeví dostatečně dobře, ale uchovat si přitom schopnost sebeuvědomění, to jest koutkem mysli sledovat, zda se "záměr podařil".

Tím se zabývají ty nemnohé knihy, které soustavně pojednávají o herectví. I ty jsou ovšem různého typu. Vostrého kniha se zabývá převážně tím, jak se herec jeví, jaký je výsledek procesu jeho tvorby, kdežto pohledy zevnitř ("jak se to dělá") jsou tu spíše dokladem, příkladem, vysvětlením. Soustavné pojednání o tom, jak se to "dělá", najdete v publikacích autorů, jako je Stanislavskij, Lukavský či Michail Čechov.

Ve své knize *Být nebo nebýt* zmiňuje Radovan Lukavský v VI. monologu zajímavý případ z psychiatrie. Píše o člověku, který "začal pozorovat svalový mechanismus své chůze, a čím víc si ho uvědomoval, tím víc selhávalo automatické řízení pohybu z míchy... Chorobná introspekce může i herecké prožívání spíš narušit než povzbudit." (s. 55) Tak daleko ono "pamatoval na mimiku" zdaleka nevede, člověk se "jenom" jeví jako nepravdivý až křečovitý, ale znamená to, že v komunikaci selhává.

Dovolím si teď výběr citátů ze zmíněné knihy Radovana Lukavského týkající zejména vztahu prožívání a hereckého projevu. "Prožívání není ztotožnění. Herci stačí udělat to, co si představuje, že by udělal na místě postavy, kdyby se ocitl v její kůži a v její situaci." Prožívání na jevišti "není o nic namáhavější než v životě. Spíš míň. Je-li ovšem naše pozornost soustředěna správným směrem. To jest na to, oč mi jde a co dělám, a ne na to, co se při tom ve mně děje..." (s. 54) Z psychologie pak Lukavský odvozuje popis mechanismu vzniku prožívání: na počátku je vnější příčina, respektive hercova představa o této příčině, v reakci na ni vzniká v nitru cit, ten vede ke vzniku snahy, snaha k představě o cíli a ta vede k jednání, respektive chování (viz s. 55).

Všimněte si opakujícího se slova "představa". Na jiném místě R. Lukavský píše o tom, že herectví není bez myšlení a herecké myšlení je hlavně představa, představování si. A dále v pasáži o tvorbě postavy: "(...) zvnějšku posbírané a odpozorované prvky vytvářejí nejprve vnitřní model postavy, a teprve ten je hercem kopírován." (s. 58) Tedy zde platí, co Lukavský píše v souvislosti s Stanislavského pojetím herecké psychotechniky: je potřeba "v sobě vyvolat vnitřní proces, z něhož se vnější projev organicky rodí." (s. 57) Tudy cesta k pravdivému, přirozenému projevu skutečně vede. Obsáhlejší a vcelku velmi praktický výklad najdete právě u Stanislavského a některých jeho následovníků, jako je už zmíněný Michail Čechov.

Není účelem tohoto článku, a ani se to do jeho rozměru "nevejde", reprodukovat zjednodušeně tak náročnou a složitou otázku, jako je vnitřní herecká technika, respektive ty její elementy, které mají zvláštní důležitost pro pojetí veškeré práce v dramatické výchově, a speciálně též pro chování a jednání učitele v kontaktu s žáky. Proniknout k tomu lze jen praktickým cvičením v kombinaci se studiem (tedy důkladným zkoumáním a opětovným pročitáním a promyšlením) příslušné literatury. Zdůrazňuji *kombinaci, neboť ani jedno, ani druhé samo o sobě nestačí*. Lze tu jen upozornit na základní pojmy a myšlenky, které se této problematice týkají, jako připomenutí, proč má smysl tyto knihy opakovane číst.

Tedy jak se organicky rodí vnější projev z vnitřního procesu a jak se vyvolává v život? První kapitola Stanislavského *Mé výchovy k herectví* (cituji z Lukavského přepisu pod názvem *Stanislavského metoda herecké práce*) má název "Diletantismus" a v jejích prvních odstavcích se píše o tom, co je oním diletantismem posluchače fiktivní divadelní školy: "(...) už při druhé stránce (textu Othella - pozn. EM) jsem cítil nutkání hrát - rukama, nohama i obličejem..." Při první zkoušce následoval první objev - náhodné soustředění pozornosti, když jevištní dělník za ním rozsypal hřebíky a adept se náhle zbavil nepřírodního napětí, když mu je pomáhal sbírat - nemyslel na sebe a na to, jak se jeví, jaký podává výkon, ale na cíl "sebrat hřebíky". O něco později se ocitl na jevišti před publikem: "Byl bych se obrátil i naruby, abych se vlísal do jejich přízně... Ale v mé duši bylo prázdno jako nikdy. Z přílišné snahy vydat ze sebe cit se mého těla zmocnilo zvláštní křečovitě napětí."

V další kapitole Stanislavskij dospěl k pojmu psychotechniky a zformuloval její zákony. Chceme-li dosáhnout "organické přirozenosti", je důležitá *účast podvědomí*, ale herec může udělat jen jedno - připravit pro podvědomí půdu. Co znamená hrát opravdově, pravdivě, to je obsaženo v klíčové větě Stanislavského: "Znamená to logicky a důsledně, lidsky myslet, chtít, usilovat a jednat v životních podmínkách role a v plné shodě s ní." Tedy dát roli vnitřní život. Člověk vychází z toho, co viděl, zažil, co zná, "napodobuje" život, to ovšem znamená jej kopírovat, ale "nechat materiál ze své paměti projít vlastní duší, oživit jej vlastní představivostí."

Třetí kapitola, zabývající se jednáním, danými okolnostmi a slovem KDYBY, začí-

ná opět příkladem: sedět na scéně bez motivace, "jen tak", je trapné. Teprve když má hráč určeny okolnosti (například s ním čeká, co řekne učitel, který stojí nad ním a listuje v notesu), je ono sezení pravdivé. "Všechno na scéně se musí dít za nějakým cílem." - To je další z klíčových vět Stanislavského. Třetí zásada: "Herec nesmí postavy a vášně hrát, musí v postavách a ve vleku vášní jednat." Ono známé KDYBY znamená navození motivace k jednání, to jest vnějších okolností, vnějších příčin, které vedou k citu, snaze, jednání. (Jen terminologická poznámka: Často se v takové situaci užívá JAKO, ale KDYBY je přesnější, neboť zůstáváme přitom v rovině reality - "kdybych byla námořníkem, dělala bych to či ono, tak či onak"; použijeme-li JAKO, může to u někoho navodit pocit nepravdivosti, nezávažnosti, "je to jenom jako..." Je to ovšem individuální a záleží to na způsobu, jak ta slova užíváme.)

Stanislavský pokračuje dalším podstatným pojmem, a to "danými okolnostmi": nelze jednat obecně, jednáme vždy v určité situaci. Ke konkretizaci se dostává Stanislavskij v další kapitole, nazvané Představivost. Shrňme jen, k čemu dospěje téměř na jejím konci: "Nejlépe samozřejmě je, když představivost pracuje sama, intuitivně. Jinak jí musíme pomoci rozumovou činností a probudit ji podnětnými otázkami: kdo, kdy, kde, proč, nač a jak, které nám pomáhají vytvářet stále určitější obraz smyšleného života." A jsme u zdroje a počátku oněch známých anglických "pěti W", které najdete téměř v každé metodice dramatické výchovy, byť někdy jinak formulované (obvykle bez "jak", to jest bez učitelova návodu k způsobu provedení; u Stanislavského se to týká daných okolností). Představa, co by člověk dělal, kdyby..., vyvolává *jednání*, a jednání je klíčovým pojmem, základním elementem veškeré dramatiky, divadla, herectví i dramatické výchovy.

Jestliže tedy je v metodikách dramatické výchovy každé cvičení nějak tematicky motivováno (třeba uvolňování a napětí jako loutka voděná - puštěná, nebo jako sněhulák, který je zmrzlý nebo taje... a tak podobně), není to proto, aby to "děti bavilo" nebo dokonce "aby ani nevěděly, že se něco učí", ale proto, aby uměly odvozovat vnější výraz z vnitřku, aby jednaly a nehrály. A jestliže v metodikách nenajdete "cvičení mimiky" nebo "chůzi pokrytce", není to omyl, chyba, nedbalost či neznalost autora. Naopak to vyjadřuje podstatu oboru,

i to, proč a co si dramatická výchova bere z herectví. Jde přímo o její smysl a důvody její existence. Vyjít zevnitř, od představy k jednání, to je jádro toho, co dramatika poskytuje svým účastníkům: poznání vnitřních pochodů lidí, obohacení se a vlastní proměna tímto poznáním. V dramatické výchově se učí "logicky a důsledně, lidsky myslit, chtít, usilovat a jednat" a nechávat "materiál ze své paměti projít vlastní duší, oživit jej vlastní představivostí." V tomto smyslu je dramatická výchova oborem umělecko-pedagogickým.

LITERATURA

ČECHOV, Michail

1953 *To the Actor*; přel. Zoja Oubramová, *O herecké technice* (Praha: Divadelní ústav-DAMU, 1996)

KŘIVOHLAVÝ, Jaro

1988 *Jak si navzájem lépe porozumíme* (Praha: Svoboda)

LUKAVSKÝ, Radovan

1978 *Stanislavského metoda herecké práce* (Praha: SPN,)

1981 *Být nebo nebýt. Monology o herectví* (Praha: SPN)

MAREŠ, Jiří, Jaro KŘIVOHLAVÝ

1995 *Komunikace ve škole* (Brno: Masarykova univerzita)

VÁVRA, Vlastimil

1990 *Mluvíme beze slov* (Praha: Panorama)

VOSTRÝ, Jaroslav

1998 *O hercích a herectví* (Praha: Achát)

Mezi α (Allanem) a ω (Owensem)

Hana Kasíková-
Josef Valenta

Počáteční písmena jména a příjmení zatím posledního britského lektora, který nás navštívil, jsou současně prvním a posledním písmenem řecké abecedy zvané alfabeta. Mezi α a ω se (jak známo z onoho úsloví, že cosi bylo alfa a omega čehosi) odehrává vše podstatné, vše další, co do souboru důležitých znaků zvaných písmo patří. Zkusíme si tedy vypomoci řeckou abecedou, použít některé její znaky (a jejich českou zvukovou podobu) a jako heslář nastínit vše, co považujeme za důležité z týdenního jičínského pobytu na semináři mezi Allanem a Owensem.

 α (alfa) – Analogie

Celý seminář (již svým názvem - Práce s analogiemi v příbězích) byl o analogiích. A analogie byla pro Allana Owense "příběhem vyprávěným v šatech jiného příběhu." A drama?

"Drama is about something, but that something is often not about what the drama is about. - Drama je o něčem, ale to něco není často, o čem drama je."

A tak to také bylo. Deset příběhů. Co příběh, to metafora, analogie, podobenství.

 β (beta) - přesněji: Běta

Tedy Alžběta Dvořáková, citlivá, neúnavná a přesná překladatelka. Poradila si s "chesterským" dialektem a tím, že rozumí dramatu, dokázala překlénout i těch pár míst, kdy si ani jedna strana nebyla jista, oč jde...

 δ (delta) - Didaktická technika

Jako příznivci vyučování s použitím zpětného projektoru jsme ocenili, že Allan Owens jej znamenitě využíval. Jednak k promítání textů, ale hojně k promítání na folii překopírovaných fotografií (např. ze života Palestinců) či k promítnutí překopírovaného obrazu rámujiícího jeden z příběhů. Ale nejen to. Zpětný projektor posloužil i jako reflektor, do jehož světla vstupovaly představující se postavy dramatu a jehož prostřednictvím se na zdi objevovaly hrůzné stínové siluety postav-obrů. Jeho světlo posloužilo i jako průhled ze dna studny, do níž byl vhozen svými bratry jistý Josef ze známého biblického příběhu, vzhůru k nebi. Deska projektoru byla postupně zakrývána vždy papírem se stále menším a menším vystřiženým otvo-

rem, takže kruh světla na zdi se zužoval (iluze stále hlubší hloubky); u zdi stál lektor tak, že jeho obličej byl v tomto kruhu světla a takto vyprávěl a současně hrál v roli.

 θ (théta) - T(H)eatralita

Viz též písmeno " σ - sigma". Allan Owens byl velmi často (učitel) v roli. Nejen v běžném slova smyslu, kdy společně s námi vstupoval do fiktivních situací, aby řídil drama a naše učení zevnitř fikce, ale také v rámci svých častých narácí - vyprávění různě rozsáhlých částí příběhů. Tady jsme mohli pozorovat ono užití hry v roli, kdy hráč je hlasem vypravěče, ale tělem je postavou nebo postavami, o nichž jeho ústa vypravěče právě vyprávějí. Souběžné vyprávění, narativní pantomima, technika "akce - narace" - někde mezi těmito se Allan Owens často pohyboval.

V prvním případě - učitel v roli v situaci společně s ostatními - bylo u A. Owense možno sledovat potěšení, s nímž improvizuje v daném rámci (viz též " ι - iota"). Poučené publikum, které A. Owens v Jičíně měl, ocenilo jeho schopnost reagovat na

akce spoluhráčů tak, aby dramatická situace jen a jen získávala na zajímavosti a dramatickosti.

V druhém případě - hrající vypravěč - bylo jeho hraní vesměs věcné, civilní a jakoby mírně distancované. Žádná zbytečná vnější stylizace, žádná zbytečná emfaze, ale také žádné primitivní ilustrace vyprávěného.

Zdálo se nám, že divadelnost jakoby obecně a primárně v jeho dramatech sloužila především příběhu (a tedy spíše následně či sekundárně pak sloužila procesu hledání jevištní, trojrozměrné metafor pro metaforu narativní a "prožívací" potřebám hráčů).

Ι (iota) - Improvizace

Allan Owens se vůbec netvářil, že jeho dramatické struktury vznikají až na místě. Mluvil o pevné, připravené struktuře dramatu, kterou do určité míry variuje podle účastníků hry. Např. drama založené na analogii příběhu o Josefovi a jeho bratrech má v určité fázi těžiště více v otázkách týkajících se sourozeneckých vztahů - to, když hrají děti. Pro nás dospělé byla tato fáze vynechána (koneckonců leccos z tohoto tématu jsme si už předtím "odehráli" v dalším dramatu o bratrovi a sestře na farmě). Dostali jsme jinou možnost: zvažovat tzv. pracovní etiku. "Myslím, že i s pevnou strukturou může vzniknout dobré drama - když vidíte lidi a pozorně je posloucháte," řekl Allan Owens. A jak řekl, tak udělal. Základní pravidlo improvizace zní: Dávej a přijímej nabídky. A. Owens viděl a slyšel, co a jak mu jeho spoluhráči nabízejí: vplétal do příběhu a do řeči své postavy motivy, emoce, obrazy a jednotlivá slova, která přinášeli účastníci. (Vpravdě vrcholným číslem pak bylo v rámci dramatu o Josefovi uspořádání pikniku na poušti, obnášejícím i nabídku syrečků, takto daru od naší účastnické skupiny lektorovi jako ukázky tradičního českého jídla).

Κ (kapa) - Katarze

Katarze může být označena za věc po výtce osobní. Někdo ji při sledování či hraní dramatu zažije, někdo ne atd. A. Owens hned na začátku sdělil, že to, co budeme dělat, budou hlavně začátky dramat (s nimiž si pak sami "doma" můžeme nakládat, jak budeme chtít). Logicky jsme tedy běžně "nevystřelovali" skrze dramatické oblouky až k závěrečnému zážitku. Znovu se tak pro nás otevřel problém (nastolený kdysi již T. Goodem), zda je korektní, aby drama

nebylo zakončeno ne-li katarzí, tedy alespoň tečkou. Ale nebyl to problém fatální. Zřejmě jsme si již i u nás zvykli na to, že není jen jediný způsob, jak věci dělat.

Přesto byla některá dramata dovedena do konce a pro některé hráče otevřela podstatné otázky. Owensovo drama se nám jevilo - při vši své hravosti, zábavnosti, lehkosti, ale i závažnosti a rozhodně artistnosti - dramatem v dobrém slova smyslu intelektuálním. Snad to bylo dáno i tím, že jsme často opravdu především důkladně začínali - tedy otevřeli problém, ne vždy ho v dramatu dohráli, ale často k němu v závěru zaujímal osobní lidská stanoviska (několikrát se opakovala technika "škály postojů"). Berme to koneckonců rovněž jako formu katarze, neboť jen těžko můžeme popřít, že ta má i svůj intelektuální rozměr.

Κ (kapa) - Kostým

Ještě nikdy v kurzech dramatu nebyl věnován tak dlouhý čas výrobě kostýmů. Aby bylo jasno, nešli jsme, jen jsme z novínového papíru vyráběli spoustu ruliček a vějířů. Ověřili jsme si tak, že jejich kombinací může vzniknout estetický a poměrně trvanlivý kostým, to rozhodně. Ještě však rozhodněji: bez vyrobených kostýmů by drama o třetím prostoru nebylo o třetím prostoru. Čtyři nejbojovnější bohové z planety Glenturie by nebyli těmito bohy. Miranda, nejudatnější mezigalaktická bojovnice, by nebyla připravena na svou specifickou misi v dramatu, protože ona, byt' bude velet těmto zvláštním obrovským monstrům, je bez kostýmu - má jen lidské tělo a může tak mít lidské emoce.

Λ (lambda) - Legrace

U A. Owense jsme se setkali v jisté zvýšené míře s jedním zajímavým jevem. I u vážných témat byl v kterémkoliv okamžiku schopen přehodit výhybku a dát prostor humoru, vtipu, zábavě, dalšímu smyslu či skrytému humornému podtextu probíhajícího dění, aby se pak spolu s námi bez problémů vrátil zpět k věcem vážným. Důvod, proč si to právě A. Owens mohl dovolit, aniž by se to stalo předmětem odporu skupiny atd., mohl být jednak i ve složení této skupiny, ale byl nepochybně i v tom, že Owens je typ člověka, kterému nedělá problém vidět věci skutečně z různých stran (třeba i z těch, které mu nejsou úplně vlastní).

Protože nás otázka humoru v dramatu kromobýčejně zajímala a Owensovo pojetí se zdálo být jaksi v rozporu s tím, co

hlásali jiní věrozvěsti anglického dramatu u nás - např. Tony Goode mluvil často o vážnosti dramatu, Judith Ackroydová dávala příklad toho, jak jediné pousmání by mohlo poškodit drama, Jonathan Neelands vypadal někdy trochu dotčeně, když skupina zlehčila vážné momenty (byť pak všichni tři jmenovaní po skončené práci byli společníky vskutku veselými) - přetřáslí jsme s ním toto téma ještě v rozpravě.

"Irony" - tak nazývá tento prostředek Allan Owens a pracuje s ním naprosto vědomě také pro zvýraznění kontrastu v dramatické práci: skutečně vážné věci lze pak přijmout ještě vážněji. Prošli jsme si zpětně momenty, kdy jsme se také díky lektorově nastavení chtěli jak šilení. Bylo to např. při předvádění toho, jak si užíval marnotratný syn poté, co opustil svého starého otce a sestru. Okamžik, kdy jej po návratu otec znovu spatří na cestě před domem, však byl okamžikem zjištěné vážným a hlubokým.

Μ (mi) - Muzika

Allan Owens přicestoval se slušnou diskotékou. A hudba byla trvalým průvodcem mnoha fází jeho práce. Zněla a vytvářela atmosféru ještě předtím, než byl ohlášén příběh, zněla při samostatných pracích skupin, které se dohadovaly, co a jak budou hrát. Ale doprovázela i řadu vlastních herních akcí, improvizací atd. První způsob využití je nám vlastní též (byť hudbu při naší výuce použijeme obvykle méně hlasitě, než A. Owens). Druhý způsob svědčil o lektorově citu pro výběr hudby, o níž se rozhodně nedá říct, že by náležela do oblasti komerční "popiny". Soulad základních parametrů hraných situací a charakteru muziky byl vesměs zjevný. (Zjevnost někdy zvláštně překvapivá: při Vangelisově 1492: Dobytí ráje šli hráči z úmorných prací do prací, které pro ně byly "rájem"). A někdy dokonce i stopáž a koordinace hudby a hry vycházela kromobýčejně příznivě.

Ν (ný) - Nestrannost

Zajímavá diskuse, která visela ve vzduchu již v průběhu dramatu o ptáku v kleci, který krásně zpívá, ale náhle přestane. Malý chlapec, který ho dostal k narozeninám, zkouší různé strategie a nabídne ptákově výměnou za zpěv také "částečnou svobodu": z klece ven ano, z místnosti už ale ne, "nebo ti zlomím křídla". Analogie, která byla explicitně vedena k palestinské otázce, byla také neskrývaně "propalestinská".

Otázka, jestli učitel dramatické výchovy může být "stranický", anebo má být nestranný, nakonec padla z lektorových úst. Ke konsensu jsme nedošli: jedni říkali, že být nestranný je povinností učitele, druzí, že být na straně např. těch, kteří vyvraždili celé národy, je nesmysl, třetí, že je to komplikované atp. Možná že jsme v této diskusi mohli přesněji oddělit pojmy zkoumání hledisek a stranickost - a došli bychom dále. Takto lektor uzavřel smířlivě debatu tím, že rozhodně připraví vedle dramatu o Palestině i drama o Izraeli. Téma zůstalo otevřené, klíčová otázka stále vzrušující, takže ji předkládáme i čtenářům.

Má být v práci učitele dramatu znát, za čím si názorově stojí?

Π (pí) – Příběh

Tento kurz znovu připomněl kouzlo příběhu, který lektor spoluvypráví společně s účastníky.

Připomněl, že naslouchání příběhům a tvorba příběhu vlastního života je v dramatu tím klíčovým. Učil mít rád příběhy, být na ně zvědavý, sledovat je, vytvářet, mít za ně odpovědnost, učil také nenechat si vlastní příběhy brát. Zřejmě ne náhodou bylo první drama o příbězích - vedeno otázkou Odkud se vzaly? a v podtitulu asi Komu patří? (drama o Anansim a nebeské bohyni). Také již toto první drama nás učilo podívat se na to, kdo je hrdinou těchto příběhů, jak se tito hrdinové v jednotlivých kulturách liší (pavoučí muž v příběhu z Karibiku versus modly show byznysu), další dramata pak to, jaké je to být hrdinou jiných životních příběhů.

Přemýšleli jsme o tom, že tento důraz na příběh souvisel i s výběrem formálních prostředků. A. Owens šetřil komplikovanými konvencemi (marně bychom hledali "čeření", montáže aj., na které jsme si zvykli např. u Warwicka Dobsona a Tonyho Gooda): spolehl se na konvence poměrně jednoduché, které příběh nezastíňují, naopak ho umocňují. Jednoduché, a přesto účinné. Uvědomili jsme si to např. při vkládání fyzických aktivit do struktury dramatu. Máte-li odlepit svého na zádech ležícího partnera od podlahy, kdy instrukce zní, že je do ní v podstatě zapuštěn, máte opravdu pěknou fušku. Hádejte: objeví se toto "fyzické" vědomí těžkosti v dramatických obrazech opouštění rodinné farmy, v otázkách zůstat či jít?

A ještě dvě poslední věty z řeči Allana Owense (bez komentáře): "Příběhy si nás vybírají. Nejlepší nenajdete v knihovně."

Ρ (ró) – Rekvizity

Se zjevným potěšením vždy na začátku každého příběhu sledovala naše skupina základní "rekvizitu" celého semináře, velkou (cca půl metru) dřevěnou lžici, na níž bylo navěšeno nemalé množství různých předmětů (kolem třiceti). Peříčko, náramek, osten dikobrazův, plastová hvězdička atd. Co předmět, to symbol jednoho dramatu. Vše zabaleno do pestrého tkaného koberečku. Dovedete si to představit? Lektor rozbaluje kobereček - před vašimi zraky se objeví navěšené předměty - tékáte z jednoho na druhý. (Bude se hrát o tomto? Nebo o tomto?) Je vybrán jen jeden jediný - a drama začíná...

Jinak bylo z hlediska rekvizit jeho drama vpravdě "chudé", tedy zcela nenáročné na využití předmětů. Standardně se pracovalo tak, že se hrálo, že předměty existují či se využívalo toho, co bylo k dispozici (židle).

Σ (sigma) – Skály

Část dramatu - příběhu z prostředí severoamerických indiánů se odehrávala v plenéru, v Prachovských skalách. Spojit skutečně účelně drama a konkrétní přírodní prostředí je náročné právě mj. na dobrou znalost tohoto prostředí. Půlden strávený ve skalách přinesl zajímavou zkušenost ve fázi, kdy skupiny hrající různá zvířata nalezly pro své akce mezi pískovcovými věžemi příhodná místa a část dramatu se pak "stěhovala" od jednoho tohoto místa k dalšímu. Dramatické a současně romantické prostředí druhohorních pískovců nemohlo neposílit divadelnost jednotlivých improvizací. Škoda že nebyl čas na podrobnější průzkum prostředí. Další kroky dramatu se pak již (bez ohledu na změny prostředí ve vlastním příběhu) odehrály na lesním palouku, který již jen "zastoupil" běžný prostor učebny.

Σ (sigma) – Storytelling a strukturace

Už o tom byla řeč, ale stojí to za samostatné heslo. A. Owens často a dlouho vyprávěl a neméně často při těchto vyprávěních tělem hrál to, o čem vyprávění bylo (tedy především chování postav). Vyprávěcí sekvence strukturovaly drama. Otvíraly prostor tu pro improvizace hráčů v rámci vyprávěného, tu zase pro prosté ztvárnění vyprávěných fakt a dějů (budování důvěry v příběh a v drama). Současně posunovaly děj příběhu, který tu měl být zahrán - přehrán, aby nám sdělil poselství v něm ukryté.

Víme již, že se svou skupinou v Jičíně Allan Owens dramata především začínal. Tím se i vysoká míra narace dá vysvětlit. Ale bez ohledu na tuto skutečnost jsme viděli, že i drama právě s vysokou mírou učitelova vyprávění může mít zajímavou podobu a nemusí dramatickou hru využívat jen pro jednoduchou ilustraci děje.

Ψ (psí) – PSychologie

Užili jsme si vzhledů do lidského chování, mezilidských vztahů, emocí i myšlení za postavy i za jejich kontext. Z tohoto hlediska mělo drama to, co má mít. Proč se tedy zastavujeme u "psí"? A. Owens hned zkraje kurzu učinil výčet jakýchsi typů nebo chcete-li těžišť dramatickových práce. V tomto výčtu bylo i spojení přepsychologizované drama. Když nás o něm věcně informoval, maličko pokrčil nos.

Ω (o-mega) - Osobnost

A na závěr to, co je pro učitele dramatu, který učí své žáky o principech lidského života, podstatné více, než se může zdát. Záměrně na tomto místě nevyužíváme služeb druhého řeckého ω (o-mikron, malé), nýbrž naopak volíme o mega, totiž - velké. Allan Owens má nespornou přednost, kterou mají lidé jsoucí v podstatě vyrovnanými s nástrahami tohoto světa či alespoň takto důvěryhodně působící. Přirozeně, bez křeče, uvolněně, s potěšením, asertivně, se schopností sledovat druhé a skutečně jim naslouchat, s vážností i humorem se pohybuje společnými situacemi. Netváří se, že dělá velké umění, ani není na něm vidět potřeba získat si "osobní" body skrze komunikaci s druhými lidmi. Nemusí se při práci příliš starat sám o sebe, a o to více se může věnovat účastníkům a dramatu.

Krom toho je zřetelné, že ho to prostě baví.

Bavilo to i nás.

Pozn. red.: Dílna Cesty k realitě: Analogie v procesualnímu dramatu, vedená Allanem Owensem, učitelem dramatu v University College v Chesteru, se konala v rámci 9. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole, kterou pořádalo v Jičíně od 18. do 24. září 2003 Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, Centrem dětských aktivit v ARTAMA a K-klubem Jičín.

“Maxi, nezlob!”

Vzdělávací projekt pro děti předškolního věku mapující aktuální téma ze života předškolních dětí metodami dramatické výchovy v souvislosti s uváděním Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání do praxe



Hana Švejdová

Úvodem

V současné době předškolní školství prochází mnoha změnami, posuny i hledáním nových a přehodnocováním dosavadních cest vzdělávání nejmenších dětí. My, zaangażovaní v praxi, už dnes dobře víme, že změna není jen administrativní v podobě nového plánování a zformulování školních a třídních programů, ale především v přístupu k dítěti a jeho vzdělávání, v určitém vnitřním posunu každého z nás. Není to snadná proměna, protože předškolní vzdělávání dnes v přemíře zajišťujeme my, zralejší učitelky, které už prošly různými změnami a inovacemi a hlavně už máme leccos zafixované, je v nás zakořeněné, lety krmené a bedlivě kontrolované. Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání nám byly dány jasné mantinely, které určují, zda námi uskutečňované vzdělávání je či není správné. Současné jsme ale dostaly obrovský prostor k volbě cest, prostředků, metod, témat, námětů i k volbě konkrétních obsahů vzdělávání konkrétních dětí. Byly jsme zvyklé “vařit podle přesné dané kuchařky” včetně pracovních postupů i minutáže. Dnes známe cíle a postupy i cesty k jejich naplňování jsou plně v naší kompetenci. Není divu, že se občas zalekneme svých kompetencí i určité svobody, že ne vždycky jsme si jisté, že to děláme dobře a správně a že máme potřebu svoji práci konfrontovat s ostatními a ujistit se, že jsme nové pojetí předškolního vzdělávání a jeho obsah pochopily správně.

Možná právě stejná zkušenost mě přivedla k rozhodnutí nabídnout svou cestu,

svůj přístup a možná i své vnímání a chápání nového přístupu ke vzdělávání nejmenších dětí na půdě mateřské školy. Ze své kuchyně nabízím jeden vzdělávací projekt, o němž se domnívám, že jednak nese téma přenosné i do jiných mateřských škol či institucí pracujících s předškolními dětmi, jednak prostřednictvím praxe konkretizuje změny a posuny v přístupu ke vzdělávání dětí vycházející z našeho nového rámcového programu.

A tak se společně podívejme, jak to všechno začalo...

Psal se leden. Během vánočních prázdnin sněžilo a sněžilo, všechno bylo nabílo a my se potkáváme znovu po Vánocích v novém roce ve školce. Sdílujeme si dojmy a zážitky, vydáváme se naposledy po stopách vzdalujících se Vánoc, pálíme starý rok a s novými předsevzetími a přáníčky vítáme ten nový. Venku se mezitím ujal vlády zmrzlý leden, a protože leden je jen jeden, rozhodně stojí za povšimnutí. A tak nás leden inspiruje k nejrůznějším mrazivým honičkám, zimním hrám, bobování, koulování, zkoumáme, jak se chránit před zimou, objevujeme ta nejmrazlejší říkadla, malujeme sněhuláky, pátráme, co je kulaté jako sněhová koule, a taky zjišťujeme, že leden není vůbec jedináček, ale že má ještě jedenáct bratrů. Společně sedávají kdesi vysoko v horách u vatry a každý z nich je důležitý, protože něco dovede. Zkoumáme, co kdo z nás už dovede, co se nám daří lépe a co méně, kdo koho může něco naučit apod.

Už už to vypadá, že se vše bude vyvíjet podle plánu a společně vstoupíme do dalšího tematického celku obsaženého v třídním programu, a sice do pohádkového příběhu O dvanácti měsíčkách... JENŽE: to bychom museli opomenout, že Ondra s Péťou podráždějí schválně ostatním nohy, Štěpánka se od prvního novoročního dne ve školce se všemi jenom hádá, holky v jednom kuse na sebe žalují, Honzík schválně boří klukům stavby, sem tam v šatně padne nějaký šťouchanec, a ke všemu Kuba Evičku dneska po ránu dokonce tahal za vlasy...

Všichni známe tu situaci, kdy se nám děti vracejí z prázdnin - vždycky to chvilku potrvá, než se zase dáme dohromady. Jenže ta chvilka se u nás nebrala ke konci. Zkrátka a dobře, ač to nikdo nečekal (a tak se to nedalo ani dost dobře naplánovat!), přišlo na nás ZLOBENÍ.

Nezbylo tedy nic jiného než opustit původní záměr, vložit do třídního programu novou stránku a pokusit se s dětmi mapovat téma aktuálnější - a tím bylo v našem případě ZLOBENÍ. Na nás zaútočilo v lednu, ale protože Zlobení je živél nevyzpytatelný a může se aktuálně objevit kdykoliv a kdekoliv, nabízím záměrně následující vzdělávací celek, který už prošel praxí a přála bych si, aby nejen případně inspiroval, ale zároveň se jeho prostřednictvím pokusím pojmenovat své zkušenosti při práci s novým rámcovým programem, s plánováním v rámci třídního programu i své zkušenosti s uplatňováním dramatické výchovy v praxi s předškolními dětmi.

Část první: Když se řekne zlobení... aneb Mapování pojmu

První část projektu jsme otevřeli v rámci činností společných, řízených, které měly vzápětí přesah do ostatních částí dne:

- Začalo to jako vždy naším SPOLEČNÝM POZDRAVEM: Je u nás zvykem, že se soustředíme v kruhu, některé pozdravy - ať už v podobě pohybové ilustrovaného říkadla (*např. Enyky, benyky, kluci, holky, / pospíchají do své školky, / láry, fáry, třesky, plesky, / ať je nám tu spolu hezky!*), či v podobě slova spojeného s akcí (*např. Já jsem Hanka a zdravím Péťu - jdeme si na-proti a pozdravíme se spolu Nazdar, na-zdar!*) - máme už nasbírané. Nové pozdravy spojené s kontaktem si aktuálně vymýšlíme (*např. pohlázení s poselstvím: Žádnou bouli, Hezký den ap.*). Jak by ovšem vypadalo takové zlobivé pozdravení? Ondra v tu chvíli bezděčně vyplazuje jazyk, Péťa nabízí tahání za ucho. Vymýšlíme společně další možná zlobivá pozdravení. Na některá z nich si zkusíme zahrát - můžeme, protože u nás platí pravidlo, že když si na něco hrajeme, NESMÍ TO BOLET - není to doopravdy, ale jako! Zlobivá pozdravení v podobě dnes povoleného vypláznutí jazyku, dlouhého nosu, lehkého štípnutí, zatahání za ucho atd. vyvolávají značný ohlas, všichni si to užíváme, všichni respektujeme naše pravidlo. Po chvíli učitelka zastavuje činnost a nabízí dětem simulovanou situaci, a zároveň provokuje představivost a myšlení: "A teď si zkuste představit, že přijdete ráno do školky a kamarád v šatně na vás do-

opravdy bez pozdravu jen vyplázne jazyk, paní uklízečka vás zatahá pořádně za ucho a paní učitelka vás přivítá bolavým štouchancem. A je to doopravdy, žádná hra..." Děti zpozorní a reagují. Dostáváme se k závěru, že do takové školky by se nám moc nechtělo. Zlobivé pozdravení doopravdy je zavrženo. Pro jistotu hned zkusíme pozdravení přijatelnější: simulujeme situace, kdy do šatny přichází Karolínka s maminkou, Péťa s dědou, kdy do třídy přijde návštěva apod. Od následujícího dne velice bedlivě střežíme, zda se u nás nezabydlelo zlobivé pozdravení doopravdy.

- Honičky milujeme a vymýšlíme si stále nové a nové. Jak by ale vypadala taková ZLOBIVÁ HONIČKA? Nápady se hrnou ze všech stran, jen si upřesňujeme pravidla včetně toho nebolavého: a už se hraje honička šlapaná (kdy babu mají všichni a snaží se šlápnout někomu na nohu, zatímco všichni současně vyskakují a chrání své nohy před šlápnutím), honička žďuchaná (kdy se baba předává zadečkem), ale taky plácaná, vztekavá, křenivá apod. Venku se k nim děti vrací a samy je organizují, odpoledne se vymýšlejí další varianty včetně pravidla.

- Následuje asociční kruh: "KDYŽ SE ŘEKNE ZLOBENÍ, NAPADNE MĚ..." Po kruhu je záměrně posílané

staré leporelo s počmáranou titulní stránkou - jednak motivačně souvisí s otázkou, jednak, kdo drží leporelo, ten má slovo (technika komunitního kruhu, kde navíc platí pravidlo, že kdo nechce mluvit nebo ho nic nenapadá, pošle předmět dalšímu). Děti si samy pojmenovávají asociace spojené se zlobením na základě vlastní dosavadní zkušenosti. Zaznívá tahání za vlasy, podráženi nohou, škrcení, boření stavby, odmlouvání, ale i krádež, šlapání na žížaly apod. Asociční kruh se opakuje dvakrát, protože repertoár stále není vyčerpán. "A které zlobení už někdy našlo cestu i k nám do školky?" zní další otázka: kdo ví, pojmenovává a pokládá zároveň tmavou papírovou stopu od vstupních dveří směrem ke koberci. Děti jsou autentické a upřímné, protože otázka nezněla, kdo takhle někdy zlobil, ale jaké zlobení k nám zavítalo. Dokonce Ondra pojmenovává své hříchy. Všichni víme, že Ondra je autorem pojmenovaného zlobení (i Ondra ví



Literární předloha, která byla v rámci projektu využita: MAURICE SENDAK: TAM, KDE ŽIJÍ DIVOČINY

Ten večer si Max vlezl do své vlčí kůže a zlobil a zlobil, až ho maminka okřikla: "TY DIVOČINO!" a Max jí řekl: "JÁ TĚ SNÍM!" Tak ho poslala bez večeře spát. Tu noc vyrostl v Maxově pokoji les, rostl a rostl, až strop zmizel pod listím a stěny se otevřely do světa, kolem se valil oceán a na něm plula Loďka pro Maxe. Plavil se celý den a noc, týden po týdnu a skoro rok až tam, kde žijí divočiny. A když tam doplul, divočiny na něj spustily svůj strašlivý řev a cenily své strašlivé zuby, koulely svými strašlivými očima a tasily své strašlivé drápy, až jim Max řekl: "TICHO!" a zkrotil je svým kouzelným trikem - upřeně se zadíval do jejich žlutých očí, ani nemrkl. Tak se polekaly, že ho nazvaly nejdivočejší divočinou ze všech a prohlásily ho svým králem. "A teď!" zvolal Max, "spustíme divoký tartas!" - "A už dost!" řekl Max a poslal divočiny bez večeře spát. Maxovi, králi všech divočin, bylo náhle smutno a zatoužil být tam, kde by ho někdo měl ze všech nejraději. Pak ucítil z druhé strany světa něco dobrého k jídlu a nechtěl už být králem tam, kde žijí divočiny. Ale divočiny nařikaly: "Prosím tě, neopouštěj nás - máme tě rádi - samou láskou tě sníme!" a Max řekl: "Ne!" Divočiny spustily svůj strašlivý řev a cenily své strašlivé zuby a koulely svými strašlivými očima a tasily své strašlivé drápy, ale Max nastoupil do loďky a zamával jim na rozloučenou. Plul zpátky skoro rok, týden po týdnu, celý den, až přistál v noci ve svém pokoji, kde na něj čekala večeře a byla ještě teplá.

Přeložil Jan Jařab
(Hynek, Praha 1994)

- a to je mnohem účinnější než ukázat na Ondru prstem!), ale nikdo z nás to nekommentuje. V podstatě, aniž by musela učitelka být tím, kdo hodnotí, vytýká a trestá, děti samy autenticky pojmenovávají problémy týkající se chování v naší třídě.

- Na zemi leží SPOUSTA TMAVÝCH ZLOBIVÝCH STOP. Kolik? "Co teď ale s tím?" ptá se učitelka. Kuba aktivně radí: "Tak to uklidíme, ne?" Jenže uklidit zlobení, to není vůbec tak snadné jako zamést písek v šatně. "To je těžká věc, s tou si ani já nevím rady!" svěřuje se dětem učitelka. Chvilí je ticho, takové to ticho, kdy to všem v hlavě tiká. Po chvíli přicházejí první nápady: tak už nebudeme zlobit, tak si to slíbíme, tak kdo bude zlobit, tak mu uděláme černý puntík na nos (navrhuje Eliška) atd. Nakonec se domlouváme, že uděláme pokus: za každý den bez zlobení spálíme jednu zlobivou stopu. (Motivace pro společnou evaluaci každého následujícího dne - stopy skutečně začaly ubývat, i když ne každý den.)

- Pohybovou hrou "KDYŽ JDE NA MĚ ZLOBENÍ..." jsme začínali jednu z dalších řízených činností. V podstatě je to obdoba hry Na peška: Děti sedí v kruhu, jedno dítě chodí okolo v rytmu říkadla "Když jde na mě zlobení, nikdo už to nezmění..." Poté si vybere někoho ze sedících a provede mu nějaké "zlobení" - cvrkne do ucha, popotáhne za culíky apod. s přidáním nějakého rozpustilého zvuku. Dotyčný vyskočí a honí zlobiče, který se zachraňuje tím, že si sedne na místo škádleného. Protože šlo opět o hru, krom jiného platilo pravidlo: Nesmí to bolet.

- Víme už, že ZLOBIT ZNAMENÁ krom jiného i NEPOSLOUCHAT. To znamená dělat všechno naopak, popř. jinak, než se řekne. Následuje další hra, při níž učitelka či starší dítě zadává pokyn a ostatní na něj reagují zlobivě: např. NEKŘÍČ - všichni křičí, LEHNI SI NA ZÁDA - všichni leží na břicho atd. Současně provádíme dost náročnou myšlenkovou operaci, a sice porozumět pokynu, a ještě ho transformovat do opaku.

- Doposud legrace. Následuje ale ANKETA, která je současně i tak trochu "hrou na pravdu". Jsou zadávány otázky, na něž společně, ale zároveň každý sám za sebe odpovídáme. Ruku na hlavu si položí ten, kdo už popravdě někdy trochu zlobil! Ten, kdo už někdy hodně zlobil! Ten,

kdo už někdy tolik zlobil, že někdo druhý plakal! Přítomné učitelky samozřejmě odpovídají také. Anketa je zajímavá. Není proložena žádnými zpřesňujícími otázkami. Končí otázkou: A koho z nás to dodneška mrzí, že tenkrát zlobil, ten se posadí na koberec.

- CHTĚL BY NÁM NĚKDO O SVÉM ZLOBENÍ VYPRÁVĚT? O slovo se jako první hlásí přítomná učitelka a vypráví. Postupně se přidávají i děti. Zjišťujeme, že na světě je spousta zlobení a ke všemu, že nezlobí jen malí, ale i velcí lidé. Dokonce že zlobení velkých lidí je mnohdy ještě větší než zlobení malých. A to už se opět uplatňuje zkušenost dětí ze sledování zpráv, z kontaktu se světem dospělých a už se nám střádají "zlobení velkých lidí" (hárají se, řídí auto, když pijou alkohol, křičí na sebe, ubližují dětem, vyhodí štěňátka do popelnice atd.). Co teď s tím?



- ABY Z MALÉHO ZLOBENÍ NEVYROSTLO VELKÉ ZLOBENÍ, je potřeba zahnat už to malé. To je stejné, jako když se správně ošetří malá bolístka, tak z ní nenaroste velká. JAK ALE ZAHNAT MALÉ ZLOBENÍ? Čím by se dalo zahnat? Čím se třeba vyhání kašel? Děti navrhuji čaj, kapky, medicínu... Zkoušíme tedy společně vařit medicínu či snad lektvar proti zlobení. Spojujeme se do kruhu a už máme hrnec. Do hrnce přidáváme na základě vlastní zkušenosti všechno, co na zlobení platí, čím zlobení zahánějí maminky, tatínkové apod. Navíc určujeme množství: např. 4 měchačky, půl kila křičení maminky, týden zakázanou televizi, 2 litry výprasku, 10 dkg zákazů atd. Kdo přidal slovně, zároveň vstoupil do kruhu-hrnce. Pořádně jsme míchali - v hrnci to bublalo, prskalo, syčelo, lezlo nám to z hrnce ven atd. Děti si zároveň samy pojmenovaly škálu sankcí za nevhodné chování na základě vlastní zkušenosti. Cílem bylo přesvědčit děti, že cesta pohlavků a zákazů nebude ve školce ta pravá: důsledně jsme tedy čerstvě uva-

řený imaginární lektvar sběračkou nabrali do hnědé lékovky, kde už byl připravený silný slaný pelyňkový odvar. Medicína na zlobení byla uvařena, stačilo začít užívat a možná se tak zlobení v naší školce dočista zbavíme. Jenže po prvním šetrném ochutnání jsme zjistili, že tato medicína je tak odporná, že budeme raději a dobrovolně hledat jinou cestu, jiný recept na zlobení...

- K RECEPTU NA ZLOBENÍ nám posloužilo jedno lidové dětské říkadlo, pro které jsme vymysleli hru ve dvojici. "Jde na tebe zlobení?" (dvojice dětí stojí proti sobě a vzájemně na sebe ukazují). "Utrhni si lupení!" (dvojice současně předvádí utržení lupínku). "Když si ho dáš za klobouček..." (dětí si vzájemně umísťují imaginární lupínek do vlasů), "...budeš zase hodný klouček!" (dětí se vzájemně ve dvojici pohladí). Zdánlivě velmi jednoduché říkadlo zafungovalo, do dvojice jsme si vybírali toho, komu podle nás recept na zlobení neuškodí. Bylo až s podivem, jaký zájem byl najednou o Kubu i Ondru. Pravda je, že receptem na zlobení jsme trochu zlehčili závažnost tématu, ale zřejmě ve smyslu věci, protože od následujících dní se naše antizlobivé říkadlo začalo spontánně ozývat z různých koutů v průběhu dne. Dokonce jsme byli svědky, kterak byli v šatně zapojeni i někteří rodiče.

Krom výše uvedených aktivit se nám téma zlobení pomalu dostávalo do časoprostoru celého dne a pomalu, ale jistě se změna začala objevovat i v chování dětí vůči sobě.

Část druhá: "Kdo je Max?" aneb Vstup do příběhu

- Společná činnost byla nastartována vyprávěním učitelky: "Byl jednou jeden malý kluk MAX a ten svojí maminku strašně zlobil. Když mu maminka něco řekla, dělal všechno docela naopak a vypadalo to takhle..." Děti si berou na hlavu kšiltovky a stávají se Maxem, učitelka šátek a stává se maminkou - následuje opakování již známé hry uvedené v první části, kde na zadaný slovní pokyn maminky (učitelky) dělá Max (dětí) pravý opak.

- MAX ZLOBIL OD RÁNA DO VEČERA A OD PONDĚLÍ DO PONDĚLÍ (nabízí se prostor pro opakování částí dne i jednotlivých dnů v týdnu). Vypadalo to tak-

hle: Max zlobil v pondělí: Děti zůstávají v roli Maxe a improvizují, vlastním tělem i hlasem předvádějí zlobení. Platí známé pravidlo: když si na něco hrajeme, NESMÍ TO BOLET, není to doopravdy! Na znamení tamburíny se akce zastavuje - tzv. štronzo. V tomto případě štronzo velmi pomáhá učitelce zastavit akci ve správném okamžiku a tím, že děti uvede okamžitě do klidu, může hned navázat: JEŠTĚ VÍC ZLOBIL MAX V ÚTERÝ A VYPADALO TO TAKHLE: Opět se spouští akce, zlobení je ještě bohatší a vynalézavější, dokonce Péťa v roli Maxe kope do dveří a jiný Max vyhazuje panenku z kočáru na zem... Obdobně s gradací, motivovanou slovním bočním vedením učitelky (např. ve středu se přidalo ke zlobení i vztekání, ve čtvrtek už bylo zlobení slyšet až ven, v pátek už to všechno lítalo... a nejhorší namíchané zlobení si Max schoval na neděli). Akce končí, děti odkládají kšiltovky - vystupují z role Maxe. Bylo zajímavé, jak děti spontánně ve vlastní akci uplatnily i zkušenosti nasbírané v našich zlobivých honičkách (šlapaná, žduchaná, šklebivá apod.).

- Následuje SBÍRÁNÍ MATERIÁLU: CO TEDY O MAXOVI VÍME? CO DĚLAL? JAK SVOJI MAMINKU ZLOBIL? Děti pojmenovávají Maxovo zlobení na základě bezprostředního zážitku z předchozí akce a zaujmají k němu své stanovisko. Jaké zlobení komu z nás připadalo jako největší, jako strašné apod.? Reflexe je bohatá.

- V prostoru ZŮSTÁVAJÍ ROZHÁZENÉ HRAČKY - důsledky Maxova zlobení. Okamžitě se zúčastní v další akci: Maminka (dítě v roli) žádá Maxe (jiné dítě v roli - to znamená s kšiltovkou na hlavě, aby Max nebyl zaměňován třeba s Evičkou), aby si uklidil v pokojičku ty rozházené hračky. Max odmítá, na všechny domluvy odpovídá NE a otáčí se k mamince zády. Úkolem maminky je Maxe přesvědčit, aby to uklidil, nebo... Tolik zadání, následují etudy dvojic: VYPADALO TO MOŽNÁ TAKHLE, MOŽNÁ TAKHLE, NEBO TAKHLE... Děti se v rolích střídají; nejen že se učí pohotově argumentovat, rozvíjí verbální komunikaci, ale současně dostávají příležitost si vyzkoušet, jak to mají maminky (ale i paní učitelky) někdy těžké, když dítě odmlouvá a neposlouchá. Štronzo - úder na tamburínu má opět možnost v jakémkoliv okamžiku akci zastavit a aktéry prostřídat. V následující reflexi jsme analyzovali, jak bylo asi mamince, když Max takhle zlobil: bezprostřední zážit-

tek dětí v roli maminky umožnil autentický komentář ("Já jsem byl úplně hotovej," komentoval zážitek z role maminky Ondra).

- Víme už, jak se choval Max. JAK BY SE ALE CHOVALI TŘEBA KUBA A JANIČKA, kdyby je maminka požádala o úklid pokojička? Vyzkoušíme to: opět etuda - maminka (dítě v roli), Kuba a Janička bez kšiltovky jednájí sami za sebe. Všechny hračky jsou vzápětí na svém místě, Janička porovnává i resty od rána. Ostatní děti mají možnost projevit svůj názor: kdo by se choval jako Max, postaví se k židličce s kšiltovkou, kdo jako Kuba s Janičkou, postaví se k nim. Mezi Maxem a Kubou s Janičkou je natažená dlouhá stuha. To pro případ, že někdo se sice nechová jako Max, ale ani tak vzorně jako předvedli Kuba s Janičkou - v tom případě si může najít místo na přímce vytvořené stuhou, zda blíž k Maxovi, či Kubovi s Janičkou, záleží na každém z nás. Děti tuto techniku postojové škály už znaly, a proto mohla fungovat. Andrejka pokukovala po paní učitelce, moc dobře věděla, jak to s tím jejím úklidem ve školce vypadá, a pak se nasměle postavila kamsi doprostřed stuhy. Co je chování správné a nesprávné, nebylo potřeba víc pojmenovávat, snad jen, že to zase někdy vyzkoušíme, třeba se i Andrejka jednou dostane až ke Kubovi s Janičkou.

Doplňkovými aktivitami v průběhu dne bylo například přeházení hraček, které děti zpět umísťovaly na své místo, procvičování prostorových vztahů - auto patří na polici, kostky pod okno, kočár vedle skříně apod. Obdobně se uplatnily Kimovy hry - co kde chybí, kam co patří, ale i třídění korálků, knoflíků, materiálů. A my jsme se nejen učili barvy, tvary, prostorové pojmy, množství, ale taky jsme si při té příležitosti leccos a leckde uklidili. A taky jsme mnohem bedlivěji sledovali, zdali v někom z nás neřádí kousek Maxe.

- MAX SVOU MAMINKU TAK STRAŠNĚ ZLOBIL, ŽE MU POŘÍDILI ALBUM ZLOBIVÝCH FOTOGRAFIÍ. CHCETE SI HO PROHLÉDNOUT? Co tam asi uvidíme na fotkách? Děti aktivně slovně nabízejí možné obsahy fotografií. Vlastní prohlídka pomyslného alba vypadá tak, že se děti ve dvojicích shodnou na jednom odsouzeníhodném zlobení (např. škrcení kamaráda, tahání pejska za ocas apod.), a mezitím co mají ostatní zavřené oči, jedna dvojice po druhé vytvoří ve velkém dřevěném rámu

obraz konkrétního zlobení. Když se ozve cvaknutí, obraz znehybní, jinak by se fotka rozmazala, - diváci si otevřou oči a společně komentují, co vidí na fotce a proč se to nedělá, co by se mohlo stát apod. Děti si touto formou samy pojmenovávají a odůvodňují nevhodné chování, navíc se učí spolupracovat ve dvojici, domluvit se s partnerem, vyjádřit slova obrazem, vlastním tělem, učí se ohleduplnosti - NESMÍ TO BOLET, učí se pojmenovat viděné zpět slovy, učí se přemýšlet a možná i spočítat, kolik fotografií jsme viděli atd.

- Víme už, jak Max svojí maminku zlobil. NEVÍME ALE, PROČ TAK ZLOBIL. Nebo víme? JE TU NĚKDO, KDO VÍ, PROČ ASI MAX TOLIK ZLOBIL? V mžiku se hlásí řada dětí (a jak už to u předškolních dětí bývá, ruka už se třepetá nahoře, dítě jde aktivně do akce, aniž má rozmyšlenou odpověď - na rozdíl od nás dospělých). - "Dobře, kdo si myslí, že ví, proč Max zlobí, vezme si



kšiltovku, posadí se na koberec a na chvíli si na Maxe zahraje." Krom několika mladších dětí sedí na koberci s kšiltovkou na hlavě všichni. NEJLEPŠÍ BUDE ZEPTAT SE ROVNOU MAXE, uvede učitelka další aktivitu a obchází jednotlivé Maxe s otázkou: "MAXI, PROČ ZLOBÍŠ?" Zpočátku se dovídáme, že protože se mu chce, protože ho to baví, ale postupně se přidávají i závažnější důvody, např. protože nemám co dělat, protože se nudím, nikdo na mě nemá čas, nikdo si se mnou nechce hrát, protože mě bolí ucho, protože chci jít ven, a nesmím, protože jsem sám, aby si mě všimli atd. Všechny odpovědi jsme zaznamenali na papír s nadpisem PROČ ZLOBÍ MAX (aneb proč děti zlobí). Velmi cenná dětská výpověď k zamýšlení nás, velkých. Zároveň odpovědi dětí jsme zveřejnili s komentářem i rodičům. Nám pedagogům dává takřka návod, co dělat, aby nám děti tolik nezlobily, ale i odpověď, že někdy třeba zlobí docela právem. Není to s námi dospělými trochu stejné?

Krom výše uvedených aktivit se u nás nejen začalo míň zlobit, ale taky kreslila maminka vlastní pokojíček, vlastní portrét, Maxův portrét, užívali jsme si sněhové nadílky a kupodivu si najednou děti bez problémů půjčovaly vzájemně boby i lopaty a pomáhaly malému Pétovi do kopce atd. Kolik SPECIFICKÝCH CÍLŮ jsme naplňovali, co se děti naučily, s jakými hodnotami se potkaly a kolik prostoru zbylo pro samostatnost, je snadné z jednotlivých výše uvedených činností vyčíst a není asi pochyb o tom, že by byl některý ze tří obecných cílů rámcového programu opomenut.

Část třetí: "Tam, kde žijí divočiny..." aneb Práce s knihou

- Pozorně jsme si s dětmi PROHLÉDLI A PŘEČETLI CELOU KNÍŽKU NARÁZ. Rozproudila se bohatá volná diskuse, děti Maxův příběh velmi strhl, stále se vracely k bohatým ilustracím. A to kdo ví, kolik a jakých divočin v zemi ještě žilo - to stěží mohl všechno pan malíř namalovat. Nic víc jsme ten den, kdy se zveřejnila knížka, neudělali. Nešlo to. O divočinách se mluvilo i na vycházce, při obědě, děti si znovu prohlížely knížku odpoledne.

- CO O DIVOČINÁCH VÍME, CO NEVÍME, CO BY NÁS JEŠTĚ ZAJÍMALO, CO PROZKOUMÁME? Tak vypadal náš start do dalších společných činností. Rozhodně nás zajímalo, jak se do té země dostaly, jestli se tam narodily nebo jestli jsou to proměněné lidé, kteří zlobili, co jedí, jak žijí, jak vypadá jeden den jejich života, jak se tančí divoký tanec TARTAS atd. atd.

A tak jsme chvíli nechali Maxe Maxem A VYDALI JSME SE DO ZEMĚ DIVOČIN:

- prodírali jsme se hustými porosty (zdořovali různé překážkové dráhy tvořené nábytkem i těly dětí),

- nastřádali jsme stará jednobarevná trička po tátovi či mamíně a savovou baticou z nich vytvořili kostýmy divočin,

- vznikly velmi zajímavé výtvarné práce tvořené otisky těla (rukou, nohou, prsty), prostor dostaly hry s barvou, barevnými skvrnami, koláže apod., které znázorňovaly divokou zemi i výjevy ze života divočin,

- pomocí látek, šátků a provazů jsme vytvářeli prostředí divoké země,

- proměňovali jsme se v divočiny samotné, zkoušeli divokou chůzi, zkoumali divoké zvuky i řeč, vytvářeli divoký jídelní-

ček, složený ze samých divokých surovin - jedovatých bylin, koření (přitom rozlišovali různé vůně, chutě, zvuky a jejich směr), graficky vyjadřovali cenící zuby, ostré drápy, koulejší se oči prostřednictvím různých pracovních listů (kupodivu všichni naši školáci zvládli nakreslit špičku, zamořující a rozmořující se kruh, čárky, obloučky atd.),

- prozkoumali, jak vypadá jeden takový celý den v životě divočin,

- poslouchali jsme různou muziku a pokoušeli se ji vyjadřovat pohybem, vybírali jsme tu pravou divokou muziku na divoký tanec TARTAS,

- zkoušeli jsme nabírat sílu před tancem (pracovali se svalovým napětím a uvolněním), zabývali jsme se rytmem, gradací, pohybem v prostoru, změnou tempa i rytmu,



- tančili jsme divoký tartas s využitím našich kostýmů, které jsme ve výsledku opatřili ještě gumičkou ve výstřihu, a tak si divočiny přetáhly trika přes hlavu a pak už z volných divokých triček koukaly jen divoké končetiny a šel z nich strach; báječně jsme si divokých tanců užili a tančilo se nejen v rámci řízených činností, ale kdykoliv během dne, na zemi divočin si děti hrály spontánně ráno i odpoledne a maminky musely sundat boty a aspoň nakouknout atd.,

- dozvěděli jsme se, že divočiny se do země divočin dostaly za své divoké chování a hříchy (stejnou technikou, jako jsme se dozvěděli proč zlobí MAX),

-atd. atd....

Část čtvrtá: "Doma je doma..." aneb Od zkušenosti k poznání

Když jsme si dostatečně užili země divočin, vrátili jsme se zpět k Maxovi.

- JAK SE VLASTNĚ MAX DO ZEMĚ DIVOČIN DOSTAL? Děti vzpomínají, dohadují se, potom konfrontujeme to, co jsme si zapamatovali, s knížkou. Pokoušíme se pohybově, verbálně i jednáním zobrazovat jednotlivé elementární situace:

a) Maminka posílá Maxe spát bez večere - jedno dítě v roli maminky, ostatní děti jsou Maxem; Max sice mudruje, ale uléhá "do postele" - na polštářek v prostoru.

b) "Tu noc vyrostl v Maxově pokoji les s velmi podivnými stromy..." - s pomocí metalofonu rosteme z malých semínek v nejpodivnější a nejpokroucenější stromy. Před některé obzvláště zajímavé stromy (vytvořené těly dětí) přikládáme dřevěný rám, proměňujeme je ve fotografii a zkoumáme, co nám takový strom připomíná - někdo v něm vidí draka, někdo skálu apod. Ráno malujeme podivné stromy lepidlem a vysypáváme pískem, kávou, kořením, při pobytu venku pozorujeme zajímavé stromy a jejich tvary.

c) "Kolem lesa se valil oceán..." - Co to je oceán, jak vypadá? Prostor dostávají mapy, encyklopedie, videokazeta i magnetofonová nahrávka. Valící se oceán vyjadřujeme pohybem těl a paží v prostoru, využíváme textilní plachtu, podbíháme pod vlnami, lovíme mušle ze dna oceánu při odlivu (při zvednutí plachty se odvážlivci vydávají na lov mušlí a perel a zase rychle zpět), zařazujeme hry s barvou a inkoustem, vlny malujeme prsty na velké formáty papíru. Kluci konstruují nejrůznější plavidla, skládáme z papíru loďky, parníky, ryby, vyrábíme z vlny barevné chobotnice, ze silonových šátků nám vznikají medúzy atd.

d) "Po vodě plavala loďka pro Maxe..." - Využíváme papírové lodičky, ti starší označují loďku Maxovým jménem, pouštíme je v nafouknutém dětském bazénku, brčky i foukáním čeříme vodu, sami se proměňujeme v lodičky (zařazujeme některé zdravotní cviky), převážíme Maxe-figurku v klíně, která nesmí cestou spadnout do moře atd....

e) "Max se plavil den a noc, týden po týdnu a skoro celý rok, až tam, kde žijí divočiny..." - Využíváme prostor pro vnímání časových vztahů - např. hrajeme hru "Co děláš celý den od rána do večera" - jedno dítě pomalu vypráví, ostatní to podle vyprávění předvádějí (technika narativní pantomimy), procvičujeme dny v týdnu, dělíme si rok jako koláč na čtyři roční období a dvanáct kousků-měsíců a zkoumáme, kdo z nás se kdy narodil atd....

- PROČ MAX V ZEMI DIVOČIN NEŽŮSTAL? MOHL SI TAM DĚLAT, CO CHTĚL, NEMUSEL NIKOHO POSLOUCHAT - BYL PŘECE KRÁL? NÁM SE TAM PŘECE TAKY LÍBILLO... Evička se vzápětí ujímá slova: "Protože se mu tam stýskalo!" Přidávají se další děti - chtěl k mamince, neměl tam svoje věci, možná už měl hlad...

- Komu z nás se někdy někde stýskalo? Sdělujeme si své zkušenosti.

- Hrajeme objímací honičku, tentokrát motivovanou tím, že nás honí STÝSKÁNÍ (tedy jeden honič) a my se před tím stýskáním (tedy před honičem) můžeme rychle zachránit objetím s kamarádem. Když jsme dva, stýskání (tedy honič) na nás nemůže. Jak se honič vzdálí, rozdělíme se s kamarádem a zase chvilku běhá každý sám, než je stýskání-honič na blízku.

- JAK TO ASI VYPADALO, KDYŽ SE MAX VRÁTIL DOMŮ ZE ZEMĚ DIVOČIN (KDYŽ SE PROBUDIL Z TOHO DIVOKÉHO SNU)? Kdoví - ale můžeme se do Maxova pokojíčka podívat: Starší děti si berou kšiltovky, stávají se Maxem. V ložnici je připravená halda oblečení, rozházená, pomíchaná, naruby. Děti-Maxové odcházejí bez další instrukce do ložnice s tím, že my ostatní se půjdeme do Maxova pokojíčku podívat a budeme jim pak vyprávět, co jsme zjistili. Trošku sázka do loterie, ale u nás se zadařilo. V okamžiku, kdy jsme pootevřeli dveře, Max (tedy starší děti) byl velmi pilný - obracel, třídil, skládal... Obdobně si na Maxe zahrály mladší děti, které už měly zkušenost z akce starších a v roli Maxe roztřídily pomíchané stavebnice, zatímco starší děti se staly pozorovateli. Na závěr jsme společně reflektovali, co jsme zjistili.

- JAK TO ASI VYPADALO PŘÍŠTÍ DNY, KDYŽ MAMINKA NĚCO MAXOVI ŘEKLA... Kdo ví - ale můžeme se přesvědčit. V roli maminky se střídají sólově starší děti, ostatní děti s kšiltovkou představují Maxe. Následuje opakování hry uvedené již v první i druhé části, kdy maminka dává určitý pokyn (např. "Maxi, sedni si na židli!"...) a Max reaguje. Dopusud dělal všechno "najust", opačně či jinak. Teď bylo rozhodnutí na Maxovi (tedy dětech). První pokus byl trochu rozpačitý, Max (děti) váhal, co udělat (přesnou instrukci, jak se zachovat, děti nedostaly), ale přesto Max maminku poslechl. Dál už

to šlo jako po másle - Max poslouchal jako hodinky (a když se náhodou někdo z mladších Maxů spletl, okamžitě přiskočil nějaký starší Max a uvedl to do pořádku).

Po odložení kšiltovek jsme v závěrečné reflexi mohli jen konstatovat, že se s Maxem stala změna. Jenom aby to tak vydrželo, protože kdoví, jestli by další divoký sen nebyl mnohem horší! Shodli jsme se ale i na tom, že je zábavné si na divočiny hrát, ale že doopravdy být v takové zemi, sám mezi samými divočinami, bez maminy, bez táty, bez brášky, bez babičky, kamarádů, hraček, pejska, školky (a někteří přidali ještě televizi, angličtinu, zmrzlinu) bychom nechtěli ani za nic. ŽE ZLOBENÍ SE NEVYPLÁCÍ A ŽE TO PRO ZLOBIČE NEMUSÍ VŽDYČKY DOBRĚ DOPADNOUT, AŽ UŽ JE ZAKÁZANÝ MĚSÍC VEČERNÍČEK, NEBO PŘIJDE DIVOKÝ SEN, O TOM NEPOCHYBOVAL (ASPOŇ V TENTO OKAMŽIK) NIKDO Z NÁS.

Část pátá: "Maxi, nezlob!" aneb Od procesu k produktu

Setkání s Maxem a divočinami bylo pro nás, kteří jsme se vzdělávacího procesu zúčastnili (děti, učitelky a zprostředkovatelé i rodiče), natolik inspirativní, že jsme se společně s dětmi rozhodli zveřejnit výsledek naší práce nejen prostřednictvím různých výtvarných a pracovních výrobků, ale i formou malého divadelního produktu.

CÍLEM bylo nejen přiblížit divákům (dětským i dospělým) příběh malého Maxe, ale zároveň zveřejnit, jak jsme si na Maxe a divočiny hráli, co jsme se přitom naučili a co už všechno dovedeme. Pro nás pedagogy se navíc nabídla příležitost si vyzkoušet, nakolik lze s malými dětmi fixovat představení, aniž by ztratilo na spontánnosti, aniž by se stalo secvičenou dramatizací bez vztahů a "šťávy". NAŠE CESTA Tedy SMĚŘOVALA OD BOHATÉHO PROCESU K JEDNODUCHÉMU PRODUKTU, který měl zúročil nasbírané zkušenosti, dovednosti (včetně dovedností sociálních) a vycházet z výše uvedených her a činností.

Znovu jsme stručně prošli příběhem a dali dohromady velmi jednoduchý ZÁCHYTNÝ SCÉNÁŘ. Klíčem k malému představení byla společná hra učitelky s dětmi, principem bylo v podstatě vyprávěné divadlo. Kostýmy jsme zvolili jedno-

duché, v podstatě tytéž, které jsme uplatňovali při procesu (tzn. kšiltovka na hlavě představuje Maxe, trika přetažená přes hlavu představují divočiny, šátek na krku je maminka). Taktéž rekvizity byly skromné - polštářky na zemi naznačují postel pro Maxe, polštářky v prostoru v rukách dětí vyjadřují oceán, metalofon doprovází růst stromů a hudební nahrávka spouští divoký tanec TARTAS. Pak už v podstatě stačilo poskládat a propojit jednotlivé, ve hře a činnosti již zažitě a vyzkoušené, kousky - a tak vzniklo malé divadlo, jehož scénář závěrem přikládám.

Závěrem

První podnět a impulz k realizaci výše uvedeného vyšel v podstatě od dětí. Z původního pedagogického záměru otevřít veřejně téma zlobení a nevhodného chování dětí vznikl nejen drobný tematický celek, jak se zpočátku rýsovalo, ale díky tomu, že se podařilo zkonkretizovat a podepřít téma nosným příběhem, z aktuální situace v jedné třídě mateřské školy vyklíčil poměrně rozsáhlý vzdělávací projekt. Překročil hranice jedné třídy a jedné skupiny dětí, která dospěla prostřednictvím vlastních zážitků a zkušeností k určitému poznání, oslovil a zapojil i rodiče dětí, děti z ostatních tříd mateřské školy, ale i další dětskou a dospělou veřejnost.

Samozřejmě že příběh Maurice Sendaka není jediným možným, v dětské literatuře objevíme i další příběhy, které nám mohou pomoci rozkrývat s dětmi dané téma. Pro inspiraci uvádím nejen pohádku o neposlušných kůzlatech, o Budulínkovi, Smolíčkovi, ale i další inspirativní literární příběhy, s nimiž už jsem s dětmi pracovala a které děti zaujaly: *Osmý John a Kravý koleno* (z knihy Pavla Šruta Prcek Tom, Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky), *Alice a skřet Tobiáš* (z knihy Pavla Šruta Kočičí král).

Prostřednictvím jednoho konkrétního tematického celku - projektu - jsem se pokusila nabídnout jednu z možných cest, jak naplňovat cíle, záměry i obsah současného pojetí předškolního vzdělávání současně s uplatňováním dramatické výchovy. Ale neodpustím si připomenout, že v té naší pedagogické profesi vždycky bude platit, že trocha lidskosti je cennější než jakýkoliv sebelépe propracovaný vzdělávací princip.

Scénář představení pod názvem MAXI, NEZLOB!

1. Děti stojí v kruhu, uprostřed kruhu leží na hromadě kšiltovky na bílém polštářku, ostatní polštářky s modrým potiskem jsou rozmístěny v půlkruhu před diváky. Děti společně řeknou: *"Byl jednou jeden malý kluk a jmenoval se MAX."* Učitelka oslovuje děti: *"Maxi, ukaž se!"* (Cinknutí triangu je výzvou pro děti, aby si nasadily kšiltovky.) Děti s kšiltovkami-Max se otáčejí k divákům a řeknou: *"Já jsem MAX, kluk jak buk!"*

2. Učitelka: *"Kluk jak buk, to Max byl, ale jednou večer si Max vlezl do své vlny kůže..."* (pauza - děti si otočí kšiltovky kšiltů opačně dozadu) *"...a svou maminku..."* (učitelka se označuje šátkem) *"...STRAŠNĚ ZLOBIL."*

Děti-Max spouštějí první akci - PRVNÍ ZLOBENÍ v podobě lítání, šlapání, ždouchání v prostoru.

Učitelka-Maminka: Úder do tamburíny - děti štronzo, poté oslovuje Maxe: *"MAXI..."* (Děti-Max otočí oči na mámu.) *"...NEZLOB! Máš ještě plno práce!"* Maminka se otočí, využívá tamburínu jako hrnec a vaří.

Martin-Max rychle obhlédne situaci kolem mamči, zpět se vrátí k ostatním a řekne: *"A Max zlobil ještě víc."*

Děti-Max spouští druhou akci - DRUHÉ ZLOBENÍ, ještě divočejší a rychlejší s vzájemným přetlačováním apod.

Učitelka-Maminka - opět úder do tamburíny - děti štronzo, poté opět oslovuje Maxe: *"Maxi!"* (Děti-Max otočí oči na mámu.) *"...NEZLOB, NEBO UVIDÍŠ! Jasný?"*

Děti-Max odpovídají: *"Jasný, maminko!"*

Učitelka-Maminka pak už dodává jen sama pro sebe: *"S tím klukem jsou jen starosti, já snad tu večer nedovařím!"*

Martin-Max: Bleskově obhlédne maminu a hned se vrací k ostatním, aby odstartoval TŘETÍ ZLOBENÍ - kde se výrazně přidává k předchozímu ještě křik.

Učitelka-Maminka: Znovu úder do tamburíny - děti štronzo, teď už se doopravdy zlobí: *"MAXI! MAXI, TY DIVOČINO, už toho mám dost! Půjdeš spát A BEZ VEČEŘE!"*

Děti-Max (s patřičným otráveným výrazem) společně řeknou: *"Ach jo, řekla maminka a poslala mě spát bez večere!"* (Poté zalehnou každý na jeden polštářek, Max-Martin na bílý polštář uprostřed)

3. Učitelka-Maminka odchází dozadu, odkládá šátek, po chvíli nenápadným syknutím dává podnět dětem kromě Martina, aby opustily hrací plochu: *"Pššššš..."* (Děti se potichu, ale rychle odplíží dozadu, kde si rychle sundají kšiltovky. Na jevišti zůstává spící Max-solista, ostatní děti se stanou vypravěči)

4. Děti se otočí k divákům a řeknou: *"Tu noc vyrostl v Maxově pokoji les!"* (Rychle se promění v semínka na svých polštářcích) Ze semínek vyrostou podivné různé stromy podle stupnice zahráné na metalofonu kolem spícího Maxe-Martina.

Učitelka komentuje: *"Velmi podivné stromy to byly."*

Metalofon udává změnu - vlnu - přejetím přes všechny kameny, děti reagují a sdělují divákům: *"Kolem lesa se valil oceán!"*

Děti rychle seberou polštářky do ruky, proměňují se v oceán, prudce se s polštářky se zvukem šumění roztočí, na podnět či-

nelu řeknou: *"Žbluňk!"* a rychle na polštářku udělají kotrmelec směrem k divákům.

5. Děti s učitelkou - oceán - se rychle v kleku s polštářky vyrovnávají do řady a společně přitom říkají: *"Po vodě - plavala - lodka - pro Maxe..."* Polštářek si dají před oči, řada je vyrovnána, polštářky vytváří pomyslnou hladinu oceánu.

Max-Martin si mezitím vzadu ze svého polštářku přeložením vytváří loď a umístí loď jakoby na moře - na rovinu vytvořenou z polštářků, které stále děti v kleku drží před svými obličejí.

Děti s učitelkou říkají: *"A Max se plavil - den a noc a den a noc a..."* (Plavba je ilustrována společnou animací polštářků - úklony dětí s polštářky střídavě doprava a doleva a s kolébáním lodě na vlnách, kterou pohybuje Max-Martin, jako by plaval. Tempo se zrychluje.

6. Gong přerušuje plavbu, děti si přitisknou polštáře na břicho, zvednou se z kleku na patách a strašidelně sdělí divákům: *"AŽ TAM, KDE ŽIJÍ DIVOČINY."* (Poté zařvou a vyhodí do vzduchu všechny polštáře, co nejrychleji si natáhnou trika přes obličej, čímž se proměňují v divočiny a se strašlivým řevem cení drápy na Maxe-Martina, stojícího uprostřed prostoru na dřevěné kostce.) Max-Martin přerušuje řev a tasení drápů divočin ránou na tamburínu. - Divočiny-děti stahují trika z obličejů a překvapeně zírají na Maxe s udivenou otázkou: *"Cooo?"*

Max oslovuje divočiny, kterými je obklopen: *"TADY BUDE TICHOPŠŠŠŠ..."*

Divočiny-děti kopírují Maxe: *"Pšššššššš..."*

Max přerušuje akci divočin další ránou na tamburínu - divočiny reagují na ránu zastavením akce - štronzem.

7. Učitelka vypráví: *"Divočiny se Maxe tak polekaly, že ho nazvaly nejdivočejší divočinou ze všech a prohlásily ho svým králem."*

Dvě divočiny rychle připraví stupínek doprostřed se slovy: *"Račte pane králi!"*

Král Max stojí na stupínku, divočiny chodí kolem dokola, tleskají a provolávají Maxovi slávu: *"Ať ŽIJE NÁŠ KRÁL!"*

Max opět přerušuje oslavnou akci divočin ránou do tamburíny a oznamuje divočinám: *"A bude se poslouchat!"*

Max dává asi čtyři až pět pokynů: *"Postavit rovně! Lehnout! Kleknout! Vstát!"* (Divočiny svého krále na slovo poslouchají.)

8. Poté Max opět udeří do tamburíny a řekne: *"Tak DOST! A teď budeme tančit DIVOKÝ TARTAS!"*

Divočiny-děti radostí vyskočí: *"Jupíííí!"*

Max velí divočinám: *"Připravte se!"*

Max sestoupí ze stupínku, odkládá tamburínu, zaujímá postoj na tanec.

Divočiny-děti si přetáhnou trika přes hlavu a zaujímají stejný postoj jako Max.

Společně tančí divoký tanec TARTAS (my jsme použili reprodukovanou hudbu afrických bubnů, namixovanou s rytmickou muzikou).

9. Max-Martin po chvíli odstupuje z tance, sedá si dopředu stranou dění s hlavou v dlaních, hudba se ztišuje, divočiny postupně překvapeně stahují trika z obličejů, rozhlíží se, co se děje, proč už se netančí, obklopují Maxe.

Divočiny-děti jsou Maxovi na dosah, některé ho hladí: *"Maxi, co ti je?"*

Max: *"Stýská se mi! Já už chci domů! Mají mě tam rádi!"*

Divočiny-děti hladí Maxe, loudí a škemrají: *"Maxi, nechod! My tě máme taky rádi, samou láskou tě sníme! Neopouštěj nás!!"*

Max prudce vstane a sdělí divočinám: *"TAK DOST! Jedu zpátky domů!"*

Max odchází dozadu, mává divočinám na rozloučenou, divočiny kousek doprovázejí Maxe po kolenou, mávají a tiše doznívají jejich volání: *"Maxiiii!"*

10. Děti s učitelkou rychle vytvoří půlkruh, uprostřed je opět dřevěná kostka, Max-Martin přichází s bílým polštářkem v ruce, sedá na kostku, děti komentují: *"A tak se Max vrátil zpátky domů! Tam na něj čekala večeře..."* (Děti Maxovi podávají imaginární misku s večeří vytvořenou vlastními dlaněmi, vracejí se zpět do půlkruhu a všichni společně dodají): *"A BYLA JEŠTĚ TEPLÁ! DOBROU CHUŤ, MAXII!"*

Rodinná výchova a dramatika

Jarmila
Petruželová

Několik poznámek k uplatňování metod dramatické výchovy na II. stupni základní školy

Úvod

Rodinná výchova zaujímá ve školním vyučování zvláštní místo. Jde o předmět, který by měl nabídnout nejen teoretické poznatky týkající se rodinného života a výchovy ke zdraví, ale také otevřít možnosti činnostního řešení problémů všedního života, mezilidského soužití atp. Naplnění požadavku činnostního pojetí výuky tohoto předmětu pak dokonale umožňují právě produktivní, tvořivé metody dramatické výchovy.

Obsah rodinné a dramatické výchovy

Obecná charakteristika předmětu

Vyučovací předmět rodinná výchova je v osnovách Základní školy zařazen od šestého do devátého ročníku. Navazuje na

výchovu ke zdraví, vyučovanou ve čtvrtém ročníku. Témata výchovy ke zdraví jsou v rodinné výchově dále rozvíjena a prohlubována o další "...specifické znalosti a dovednosti, které žákům umožňují lépe pochopit různé životní situace a správně se rozhodovat v otázkách zdraví, partnerských vztahů, rodinného života, rodičovství a osobního bezpečí" (Učební osnovy ZŠ, 1998, s. 206).

Pojetí výuky rodinné výchovy by mělo být *výrazně činnostní*. Vedle teoretických poznatků si žáci mají osvojit nejrůznější komunikační techniky, vhodnou argumentaci, chování a rozhodování ve prospěch zdraví atp. Výuku je proto nutné realizovat moderními výukovými metodami a didaktickými formami. Autoři osnov rodinné výchovy doporučují: *práci ve skupinách, řízené a spontánní diskuse, využívání video-programů, didaktické situační hry, besedy*

s odborníky, exkurze a jiné. Zapojení metod dramatické výchovy může být proto velmi žádoucí.

Tvůrci osnov rodinné výchovy (Vzdělávací program - Základní škola 1998:206) předpokládají, že právě činnostní koncepce výuky "(...) umožní učiteli navazovat potřebný *kontakt s žáky*, vnese do škol více humánnosti, lidského pochopení, přispěje k přiblížení rodiny a školy, umožní vypěstovat nepostradatelné dovednosti, návyky a nezbytné životní postoje."

Obsah předmětu

V. Krejčí (1993) shrnuje učivo rodinné výchovy do následujících obsahových oblastí:

1. pohlavní (sexuální) výchova,
2. kamarádské a partnerské vztahy (výběr a hodnocení jejich osobnosti),
3. výběr partnera a příprava na manželství a rodičovství,

4. založení rodiny a problémy rodinného života, životní styl rodiny,
5. péče o podmínky harmonického životního stylu v rodině (péče o domácnost, rodinný režim, vztahy mezi dětmi, rodiči a prarodiči, zájmové oblasti a tolerance k osobním zájmům členů rodiny, práva a povinnosti rodinného životního stylu atd.).

Ve vzdělávacím programu základní škola nalezneme učivo RV rozdělené do osmi tematických okruhů:

1. Rodina a širší sociální prostředí.
2. Rozvoj osobnosti.
3. Péče o zdraví, osobní hygiena, režim dne.
4. Zdravá výživa.
5. Pohybová aktivita a zdraví.
6. Sexuální výchova.
7. Prevence zneužívání návykových látek.
8. Osobní bezpečí.

Domnívám se, že metody dramatické výchovy se mohou nejvíce uplatnit v učivu okruhů 1, 2, 7, 8, a proto se zaměřím právě na tyto okruhy.

První okruh - Rodina a širší sociální prostředí - obsahuje tato témata (uvádím jen témata, která považuji za nejvhodnější z hlediska využití metod dramatické výchovy): rodina (rodina, postavení a role ženy a muže v rodině), vliv rodinného prostředí na rozvoj osobnosti, dospívající (jeho komunikace v rodině, mezigenerační konflikty, problémy spojené se vstupem do samostatného života), změny v rodině (adopce, nemoc, rozvod, úmrtí), sociální komunikace (v rodině, ve škole, s kamarády, ve společnosti dospělých), přejímání pozitivních hodnot od rodiny, vrstevníků a společnosti, krizové situace v rodině.

Autoři osnov (1996, s. 207) navrhuji při vyučování těchto témat zařazovat situační hry a dialogy na téma: kamarádství, přátelství, láska, známosti, včetně rozvíjení kladných partnerských vztahů a hledání pozitivních hodnot pro trvalé soužití. Dále uplatňování modelových situací zaměřených na osvojení komunikačních dovedností navozujících příznivé klima v rodině. Lze tedy říci, že osnovy přímo vybízejí k uplatňování metod DV.

Okruh s názvem Rozvoj osobnosti zahrnuje následující témata: osobnost člověka, rozdílné typy osobností, formování osobnosti, sebepoznávání a sebevýchova, sebeovlivňování, vyrovnávání se s problémem, "únik" do uzavřenosti, agrese, toxikomanie atd.

Při výuce mají být uplatňovány modelové situační hry zaměřené na získávání

dovedností asertivního jednání, psychologické hry orientované na sebepoznávání a seberegulaci, relaxační a regenerační postupy vhodné pro začlenění do režimu školy i života mimo školu.

Třetí okruh vhodný pro využití metod DV má název Prevence zneužívání návykových látek. Lze z něj vybrat následující témata: pozitivní životní cíle a hodnoty (podpora zdraví, pozitivní zájmy), mechanismy vzniku závislosti na návykových látkách, propagace tabákových výrobků a alkoholických nápojů formou reklamy (taktiky reklamních agentur).

Vyučování má být postaveno na uplatňování modelových situací zaměřených na nácvik způsobů odmítání cigaret, alkoholu a jiných návykových látek (osvojování sociálních dovedností), situace zaměřené na nácvik dovedností jak poradit vrstevníkovi při problémech s návykovými látkami, práce s reklamou (tvorba letáků propagujících zdravý životní styl).

Poslední okruh je souhrnně nazván Osobní bezpečí. Spadají sem tato témata: bezpečné chování v sociálních kontaktu s vrstevníky, odpovědnost za bezpečí své i ostatních, způsoby chování při pobytu v různých prostředích - parky, veřejná doprava, výlety, diskotéky aj., způsoby chování v krizových situacích - šikanování atp.

Ve výuce mají být začleněny situační hry zaměřené na procvičování způsobů chování v různých krizových situacích atd.

Všechny okruhy učiva RV mohou být tématem, látkou pro dramatickou hru nebo strukturované drama.

Josef Valenta (1997: 51-53) vytyčil několik oblastí životních zkušeností, které zpravidla bývají "(...) obsahem dramatických her, tím, o čem se hraje, či okolností hlavního tématu hry."

Jde o následující oblasti:

1. Bezpečnost a nebezpečí.
2. Člověk.
3. Hospodářský a ekonomický život.
4. Komunikace.
5. Kultura.
6. Parta.
7. Politika.
8. Pomoc a spolupráce.
9. Práce.
10. Rodina a domov.
11. Symboly.
12. Širší societa (život ve společnosti lidí).
13. Škola.
14. Životní prostředí a příroda.

Srovnáme-li obsah dramatických her (podle Valenty) s obsahem učiva rodinné výchovy, nalezneme mnohé shody (společné oblasti), jak to ukazuje následující tabulka:

SROVNÁNÍ OBSAHU RODINNÉ VÝCHOVY S OBSAHEM VÝUKY V HODINĚ DRAMATICKÉ VÝCHOVY:	
RODINNÁ VÝCHOVA	DRAMATICKÁ VÝCHOVA
Rodina a širší sociální prostředí: - rodina - postavení a role ženy a muže v rodině - dospívající jeho komunikace v rodině, mezigenerační konflikty, problémy spojené se vstupem do samostatného života - změny v rodině - potřeby rodiny vzhledem k bydlení Sociální komunikace: - v rodině, ve škole, s kamarády, ve společnosti dospělých	Rodina a domov: - složení rodiny - generace - noví členové - rituály, svatby, pohřby, rozvody - bydlení, zařízení Komunikace: - řeč, formy dialogů, neverbální složky komunikace, vyjednávání, argumentace, přesvědčování, navazování kontaktu Škola: - vztahy učitelé a žáci, přátelství, šikanování Parta: - vzory, vztahy s okolím atp.
Rozvoj osobnosti	Člověk: - individuální historie, hodnoty, konflikty, krize, stres
Osobní bezpečí	Bezpečnost a bezpečí: - kritické situace, agresivita, šikanování
Prevence zneužívání návykových látek	- drogy atp.

Některé okruhy učiva rodinné výchovy jsou tedy téměř totožné s částí obsahu výuky hodin dramatické výchovy. Na tomto základě můžeme dále hovořit také o propojení cílů rodinné a dramatické výchovy.

Cíle rodinné a dramatické výchovy

Z předchozí kapitoly je patrné, že mezi učivem rodinné a dramatické výchovy existuje velice úzký vztah. Obě směřují k podobným cílům.

Pedagogická kategorie metod je z hierarchického hlediska podřízena kategorií cílů. "Nezbytným prvkem každé metody je orientace na cíl, který je určujícím faktorem veškerého edukačního dění, neboť vytyčuje požadované postupy, a tím též vymezuje prostor pro metody, které neefektivněji vedou k jeho dosažení." (Maňák, 2001: 5)

Výběr metody musí mít tedy vždy vazbu na cíl. Určitou cestu volíme proto, abychom dosáhli požadovaného výsledku. "Je-li mým cílem či cílem výuky předmětu, aby se žáci naučili plynule verbálně komunikovat, pak mi nezbude než volit metodu, která je uvede do situace, že budou verbálně komunikovat." (Valenta, 1997: 41)

Obecné cíle výchovy

Jedním ze základních znaků výchovy je *záměrnost, promyšlenost a cílevědomost*. Tento znak lze naplňovat stanovováním výchovně vzdělávacích cílů.

Východí pojmový základ pro formulaci výchovně vzdělávacích cílů jednotlivých vyučovacích předmětů tvoří *obecný cíl výchovy* (základní pedagogická kategorie). Pedagogický slovník (1995) formuluje obecný cíl výchovy následovně: "*Ucelená představa (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou.*"

Stanovením výchovného cíle vyjadřujeme nároky na to, jaký má člověk být. Výchovou jedince připravujeme pro život osobní i společenský. To znamená, že výchovný cíl vyplývá z potřeb vychovávaného i z potřeb celé společnosti.

Cíle dramatické výchovy

Dramatická výchova využívá *dramatické prostředky* (např. fiktivní situace, hru v roli) k plnění *pedagogických cílů*.

Jaroslav Provazník (1998: 63) ozna-

čuje za cíl pedagogické práce v dramatické výchově jedince rozvinutého do podoby:

I. člověka *orientujícího se v sobě* (ve své psychofyzické organizaci) a *ve světě* (v oblasti sociálních vztahů, v oblasti lidské práce a tvořivosti, v oblasti přírodní a ekologické, v oblasti kulturní, v etických hodnotách);

II. člověka *kompetentního*;

III. bytost schopnou *stálého seberozvíjení a adaptace* a odolnou vůči neustálým změnám, které sebou moderní společnost přináší;

IV. osobnost s *vědomím svých vlastních možností a limitů*, která má:

- zdravé sebevědomí a pokoru,
- a je schopna vnímat sebe samého jako součást světa, jež nás v mnohém přesahuje.

Oblast rozvoje sociálních vztahů považuje v rámci dramatické výchovy za klíčovou.

Člověkem kompetentním rozumí takového, který bude způsobilý používat získané dovednosti a poznatky tvořivě, aktivně a odpovědně. Tento cíl je dramatická výchova schopna naplňovat především díky svému založení na učení prožitkem a vlastní zkušenosti v jednání.

Třetí a čtvrtý okruh cílů se v dramatické výchově uskutečňuje prostřednictvím systematického užívání improvizace a interpretace.

Eva Machková (2000: 8) člení cíle a hodnoty dramatické výchovy do tří oblastí, a to: sociální, individuální a obecně estetický rozvoj.

Ve skupině *sociálního rozvoje* vytyčuje tyto dílčí cíle DV:

- porozumění druhým a jejich situaci,
- osvojování si spolupráce s druhými,
- rozvoj schopnosti vnímat druhé,
- rozvoj tolerance a empatie vstupováním do rolí,
- osvojování a zdokonalování komunikačních dovedností tzn.:

> umění naslouchat, chápat a reagovat na sdělení,

> bohaté vyjadřování se slovní (plynulost řeči, dostatečná slovní zásoba, formulace myšlenek, artikulace, dech a hlas) i mimoslovní (mimika obličeje i těla, gestikulace, proxemika, výraz postojem, koordinace pohybu, dovednost pohybovat se s ohledem na druhé, zvládnutí prostoru, rytmus a temporytmus pohybu a řeči).

V oblasti *individuálního rozvoje* jde o plnění následujících cílů:

- rozvoj vnímavosti, obrazotvornosti, tvořivosti,
- rozvoj kritického myšlení prostřednictvím řešení problémů (problémy jsou nastoleny v situacích, okolnostech a soc. rolích),
- emocionální rozvoj prostřednictvím zkušenosti s různými emocemi.

Oblast *estetického rozvoje*:

- pochopení kultury v nejširším slova smyslu, její vnímání a přijímání, aktivní vytváření či spoluvytváření.

Silva Macková (Pavlovská 1998: 5) stanovila následující specifické cíle školní DV:

- prostřednictvím DV žáci směřují k *porozumění tématům*, s nimiž žáci pracují a vytvářejí si k nim *postoje*,
- učí se *porozumět tvořivému procesu* hledání, prověřování, sdělování témat a svých postojů k nim, učí se tento text samostatně používat,
- učí se *porozumět prostředkům komunikace a používat je* pro prověřování a sdělování tématu,
- *poznávají a rozvíjejí tak sami sebe* (své schopnosti, dovednosti, postoje) a *poznávají také schopnosti, dovednosti a postoje druhých*,
- učí se *pracovat ve skupině* a společně dosahovat výsledků,
- učí se zároveň *rozumět*, sděluje-li o tématu někdo jiný (spoluzáci ve třídě, jiná třída, divadelní soubor atp.).

Zajímavé srovnání cílů dramatické výchovy s typickými rysy výchovy obecně provedla Marie Pavlovská (2001, s. 45 – 49). Tímto srovnáním dokázala, že dramatická výchova prostřednictvím naplňování svých specifických cílů zároveň *naplňuje* obecný cíl výchovy.

Cíle rodinné výchovy

Nejobecnějším cílem rodinné výchovy je přispění k *osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků* (tedy cíl obecně pedagogický). Dílčí cíle RV se vztahují k osmi oblastem, do kterých je učivo RV rozděleno:

Osnovy pro 6. – 9. roč. ZŠ vymezují tyto specifické cíle RV:

1. Uvědomovat si základní problémy a potřeby v oblasti zdraví, zdravého životního stylu, rodinného života, rodičovství, osobního bezpečí a *umět zaujímat vlastní postoje* k uplatňování zdravého způsobu života.

2. Osvojit si a postupně kultivovat *odpovědné chování, rozhodování a komunikaci* v situacích souvisejících s aktivním zdravím, partnerskými vztahy, rodinným

životem a rodičovstvím, a aby jejich vstup do dospělosti byl provázen odpovědným přístupem ke zdraví a založení vlastní rodiny.

3. Bezpečně se *orientovat v konfliktních a krizových situacích* souvisejících se zdravím, mezilidskými vztahy a osobním bezpečím, schopnost je rozpoznávat, umět na ně adekvátně reagovat a přijímat odpovědnost za bezpečí své i druhých.

4. *Znáť dostupné informační prameny* týkající se problematiky zdravého způsobu života, ekologických a klimatických vlivů na zdraví a umět využívat získaných poznatků k ochraně a upevňování svého zdraví.

Souhrnně vymezil cíle RV V. Krejčí (1993): "Cílem RV je vytváření předpokladů pro ovlivňování biologických, psychologických a sociálně ekonomických regulativů jednání dětí a mládeže, které vedou k partnerskému, rodinnému životnímu stylu ve smyslu *harmonizace racionálních, citových, volních a kulturních zájmů*."

Vzájemné prolínání cílů dramatické a rodinné výchovy

Můžeme tedy konstatovat, že obě výchovy směřují k naplnění nejvyššího cíle výchovy, tedy k rozvoji jedince jako *všestranně harmonicky rozvinuté bytosti*.

Dále mají obě výchovy společné cíle v oblasti sociálního rozvoje jedince. Snaží se žáka formovat jako společenskou bytost, vypěstovat u něj nezbytné sociální dovednosti, návyky a nepostradatelné životní postoje.

Prostřednictvím "(...) obutí se do bot někoho jiného" (McCaslinová) může žák

(v DV i RV - pokud je založena na dramatických výchovných metodách) rozšířit svou sociální uvědomělost, která zahrnuje "...schopnost chápat druhé, jejich stanoviska, pocity a motivaci jejich jednání" (Machková 1998: 52).

Pochopení druhých lidí prostřednictvím vlastních prožitků člověku (mimo jiné) umožňuje lépe řešit různorodé mezilidské konflikty a krizové situace (což je jeden z hlavních cílů rodinné výchovy).

LITERATURA

COVEY, Stephen R.

1998 *The 7 Habits Family Journal*, přel. Eva Oliveriusová, *Sedm návyků šťastné rodiny* (Praha: Columbus, 1999)

VZDĚLÁVACÍ PROGRAM...

1996 *Vzdělávací program Základní škola* (Praha: Fortuna, 1998 - 2. vyd.)

NÁVRH UČEBNÍCH OSNOV...

1993 *Návrh učebních osnov obecné školy* (Praha: Fortuna)

KREJČÍ, Vladimír

1991 *Obecné základy pedagogiky* (Ostrava: PdF OU)

MACHKOVÁ, Eva

1998 *Úvod do studia dramatické výchovy* (Praha: IPOS)

2000 *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatickosti* (Praha: DAMU)

MAŇÁK, Josef

2001 "Funkce metod ve výuce", *Pedagogická orientace 2001*, č. 3, s. 45 - 49

MATĚJČEK, Zdeněk, Josef LANGMEIER

1981 *Výpravy za člověkem* (Praha: Odeon)

PAVLOVSKÁ, Marie

1998 *Dramatická výchova* (Brno: CERM)

2001 "Místo DV ve výchovně vzdělávacím procesu", *Pedagogická orientace 2001*, č. 3, s. 45 - 49

PROVAZNÍK, Jaroslav

1998 "K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy", in Soňa Kořátková (ed.), *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy* (Praha: Karolinum)

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, Jiří MAREŠ.

1995 *Pedagogický slovník* (Praha: Portál)

VALENTA, Josef

1997 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Agentura STROM)

WAY, Brian

1996 *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996

(Ukázky z diplomové práce, která byla v roce 2003 obhájena na katedře pedagogiky primárního a alternativního školství Pedagogické fakulty Ostravské univerzity)



INTEGRÁL

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

Dramatická výchova a školní inspektoři

V dlouhé řadě kurzů, dílen a seminářů dramatické výchovy, které pořádá Sdružení pro tvořivou dramaturgii nejčastěji ve spolupráci s ARTAMOU a s katedrou výchovné dramatiky DAMU nepřetržitě od počátku 90. let (souhrnnou informaci o těchto vzdělávacích akcích lze najít v Integrálu v roce 2002 v č. 3 Tvořivé dramatiky), mají zvláštní postavení dva projekty. Jednak třídní seminář dramatické výchovy pro ředitele základních a středních škol, který se v roce 1998 konal pod názvem Dramatická výchova v kontextu dnešního školství - klady a rizika. Ale především vzdělávací cyklus pro inspektory, který z iniciativy a v odborné gesci Sdružení pro tvořivou dramaturgii pořádala Česká školní inspekce v Praze ve školním roce 2001/2002.

Za zmínku stojí podle mého právě tento vzdělávací projekt, koncipovaný převážně prakticky - tak jak to vyplývá z povahy oboru dramatická výchova -, hned z několika důvodů.

V první řadě proto, že se pro tuto cílovou skupinu vůbec konal. Kdysi, kolem poloviny 90. let, když se uváděla v život Obecná škola, se sice objevily pokusy informovat inspektory o dramatické výchově, ale tyto pokusy končily vesměs spíše formálními a jednorázovými "schůzemi", které byly pramálo užitečné pro účastníky, pro obor i pro přednášející.

Druhým důvodem, pro který stojí tento cyklus za zmínku, je to, že to byl skutečně vzdělávací *cyklus*, který proběhl ve čtyřech dvoudenních blocích v průběhu celého školního roku - od října do června.

Dále pokládám za pozoruhodné, že se všech čtyř výukových bloků účastnilo jedenadvacet inspektorů doslova z celé republiky (jejich prezence byla téměř vzorná). Jen jediný inspektor (Richard Šafařík z Hradce Králové) po úvodním setkání na další díly už nepřišel.

A konečně - nelze pominout ani ohlas, který se projevil v anonymní anketě, kterou ČŠI v závěru kurzu uspořádala.

První, maximalistický návrh koncepce vzdělávacího cyklu "pro inspektory LDO ZUŠ a pro inspektory českého jazyka a literatury, dějepisu, občanské a rodinné výchovy" počítal s osmi dvoudenními bloky. Jeho autoři - Marie Poesová (ČŠI), Nina Petrasová (tehdy pracující na školském odboru Magistrátu hl. m. Prahy) a Jaroslav Provazník (KVD DAMU a STD) - počítali od samého počátku s tím, že jednotlivá setkání budou mít z větší části praktickou povahu, protože získání vlastních zkušeností z dramatickových aktivit je nezbytným předpokladem k jejich reflektování a hodnocení. Vzhledem k zaměření cílové skupiny však byl dostatek prostoru vyhrazen i strukturovaným výkladovým vstupům s cílem orientovat účastníky v problematice a uvádět je do širšího kontextu a samozřejmě reflexi činnosti s ohledem na plnění různých skupin cílů důležitých pro dramatickou výchovu. Nezbytnou, specifickou součástí lekcí byly ovšem semináře, jejichž cílem bylo společně se dobírat kritérií, která jsou důležitá pro hodnocení procesu dramatické výchovy, její metodiky, činnosti učitele atd.

První návrh vzdělávacího cyklu počítal s těmito tematickými bloky a lektory:

1. Dramatická výchova jako systém: Proces dramatické výchovy, její cíle, metody a prostředky. Dramatická výchova a její význam pro rozvíjení kooperace, sebepoznání, sebehodnocení a seberegulace. (Lektoři: Jaroslav Provazník, Marie Poesová)

2. Dramatická výchova a osobnostní a sociální rozvoj dítěte I: Místo a funkce průpravných her, rolových her a improvizace v systému dramatické výchovy. Dramatická výchova a tvořivost. Dramatická výchova a její místo v současné škole. (Lektoři: Hana Kasíková, Josef Valenta)

3. Dramatická výchova a osobnostní a sociální rozvoj dítěte II: Místo a funkce průpravných her, rolových her a improvizace v systému dramatické výchovy (schopnosti, dovednosti a kompetence, které lze v DV rozvíjet). Kritéria hodnocení práce pedagoga dramatické výchovy - ve školní dramatické výchově i při divadelní práci s dětmi a mládeží. (Lektoři: Irina Ulrychová, Hana Kasíková, Jaroslav Provazník)

4. Dramatická výchova a osobnostní a sociální rozvoj dítěte III: Kultivace hlasového a mluvního projevu a problematika metodiky hlasové výchovy z hlediska

dramatické výchovy. Kritéria hodnocení práce pedagoga dramatické výchovy. (Lektoři: Hana Kasíková, Ivana Vostáková, Jaroslav Provazník)

5. Dramatická výchova a literatura I: Dramatická výchova jako cesta k literárnímu textu (metody a techniky dramatické výchovy jako prostředek literární výchovy). (Lektoři: Zuzana Jirsová, Radek Marušák)

6. Dramatická výchova a literatura II: Literatura jako materiál a inspirace pro dramatickou výchovu interní i pro divadelní práci s dětmi. Místo a funkce přednesu v dramatické výchově. (Lektoři: Zuzana Jirsová, Radek Marušák, Emílie Zámečníková)

7. Strukturovaná dramatická hra. (Lektor: Irina Ulrychová)

8. A - Divadlo hrané dětmi: Metodika divadelní práce s dětmi. Problematika práce s dětským hercem. Kritéria hodnocení divadelní práce s dětmi a mládeží. (Lektor: Irena Konývková)

8. B - Strukturovaná dramatická hra a možnosti její aplikace v různých předmětech na 2. stupni ZŠ: Metody a techniky strukturované dramatické hry zejména v dějepisu, občanské nebo rodinné výchově. (Lektor: Radek Marušák)

(Pozn. na vysvětlenou: Poslední, osmé setkání mělo probíhat ve dvou skupinách podle zájmu a zaměření účastníků.)

Realističtější verze vzdělávacího projektu, která byla nakonec Českou školní inspekci přijata, zachovala ve čtyřech dvoudenních blocích základní okruhy prvního návrhu a - navzdory poloviční časové dotaci - se ukázala jako možná a funkční pro ty, kteří dramatickou výchovu nebudou učit, ale kteří potřebují poznat její podstatu a hodnotit ji. (Fakt ovšem je, že většina absolventů při závěrečném setkání uvedla - viz i výsledky ankety -, že by přivítala pokračování kurzu.)

Jak už jsem uvedl, vzdělávací cyklus o dramatické výchově pro inspektory se v takovéto koncepci a podobě konal poprvé. Proto jsme přivítali návrh pracovníce ČŠI uspořádat po skončení kurzu anonymní anketu, z níž by vyplynulo nejen to, jak byl celek i jednotlivé části cyklu účastníky přijímány a hodnoceny, ale i to, jak by případný další kurz mohl nebo měl vypadat. Proto uvádím nejen počty zatřetých odpovědí, ale také některé formulace, které se na anketních lístcích objevily. Pro pořádek dodávám, že ankety se zúčastnilo 16 účastníků (tedy 76 % frekvencí).

Výsledky ankety absolventů vzdělávacího cyklu o dramatické výchově pro inspektory

1. Jak hodnotíte úroveň kurzu? - Z nabídky odpovědí (1. Je velmi dobrá. 2. Je spíše dobrá. 3. Je spíše špatná. 4. Je velmi špatná) byla 16 x zatržena první odpověď.

2. Odpovídal kurz požadavkům praxe? - Velmi dobře - 12x, Spíše ano - 4x. Spíše ne - 0 x. Kurz s praxí bezprostředně nesouvisel - 0 x.

3. Co soudíte o poměru teorie a praxe? - Teorie bylo příliš mnoho - 0 x, Poměr byl odpovídající - 15 x, Praktických činností bylo příliš mnoho - 1 x (s komentářem: *"bylo to pozitivní"*).

4. Jaký je Váš názor na rozsah kurzu. Počet dnů (4 x 2 dny) považujete za: Příliš velký - 0 x, Spíše větší - 1 x, Vcelku přiměřený - 13 x, Spíše menší - 2 x, Příliš malý - 0 x.

5. Domníváte se, že používané výukové metody byly z hlediska Vašich profesionálních potřeb efektivní? - Rozhodně ano - 12 x, Spíše ano - 4 x. Odpovědi Spíše ne a Vůbec ne nebyly zatrženy ani jednou.

6. Byli lektori na výuku připraveni, využívali efektivně čas, bylo vedení praktických činností kvalitní a výklad jasný a srozumitelný? (Pokud to pokládáte za užitečné, buďte konkrétní a případně uváďte jmenovitě, koho se Vaše hodnocení týká.) - V plné míře - 14 x, Celkem dost - 2 x. Odpovědi Spíše málo a Vůbec ne nebyly zatrženy ani jednou.

7. Domníváte se, že složení lektorů v kurzu a jejich odborná a profesní způsobilost odpovídaly současné úrovni a rozvoji oboru? - V plné míře - 16 x. Zbývající odpovědi (Celkem dost, Spíše málo, Vůbec ne) nebyly označeny ani jednou.

8. Která část kurzu pro Vás byla: a) Nejprínosnější: Nejčastěji uváděni: Radek Marušák, Irena Konývková, Jaroslav Provazník, Irina Ulrychová, dvakrát uvedeno: *"všechny"*. Kromě toho uvedeny např. tyto formulace: *"užití v předmětech mé aproba - R. Marušák"*, *"práce s příběhem"*, *"využití DV v předmětech (Marušák)"*; *role a situace (Ulrychová)"*, *"DV jako cesta k literárnímu textu - R. Marušák"*, *"dramati-*

zace v ČJ, ve společenskovedních předmětech - lektor R. Marušák", *"poslední seminář"*. b) Zbytečná: 13 x proškrtnuto nebo uvedeno s formulací *"žádná"*. Jednou s poznámkou: *"I když byla témata, která byla mimo moje zaměření, vždy to bylo obohacení pro mě samotnou - inspirativní pohled na věc"*.

9. Přivítali byste pokračování tohoto kurzu? - Rozhodně ano - 11 x, Spíše ano - 3 x, Spíše ne - 2 x (jednou doplněno komentářem: *"Asi jako základní seznámení postačující"*). Vůbec ne - 0 x.

10. Domníváte se, že počet frekventantů odpovídal charakteru práce a zaměření kurzu? - V plné míře - 13 x, Celkem dost - 3 x. Odpovědi Spíše málo a Vůbec ne nebyly zaškrtnuty ani jednou.

11. Domníváte se, že by se podobný kurz pro další inspektory - vaše kolegy - měl znovu uskutečnit? - Rozhodně ano - 8 x, Spíše ano - 7 x. Odpovědi Spíše ne a Vůbec ne nebyly zatrženy vůbec.

Pokud se domníváte, že by se podobný kurz měl znovu konat, máte návrhy na případné změny nebo úpravy v jeho obsahu a odborném zajištění?

Z některých námětů či komentářů: *"K obsahu a odbornosti nemám návrhy; výborné by bylo, kdyby pí Krpálková (organizační pracovnice ČŠI - pozn. red.) přidala v příštím šk. roce alespoň jednodenní seznámení s touto tematikou k plánovaným vícedenním školením inspektorů."* - *"Ve stejné struktuře pro všechny, kteří hostují na ZŠ."* - *"Vážít témata podle zaměření inspektorů, neorganizovat kurz společně - inspektor ZUŠ - jiná problematika x inspektor ČJ, D, OV a RU."* - *"Neodděloval bych učitele OV, ČJ, ZUŠ od ostatních učitelů ZŠ. Jsem provostupňář, málotřídkář, takže bych zde teoreticky neměl být, ale kurz mi po všech stránkách vyhovoval."* - *"Závěrečná souhrnná systematizace poznatků (z hlediska výuky) ze všech kurzů."* - *"Na závěr kurzu systematizace, shrnutí poznatků, prac. metod."* - *"Pro inspektory zaměřené na I. stupeň ZŠ, další zájemce - ZŠ, SŠ, jistě i ZUŠ."* - *"Obsah zaměřit co nejvíce na využití DV ve vyuč. předmětech VP Základní škola."* - *"Větší propojení na témata jednotl. předmětů ve škole (ČJ, D, OV), práce s příběhem ve vývoji, tzn. u malých dětí, u starších, u nejstarších."*

12. Pripomínky k organizaci kurzu a k jeho organizačnímu zajištění: Kromě

připomínek, který se týkaly problémů s ubytováním nebo organizačního zajištění kurzu Českou školní inspekcí, se tu několikrát objevil požadavek po osvědčení o absolvování kurzu.

Seznam absolventů vzdělávacího cyklu o dramatické výchově:

PRAHA: Milena Remešová, Jana Pcová
STŘEDNÍ ČECHY: Dana Hanzelková
PLZEŇ: Darina Motlíková, Věra Abelová, Lenka Rusnoková
KARLOVY VARY: Dana Egerová
ÚSTÍ NAD LABEM: Vladimíra Vosecká (Děčín)
ČESKÉ BUDĚJOVICE: Jindřich Bešťák (Strakonice), Jana Bartošová (Český Krumlov)
LIBEREC: Alexandra Hanvaldová (Jablonec nad Nisou)
HRADEC KRÁLOVÉ: Květoslava Dřevíková, Květoslava
PARDUBICE: Jana Richterová (Svitavy)
JIHLAVA: Ladislava Šouláková, Marie Nováková
BRNO: Danuše Pytelová, Danuše
OLOMOUC: Blahoslav Melhuba, Marcela Hanáková, Dagmar Raisová (Prostějov)
OSTRAVA: Olga Grossmannová, Olga (Bruntál)
ZLÍN: Pavla Koupilová (Kroměříž)

A pikantní tečka na závěr: Po ukončení kurzu pro inspektory v červnu 2002 měli účastníci od hlavního pořadatele, tedy od České školní inspekce, obdržet - jak to sami požadovali - osvědčení o jeho absolvování. Přešel měsíc, začaly letní prázdniny, ale osvědčení stále nepřicházela. Místo nich - po dotazu u pracovnice ČŠI, která měla kurz na starosti, - jsem se prostřednictvím mailu dozvěděl, že vedení ČŠI "po určitém uvažování" dospělo k názoru, že žádné osvědčení absolventům kurzu nedá.

Vysvětlení jsem se nikdy nedopátral. I dopis, který jsem v této věci poslal ústřední školní inspektorce ing. Marii Kalábové 18. září 2002, zůstal bez odpovědi...

JAROSLAV PROVAZNÍK

Rubriku rediguje Eva Machková

Nahlížení v Bechyni

Dominika Špalková

PROGRAM NAHLÍŽENÍ 2003 Bechyně 16. - 19. října 2003

Pořadatelé: IPOS-ARTAMA, Sdružení pro tvořivou dramaturgii za finančního přispění Ministerstva kultury ČR, občanské sdružení Tatrmani a Kulturní dům Bechyně

Zornička Maršovice (ved. Lucie Ježková)
Lucie Ježková: **Co s tím uděláme? aneb ETNO versus ENTO**

Regina Břeclav (ved. Michal Huvar)
Gabriel García Márquez-Ondrej Böhm: **Nejkrásnější utopenec na světě**

HOP-HOP Ostrov (ved. Irena Konývková)
Paulo Coelho (překlad Pavla Lidmilová)-Irena Konývková: **Alchymista**

ZUŠ Kralupy nad Vltavou (ved. Jiřina Lhotská)
Saki (překlad Jaroslav Hornát a František Vrba)-Jiřina Lhotská: **Léčba neklidem**

Brnkadla Brno (ved. Petra Rychecká)
Horace McCoy (překlad Jan Zábřana)-Petra Rychecká a kol.: **Koně se přece střelí**

Divadlo NAJDIXICHT, MKS Havířov (ved. Jan Karaffa)
Kolektiv souboru: **O a O Gravitace**

Dramatický klub Nostradivadlo Nové Strašecí (ved. Iva Dvořáková)
František Bíbl-Michal Isteník-kolektiv souboru: **Podvečer s Hermorem Liliou**

Tlupatlapa Svitavy (ved. Jana Mandlová)
Robinson Jeffers (překlad Kamil Bednář)-Jana Mandlová: **Pastýřka**

Lektoři diskusí: Dominika Špalková, učitelka LDO ZUŠ Trutnov, a Jiří Pokorný, dramaturg Městského divadla Český Krumlov

Moderátor diskusí: Jiří Provazník

Spadané barevné listí, chleba s nahrubo nastrohaným sýrem, vrtochy podzimního počasí, emoce, cesta do restaurace po představení, hloučky debatujících lidí: skupiny mladých s veselými tvářemi, dvojice či trojice těch starších - zádumčivějších...

běh s hrníčkem kávy na diskusi. Kde to bylo? V Bechyni. Co se dělo? Konala se divadelní přehlídka *Nahlížení*. A opravdu se *nahlíželo* do i vně divadelních představení, na dramatickosti i divadelnosti uvedených kusů, na zvolené prostředky a jejich funkčnost, na téma a sdělnost. Zkrátka *nahlíželo* se na to - jak to dělají druzí, jak to dělámé my a popřípadě, jak by se to mohlo dělat lépe.

Na poslední Bechyňské přehlídce (od 16. do 19. října 2003) mohli účastníci během dvou dnů zhlédnout osm představení a několik drobníček, které vzešly z paralelně probíhajících tvůrčích dílen. Všichni zároveň mohli *nahlédnout* a zapojit se do diskusí o představeních a *nahlédnout* na práci členů ostatních souborů při společném setkání v již zmiňovaných dílnách.

V Bechyni se letos sešla bez nadsázky výjimečně pestrá skladba divadelních představení. Ta sahala od inscenování veršů přes klasické činoherní postupy, loutkové divadlo až k improvizaci.

Úvodní představení souboru Zornička Maršovice nazvané **Co s tím uděláme? aneb ETNO versus ENTO** bylo pokusem o skloubení námětu africké pohádky s dalším plánem, kterým byla krize a neshody manželského páru (představovaný Etnografkou a Entomologem) který pracovně pobývá v Africe. Souboru nelze upřít plné nasazení, vypointování drobných situací, zajímavé dílčí nápady. Bohužel k propojení obou nastolených plánů nedošlo. Ač nelze upřít snahu, dramaturgicky a inscenačně z představení vystupovala trochu umělá vykonstruovanost, jejíž nefunkčnost se projevila v závěru představení. V něm vyzývali účinkující diváky (prostřednictvím postavy soudce), aby rozhodli o tom, zda se má manželství (které po celou dobu nefunguje) rozvést, nebo ne. Musím přiznat, že ač jsem příznivcem interakce s diváky, tento pokus na mne působil násilně a nuceně. Pro tak zásadní rozhodnutí, jakou je rozvod, totiž představení nemělo předchodit vybudování, výstavbu. Divák byl "tlačen" k rozhodnutí, které nechtěl a ani spravedlivě nemohl posoudit.

Další uvedené představení pocházelo od souboru HOP-HOP Ostrov, který pod vedením Ireny Konývkové představil svou dramaturgickou *Alchymisty* Paula Coelho. Vyspělý soubor, který má i s tímto představením za sebou ne jednu přehlídku, tentokrát trochu "šlápl vedle". Největší podíl na tom nese už samotný výběr předlohy, která je značně problematická. A to jak ve výkladu, tak v interpretaci a morálním poslání (na které můžeme i nemusíme přistoupit). I přesto bych chtěla ocenit odvahu a chuť poprat se s dílem, o kterém se již dopředu dá tušit, že jeho inscenování nebude jednoduché. Tápání a problematiku předlohy samotné však potvrdili trochu křečovitě výstupy jednotlivých herců. Ti byli tlačeni do velkých citů, pocitů, sdělování zásadních myšlenek a postojů prostřednictvím psychologického herectví. I když jde o vesměs zkušené herce, kteří se divadelní práci věnují od útlého věku, nejsem si tak docela jista, jestli u nich už "nazrál" čas k psychologicko-realistickému herectví.

Následující představení bylo zajímavým dramaturgickým počinem souboru Regina Břeclav, který uvedl vlastní úpravu dramaturgické předlohy G. Garcíi Márqueze **Nejkrásnější utopenec na světě**. Originálního námětu, který má značný metaforický přesah, se soubor zhostil zajímavým způsobem. K tomu přispělo zvolení funkční scénografie a hudební složky. V atypickém prostoru pod jevištěm, s plátnem vytahovaným přes kladku (jehož funkce se během představení měnila) a hudbou Phila Glasse. To vše přispělo k velmi působivému obrazu a divadelnímu zážitku. I když mohly být některé situace dotaženější, "chudé" prostředky a přirozený herecký projev souboru dobře fungovaly. Občas se ale stalo, že herci trochu "povolili uzdu" a některé akce zbytečně a nad rámec "přehrávali". Možná větší kontrola a nepodbízivost se divákům (i když se sebe upřímnějším záměrem), by jinak velmi inspirativnímu představení jenom prospěla.

ZUŠ Kralupy nad Vltavou předvedlo dvě zdramatizované povídky ze Sakiho knihy **Léčba neklidem**. Soubor pod vedením Jiřiny Lhotské postavil svou inscenaci přede-

vším na slově. Jakoby přitom ale opomněl, jak důležitá je hereckého jednání, a tak poněkud potlačil divadelnost. Herci, kteří měli velmi příjemný kultivovaný projev "pouze převyprávěli" Sakiho, ale o jejich vztahu k námětu, hledání a nalézání osobní výpovědi nebo přesahu jak jednotlivých postav, tak tématu povídek toho moc nesdělili. A to je právě škoda. Pro vtipný text, který je založen na konverzaci, by bylo možná lepším řešením najít právě onen přesah a někam se ho snažit posunout.

Pavla Rychecká přivezla do Bechyně soubor Brnkadla Brno s představením *Koň se přece také střílejí*. Na pozadí tanečního maratónu jsme mohli sledovat tragický osud mladé dívky. Soubor se trefil dramaturgickým výběrem do skutečně současného tématu: každý z nás zažívá dnes a denně útoky médií a podezřelé komerční kampaně a nesmyslné soutěže. Kontrast povrchní show a osobní samoty (osamocení uprostřed společnosti) zaznívá velmi aktuálně. Inscenaci, která byla chytře postavena, chyběla místy přesnější výstavba jednotlivých akcí a přesnější celkový temporytmus. Bechyňské předvedení této inscenace bylo celkově tak trochu "pod pokličkou", což se divadlu (a nejen amatérskému) občas prostě stane.

Divadlo NAJDIXICHT MKS Havířov pod vedením Jana Karaffy uvedlo představení *O a O Gravitace*. Improvizované příběhy spojovala voicebandová recitace autorských textů. Úžasným nasazením herci okamžitě strhli a zaujali diváky, improvizace fungovala výborně. Občas se jen dostavil jev, který přisuzují míře zkušenosti s tímto žánrem. Ukončit improvizaci včas a přesně, vypointovaně, to je "běh na delší trať". Přesto byly v představení opravdu silné momenty, které potvrzovaly výbornou hereckou vybavenost účinkujících. Polemizovat by se dalo o kvalitě a zařazení básní,

kteří tvořili jakési předěly mezi jednotlivými improvizacemi. Chápu záměr hledat řešení, jak a čím samostatné improvizace propojit. Soubor však musí ještě hledat cestu k tomu, aby celek dotáhl a zdůvodnil zařazení a skladbu veršů. Jinak bylo představení velmi osvěžujícím závanem a je skvělé, že se tato forma objevuje také na přehlídce mladého divadla. Doufám, že jej budeme vídat čím dál častěji.

Předposlední představení přehlídky nabídl Dramatický klub Nostradivadlo Nové Strašecí (ved. Iva Dvořáková), pod názvem *Večer s Hermorem Liliou*. Inscenaci tvořily jednotlivé recitační a hudební výstupy. Jejich propojení se ovšem jaksi nedostavilo. K jednotlivým básním se soubor snažil přiřadit scénické řešení. To ovšem básně nikam neposouvalo, naopak je uvádělo na jakési zcestí na pomezí vkusu. Divadelně to byl sled nesourodých výstupů, a hereckých klíše (hraný křečovitý smích, barevné šatečky). Chvillemi jsem si připadala jako v dobách dávno minulých... Až později, při diskusi se souborem, jsme se dozvěděli, že šlo o objednané představení, které soubor připravil v rámci vernisáže umělců v jejich městě. Pokud budou tento tvar prezentovat jako plnohodnotný divadelní celek, na omluvy či dovysvětlení jaksi nezbývá místa...

Zakončení přehlídky bylo více než příjemné. Tlupatlapa Svitavy s vedoucí souboru Janou Mandlovou představila inscenaci *Pastýřka*, která vychází z předlohy Robinsona Jefferse *Pastýřka* putující k dubnu. Znakem jednotlivých postav byly masky na dřevěných kulech. Ovečky představovaly štule, které měli účinkující zavěšeny na krku, a ovečky "ožívaly" díky práci ruky a zápěstí. V představení se objevila vůbec celá řada krásných a poetických metafor (např. déšť znázorněný svícením baterek na napnuté rozhýbané šňůry). Soubor byl skvěle koncentrovaný a k před-

lože přistoupil velmi citlivě. Představení dominovala jemná poetika a přirozené herectví. Atmosféra inscenace doznívala v divácích ještě hodnou chvíli po představení.

Představení uvedená na přehlídce se v souhrnu vyznačovala vysokou mírou zralosti (jen na drobné výjimky). Mnohá již prošla přehlídkami, slyšela hodnocení porot, znala své slabiny. Proč měly soubory tedy ještě chuť vyrazit do Bechyně? Myslím, že názorů, nových setkání a kontaktů není pro ty, kteří propadli kouzlu divadla a aktivně ho tvoří, nikdy dost. Jedním z hlavních přínosů této přehlídky je a měla by být otevřenost a právě ona jedinečná možnost *nahlížet*. Nejde přece o umístění a postupy, ale o možnost vidět pár kvalitních představení, která se po celé republice urodila. Možnost debatovat o nich, dozvídat se o pozadí a vzniku inscenací více do hloubky. K tomu slouží především pravidelné diskuse, do kterých mají její účastníci možnost se aktivně zapojovat. Jak už to bývá, někdy to jde ztuhla a jindy se debaty nedají téměř zastavit. Diskuse na letošním *Nahlížení* fungovala výborně tam, kde se opravdu dotýkala mladých lidí a jejich postoji k divadlu. (např. u představení *O a O Gravitace* - formou nebo u *Alchymista* - tématem, problematikou). Naopak již méně fungovala tam, kde se vloudil onen klasický přístup, kdy lektor ví, a účinkující ani divák neví. Právě ono prolomení ledů, které občas na diskusích krásně fungovalo, by mělo učinit Bechyni něčím výjimečným. Možná by se ještě měla nalézt vhodnější forma moderování diskusí, aby směřovala k nezávislé a přesto fundované debatě. A navíc Bechyně, která je právě na podzim kouzelným místem, nabízí možnost k zajímavým setkáním s lidmi, kteří se kolem divadla aktivně pohybují a kteří atmosféře přehlídky dávají ten správný ráz a atmosféru.

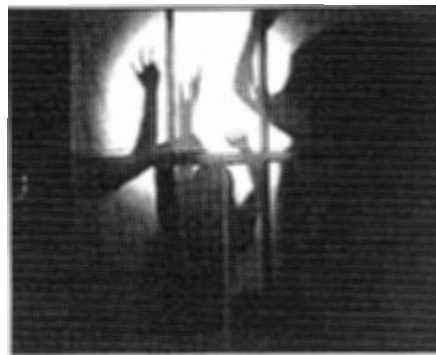
Alchymista



Nejkrásnější utopenec na světě



Večer s Hermorem Liliou



Nadělení v pohybu

Centrum volného času Lužánky
Brno 4. - 7. prosince 2003

PROGRAM PŘEHLÍDKY

Ateliér: výchovné dramatiky neslyšících
DiFA JAMU Brno - **Doteky snění**

PS Cyranovy boty, Brno - **Muž v tom**

Divadlo Přechod při ZUŠ Mikulov - **Ty si ale odporný, místo abys mi pomohl, smi nepomohl**

Akordy, Červený Kostelec - **Uvnitř jsem já**
Útulek č. 40 - **Stín zvuku**

Akordy, Červený Kostelec - **Nepotkali se**
Malé taneční seskupení, Brno - **Moc**

Divadlo Přechod při ZUŠ Mikulov - **L...e**
Malé taneční seskupení Brno - **Oklikou za klikou**

PS Cyranovy boty, Brno - **Cesta do země Ze mě aneb Boty...**

Na tenkém ledě, České Budějovice - **Vzpomínání v a moll**

Freedom TŠ HES Praha - **Sportem ku zdraví**

TD Basta Brno - **Lavoir**

Freedom TŠ HES Praha - **Chamchamloon**
HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov - **Bruncvík**

Bandance Praha - **Penzion svět**

Freedom TŠ HES Praha - **Můj starý...**

Nadělení vzniklo v roce 1996 jako nesoutěžní přehlídka a dílna studentského a mladého divadla, určená především souborům středoškoláků a odrostlých dětských divadelních souborů, které už věkově nepatřily na dětské přehlídky a zároveň se vymykaly alternativnímu divadlu hranému na Šrámkově Písku a dalších podobných přehlídkách. Od samého počátku je hlavním organizátorem Nadělení Středoškolská divadelní společnost Kšandy spolu se Střediskem dramatické výchovy CVČ Lužánky Brno. Naším cílem bylo nabídnout středoškolákům podobný prostor, jaký už od roku 1994 měly dětské soubory v nesoutěžní

přehlídce Brnkání, organizované Střediskem dramatické výchovy spolu s Brnkadly. I proto Nadělení převzalo v podstatě stejný model - dopolední divadelní dílny, vedené zkušenými i začínajícími lektory, odpolední bloky představení zúčastněných souborů, diskusní kluby, úvodní a závěrečný happening, společné večery, sjednocující téma přehlídky... Postupně se akce rozrostla a posunula od přehlídky a setkání souborů spíše k divadelní dílně, která je otevřenou a živou výměnou názorů na divadlo, vnímání světa mladými lidmi, na témata, která je zajímají.

Tolik k historii. Od roku 2003 jsme se rozhodli dát prostor i další části našeho Střediska dramatické výchovy, Pohybovému studiu Cyranovy boty - a s ním pohybovému divadlu. Od tohoto okamžiku také začíná pravidelné střídání Nadělení v divadle (hlavní pořadatel: Kšandy) a Nadělení v pohybu (hlavní pořadatel: Cyranovy boty). Hlavní organizátorkou a duší Cyranových bot je Věra Belháčová, s níž také nyní povedu dialog, jehož cílem je přiblížit vám průběh historie prvního Nadělení v pohybu (konalo se 4.-7. prosince 2003 v CVČ Lužánky v Brně) a pohybové divadlo obecně.

VĚRA: Strukturou se nijak zvlášť nelišilo od předchozích ročníků: Tvořilo ho tedy setkání souborů z celé republiky, jejich představení, dílny a diskusní semináře a v neposlední řadě i vydávání tradičního festivalového zpravodaje. Jako každé Nadělení mělo i toto své trojtéma: Pohyb, tanec, divadlo. Rozhodla jsem se, že nebudu klást ve výběru souborů žádné limity, že bude naopak zajímavé, s čím kdo přijede, abychom se přesvědčili, co kdo dělá, abychom si o tom mohli popovídat.

A úroda byla vskutku pestrá. Na Nadělení přijelo deset souborů, celkem na sto účastníků, v programu bylo uvedeno sedmnáct představení. Šest dílen, které vedli po dvě dopoledne zkušení taneční pedagogové i divadelníci z Česka i Slo-

venska, bylo otevřeno jak souborům, tak i zájemcům z Brna. Celkem tedy odhaduji kapacitu prvního Nadělení v pohybu na 130 účastníků.

Přestože jsem viděla všechna představení Nadělení, nejsem schopná pořád přesně určit, co je pohybové divadlo, co taneční vystoupení, kde jde jen o jakousi improvizaci na hudbu, kde o výrazový tanec... Ty v tom máš jasno?



Společný úvodní happening účastníků

VĚRA: Když jsem festival Nadělení v pohybu připravovala, přemýšlela jsem, co si lze představit pod pojmy taneční divadlo, pohybové divadlo, a jestli je mezi nimi rozdíl. (Hned na začátku svých úvah bych chtěla podotknout, že každý tyto pojmy můžeme chápat různě, neber tedy má slova jako jedinou správnou pravdu.) Oba výše zmíněné druhy jsou spojeny slovem divadlo, tedy v obou případech jde o určitý tvar, který chce něco předat divákům, nějakou myšlenku, pocit, sdělení, a to prostřednictvím výrazového prostředku, kterým je pohyb, tanec. Tím se mi vyloupila další charakteristika, a to sice, že zde nejde o vytvoření taneční choreografie nebo čísla, které jen prezentuje určitou taneční techniku a je například uváděno na nejrůznějších soutěžních tanečních přehlídkách. Nejsou to tedy taneční formace, společenské tance ani irský step samy o sobě. Tyto věci na-

jdeme na soutěžních tanečních přehlídkách zaměřených na různý věk a různý taneční žánr, kterých je v celé republice mnoho. Hlavním hodnotícím měřítkem je tam taneční technika, choreografické zpracování, hlavním obsahem srovnávání a hodnocení, mapování vývoje daného žánru. Jde proto o snahu podat co nejlepší výkon, o boj, o větší či menší rivalitu, o show pro diváka. Nechci zde tvrdit, že tyto taneční akce jsou neosobní, jistě tu hraje velkou roli vlastní projev a výraz a invence, kterou do tance tanečníci vloží, ale pod tlakem co nejlepšího výkonu mi to připomíná spíš sport (a nemyslím to hanlivě) než umění, neboť míra kreativity je zde omezena limity druhu, délky produkce, věku, počtu tanečníků atd.

Nejsem příznivce nějakého škatulkování, každý na to může mít svůj názor, ale tento dialog беру jako pokus zformulovat si některé znaky, kterými se jednotlivá představení lišila nebo která v sobě nesla.

Na pohybovém Nadělení jsem zaznamenala hned pět - řekněme - směrů, kterými se jednotlivá představení ubírala. Některá se klonila více k divadlu, některé více k tanci: 1. taneční divadlo, 2. taneční etudy (nebo taky výrazový tanec), 3. pohybové divadlo, 4. divadlo s využitím různých i pohybových prvků, 5. pohybové improvizace.

Než se dostaneme k jednotlivým představením, co pro tebe jako divadelníka znamená pohybové divadlo?



Cyranovy boty - představení Muž v tom

Pro mě leží hranice někde mezi představeními, v nichž nacházím příběh, výpověď nebo jasné téma, které se celým kusem táhne jako červená nit, a já jako divák mám možnost se podle ní orientovat. Na té druhé straně pak sleduji jen pohyb - tu dokonalejší, tu méně, bavím se tím, jak to akťej umějí a někdy mě to taky štvě. Říkám si - proč mi ukazují, jak se umějí hezky pohybovat!?!? V tom momentě asi převládá forma nad obsahem... A někdy bych

zase strašně ráda rozuměla tomu, co se děje a co - snad - tvůrci chtějí sdělit, protože jsou sympatičtí, ale nemůžu, protože mi nenabídlí žádné vodítko, žádnou nit, po které bych mohla jít. Pak si připadám, jako bych dobíhala tramvaj, která mi pořád ujíždí těsně před nosem... Takový pocit jsem měla například u představení *studentek z ateliéru výchovné dramatiky neslyšících z DiFA JAMU s názvem Dotečky snění*.

VĚRA: Přestavení beze slov s použitím znakového jazyka, bohaté mimiky a gest, pantomimy. S jasným záměrem sdělit myšlenku nebo pocit. Otázkou je, jak je jejich červená nit dostatečně jasná pro diváka, a pokud není, jestli mu to vadí, nebo ne. Pak myslím, že druhé představení přineslo větší údiv...

U Doteček snění jsem mohla akceptovat záměr pracovat s možnostmi pohybového vyjádření znakové řeči, ale v představení Divadla Přechod ze ZUŠ Mikulov s názvem Ty jsi odporný, místo abys mi pomohl, smí nepomohl jsem žádné takové vodítko nenalezla. Samostatná existence několika "postav", které se pohybovaly a mluvily bez vzájemného řádu či vnitřního smyslu na mě působily dojmem schválnosti, která pak byla umocněna závěrečným svléknutím se mladičkových protagonistů do spodního prádla. Měla jsem pocit, že bych se měla stydět za ně... I nahota asi chce svůj věk, čas a smysl.

VĚRA: Po pravdě, já jsem tomu taky nerozuměla, a řekla bych, že tady to byl záměr. Cítila jsem z tohoto představení především snahu šokovat, navodit určité pocity, rebelovat a dělat si srandu. Podle mého názoru tato snaha hodně vycházela z tanečníků samotných, z jejich věku, pohledu na svět (o tom svědčila i jejich reflexe na diskusních seminářích - jejich chtění se o věcech bavit, říkat, co mají na jazyku, atsi i trochu nešetrně).

A přitom druhé vystoupení sólistky z tohoto souboru s názvem *L...e* bylo docela sympatickou hříčkou pohybových etud s lžicemi. Šlo v tomhle případě o pohybové divadlo?

VĚRA: Podle mě ano (řekla po krátké odmlce paní znalkyně). Tuhle krátkou pohybovou etudu vycházející z improvizací a hraní si vnímám určitě jako žánr pohybového divadla.

Možná je to srovnatelné s vystoupením jiné sólistky, tentokrát ze souboru Malé taneční seskupení Brno s názvem Oklikou za klikou. V tomto případě pro mě šlo zcela jednoznačně o taneční výstup, nikoliv pohybové divadlo. Nebo o výrazový tanec? Kde jsou hranice a co je co?

VĚRA: I pro mě to byl taneční výstup, výrazový tanec, taneční etuda, chceš-li. Pro mě spadá Malé taneční seskupení mnohem víc do polohy tance než do pohybového divadla, je tam téměř výlučně současná taneční technika, kterou se tanečníci vyjadřují. Nejlépe bych to nazvala scénickým tancem - abstraktním vyjádřením určitého pocitu, myšlenky za pomoci určité taneční techniky.

I já bych je spíše zařadila do šuplíku "výrazový tanec" či "taneční výstup" než pohybové divadlo. V technicky zajímavém projevu postrádám příběh či téma a najednou si jen stěží vybavuji vystoupení samotné. Zato u TD Basta Brno s názvem Lavoir se mi kromě tří barevných lavorů na vodu vybavuje i pocit snahy o komunikaci mezi protagonisty, jejich samota a touha ji odstranit, přelévání emocí...

VĚRA: Lavoir je pro mě taneční divadlo. Sděluje myšlenku, používá divadelní prostředky, používá tanec jako výrazový prostředek, kterým chce něco sdělit. Něco se tam děje a tanečníci sdělují vzájemné vztahy.

A co si myslíš o Stínu zvuku od brněnského Útulku č. 40? Bylo přece založeno na podobném řádu jako představení Divadla Přechod - pohybové improvizaci na hudbu, kde se výstupy jednotlivců vzájemně prolínají a společně gradují? U nich jsem myslela na to, že k pohybovému divadlu asi nutně patří i pohybová vybavenost, technika, chceš-li, protože její nedostatek najednou "podkopává" nohy emocím i sdělení. A najednou spíše než o pohybové divadlo pro mě šlo o pohybovou improvizaci...

VĚRA: Divadlo Útulek č. 40 zakládá svá představení na improvizaci. Na předchozích Naděleních se účastnili i s improvizacemi herečnými. Cítím zde důraz na jejich vlastní prožitek z akce, kterou na jevišti předvádějí: my si to chceme užít, užijte si to s námi, nemáme červenou nit, možná se utvoří v průběhu akce, možná má každý svou, kdo ví... Je to trochu riskantní v udržení vhodné délky (aby to už nenudilo), v udržení takové ak-

ce, která zaujme diváky natolik, že žádnou linku nebudou postrádat. Druhá pohybová improvizace se objevila jako překvapení večera na závěr Nadělení, kde se do akce pustili lektori dílen. Ti to měli ovšem jednodušší v jistotě taneční techniky, a navíc, tato improvizace nebyla chápána jako představení, ani snaha něco sdělit.

Z tohoto hlediska jsem hodně ocenila soubor Akordy z Červeného Kostelce, jejichž krátké etudy Uvnitř jsem já a Nepotkali se byly jednoduché pohybové minipříběhy s jasnou myšlenkou, zajímavým nápadem a dobrým technickým provedením.

VĚRA: I mně se moc líbily jejich taneční choreografie, zvláště v jejich projevu, kde si nehrály na žádné dramatické tanečnice, ale obyčejně bláznily s košilemi. A byla vidět jak jejich dobrá taneční technika, tak jejich upřímnost, které jsem věřila.

Hříčkou na téma sport, kde šlo o sled pohybových etud, inspirovaných různými druhy sportovních činností, bylo další vystoupení souboru Freedom TŠ HES Praha Sportem ku zdraví. To mě zase spíše pobavilo množstvím nápadů, než aby mě nějak emotivně naladilo či dojalo.

VĚRA: A tak to bylo asi myšleno, byl to uragán nápadů, které bych formou řadila k prvním Dotečkám snění. Jen naladění bylo zcela nesentimentální, naopak, bláznivě s použitím mnoha vtipů a malých point.

Kam bys zařadila tohle?

VĚRA: Pro mě je taneční i pohybové divadlo téměř totéž, snad jen jediný rozdíl vidím v tom, že taneční divadlo se vyjadřuje více než pohybové danou taneční technikou nebo technikami, kdežto pohybové divadlo v sobě nese výrazové prostředky, které sdělujeme svým tělem, aniž by musely nutně spadat do určité techniky nebo tanečního směru. Blíže k tanečnímu divadlu je balet, a blíže k pohybovému divadlu pantomima. Hranice mezi těmito dvěma fenomény nemá smysl stavět, pokud nechceme skončit hádkou, neboť každý tvůrce a interpret může mít tyto hranice jinde. Dnes můžeme konečně vidět produkci uváděnou jako taneční divadlo, ve kterém jsou kromě tance použity i jiné sdělovací prostředky, například slova, videoprojekce atd. Sportem ku zdraví je pro mě pohybové divadlo, naopak jejich druhé představení, Chamchamloon, bylo úpl-

ně odlišné - scénický tanec, choreograficky velmi rozmanitý.

Tenhle spor o to, co je a co není pohybové divadlo, spolu už vedeme docela dlouho, a to zásluhou tvých představení, z nichž dvě - Muž v tom a Cesta do země Ze mě aneb Boty... tvůj soubor Cyranovy boty hrál i na tomhle Nadělení. Mezi nimi pro mě jde přesně ona hranice, i když vím, že tvůj názor je jiný. Zatímco v rytmicko-pohybové hříčce Muž v tom je naprosto srozumitelný příběh muže, který se přišel naobědvat do restaurace a stal se objektem pozornosti i zkoumání kuchyňského personálu, v Botách se mi příběh ztrácí a já po něm celou dobu marně pátrám. Chtěla bych vědět, proč a jakou roli hrají zrovna boty, co se děje mezi lidmi na jevišti, kam směřuji... Asi je to tím, že místy mi něco jako příběh či téma nabízejí, já po něm dychtivě skočím, a on se v tu chvíli zase ztratí. Trošku mě to jako diváka frustruje, abych se přiznala.

VĚRA: Já vím. Děláme představení, která směřují více k divadlu, kde je jasná příběhová linka, to je většina našich rytmoprojektů. A pak vytváříme představení, jejichž myšlenku a děj se pokoušíme sdělovat tancem čili abstraktně. Některé věci ani nemají ucelený děj, je to spíš koláž pohledů na určitou věc, ale vždycky se snažím celou stavbu něčím spojit, základní myšlenkou, formou, zástupnou rekvizitou jako symbolem něčeho... Někdy můj záměr nebyl zcela čitelný, to jsme zjistili například na divadelním festivalu Setkání v Ostravě. Na druhou stranu na Nadělení většina diváků představení rozuměla. Vypadá to, že na obou přehlídkách byla úplně jiná divácká skupina - jedna taneční, druhá divadelnější, příběhová.

Souborem, jehož představení se značně vymykalo z tanečně pohybových inscenací silným směřováním k divadlu, k příběhu a tématu, byl HOP-HOP z Ostrova a jejich Bruncvík. Musím přiznat, že to pro mě coby divadelníka byla najednou značná úleva a radost. Jejich příběh o českém bájném hrdinovi přitom využívá výrazného pohybového vyjadřování, pracuje s pohybem jako jedním z hlavních nositelů změn dramatických situací, konfliktů a napětí. Ale jde o pohybové divadlo?

VĚRA: Bruncvík byl na Nadělení nejdivadelnější kousek, používal pohyb coby vyjadřovacího prostředku stejně jako slova, akce, zpěvu.

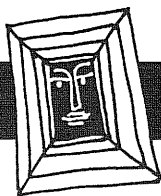
A co pro tebe bylo vrcholem přehlídky? Já si nechala na závěr našeho dialogu dvě představení, která měla společné rysy a o jejichž zařazení do škatulky pohybového divadla nehodlám vést žádný spor. Obě pro mě byla zážitkem setkání s příběhem, s tématem, s dokonalou technikou zpracování, kde nic nedrhlo a moje emoce mohly plout na vlně jejich pohybového vyprávění. Šlo o vystoupení souboru Na tenkém ledě z Českých Budějovic s názvem Vzpomínání v a moll a o soubor Bandance Praha s představením Penzion svět. Zajímavé je, že obě se nesla v duchu lehkého sentimentu... Budějovický příběh se týkal vzpomínek tří starých žen a jejich mladých obrazů, tančících za nimi. Kontrast stárí a mládí žen, dvou konců životního příběhu tří žen byl velmi silný. Penzion svět pak na jednom prostoru, daném názvem a stejnou písní, propojil několik životních příběhů původně cizích lidí. Snad nejsilnějším momentem bylo sblížení dvou nesmělých mladých lidí...



Freedom - Chamchamloon

VĚRA: Souhlasím s tebou, také mám tato dvě představení ve své osobní žánrové lince v úseku tanečního divadla, to by mohli být takoví žánrově nejčistší představitelé Nadělení v pohybu. Ale já ani tak nemám vrchol v některém z představení. Pro mě je spíš nejdůležitější, že Nadělení nejsou jen představení, ale že jsou to ve stejné míře i dílny, na kterých se účastníci mohou hodně naučit a vyzkoušet si, happeningy pro uvedení atmosféry nesoutěže, nýbrž setkání, a také diskusní semináře, kde se můžeme spolu bavit a rozebírat a filozofovat a polemizovat, a pak si říct, že na slovíčkaření až tak nezáleží a že podstatné je spíš hledat svůj vlastní náhled.

Dialog vedly Petra Rychecká
a Věra Belháčová



Průhled devátý a závěrečný: O poslušných a smějících se učitelích, dychtivých dozorcích, malém Jagovi a pušce k Vánocům

ZASTAVENÍ PRVÉ

"Pozoroval jsem uvolněně působícího obchodníka středního věku, který přišel do laboratoře s úsměvem a sebejistě. Během dvaceti minut se z něj stala šubající se koktající troska, rychle se blížící stavu nervového zhroucení. Stále se potahoval za ušní lalůček a dělal nervózní gesta rukama. Jednou se uhodil pěstí do čela a mumlal: 'Panebože, ať už to skončí!' Ale přesto reagoval na každý pokyn experimentátora a poslouchal ho až do konce."

(Výpověď pozorovatele Milgramova experimentu)

ZASTAVENÍ DRUHÉ

Nemohli jsme si dovolit koupit mu novou pušku.

(Otec Bobbyho)

MILGRAMOVI "UČITELÉ" A ZIMBARDOVI "DOZORCI"

Profesor Yalské univerzity Stanley Milgram publikoval v roce 1963 výzkumnou zprávu s názvem *Behaviorální studie poslušnosti (Behavioral Study of Obedience)*. Tento dnes již proslavený a klasický příspěvek vyvolal a stále vyvolává velmi silné emoce. Důvod je prostý. Znejistňuje nás... Činí nejistým každého, kdo se považuje bez stínu pochybnosti za slušného a řádného občana. O co šlo?

S. Milgram zorganizoval experiment, v němž pokusnými osobami bylo 40 osob (zaměstnanci pošty, středoškolští učitelé, prodáváci, inženýři a dělníci). Byli vybráni pomocí inzerátu a přímou poštovní výzvou. Tedy všechno obyčejní slušní lidé... Za účast ve výzkumu dostali 4,5 dolaru

(bez ohledu na to, jak svoje úkoly zvládnou; tedy "napřed").

Pokusné osoby dostali za úkol "hrát" roli "učitelů", kteří měli zkoumat účinky trestů na učení. Jejich "žáci" byli připoutáni ke speciálně upravenému "elektrickému křeslu" a experimentátor připoutání zdůvodnil tím, že má zabránit, aby se žák při elektrických šocích příliš nezmítal. (Samozřejmě že "žáci" šoky pouze předstírali, ale "učitelé" o tom neměli tušení.)

Za chybnou odpověď měli uštědřit "žákům" elektrický šok. Při každé další chybné odpovědi měli na šokovém generátoru přidat napětí o jeden dílek. Když pokusná osoba dala najevo, že nechce v experimentu pokračovat, odpověděl experimentátor řadou výzev v následujícím pořadí:

1. *Prosím pokračujte!*
2. *Pokus vyžaduje, abyste pokračovali!*
3. *Je bezpodmínečně nutno, abyste pokračovali!*
4. *Nemáte jinou volbu. Musíte pokračovat.*

Experimentátor předpokládal, že někteří ze čtyřiceti pokusných osob přestanou spolupracovat před dosažením úrovně 300 voltů. Jen pět ze čtyřiceti osob se zdráhalo poslechnout příkazy vedoucího pokusu nad úroveň napětí 300 V. Dalších devět ukončilo pokus mezi 345 V až 365 V. 26 ze 40 osob pokračovalo až do přerušení pokusu experimentátorem.

Pokusné osoby vykazovaly zejména při použití silnějších šoků velké známky napětí, nervozity, pocení; u čtrnácti osob ze čtyřiceti se objevil nervózní smích a usmívání, které působily až bizarně. Přesto tito lidé v pokusu pokračovali a výzvy experimentátora poslechl... (Viz výše Zastavení první.) Nicméně ve zprávě se říká, že některé pokusné osoby zůstaly po celou dobu pokusu klidné a vykazovaly od začátku do konce jen minimální známky napětí.

Je třeba objektivně poznamenat, že popsaný experiment má své vyhraněné kritiky. I u nás si můžeme přečíst výhrady Frommovy v jeho *Anatomii lidské destruktivity*.

Jak se může stát, že náhodně vybraná skupina lidí je schopna trestat v rámci pokusu jiné spoluobčany až na hranici anebo do konce za hranici ohrožení jejich životů?

Předně byla skupina pokusných osob vyzvána ke spolupráci seriózní vysokoskolskou institucí, která má ve společnosti trvale vysoký - a nejen odborný - kredit. Mezi pracovníky univerzity a pokusnými osobami vznikl smluvní vztah. Tedy "závazek" splnit požadovanou úlohu. Třetím a zřejmě nejvýznamnějším momentem bylo "vyvinění" jednotlivých pokusných osob z možných vnějších postihů. Jinak řečeno: vnější beztrestnost. Opakovaně jsme si ukázali, že při absenci vnějších sankcí přebírá odpovědnost za morálnost/nemorálnost našeho rozhodování svědomí, tedy námi zvnitřněné normy a pravidla.

Přemýšlím, co by se stalo, kdyby se "Milgramovo vyučování" stalo v kraji obvyklým. Zbavili by se "učitelé" postupně nervozity, napětí, pocení, hysterického smíchu? A co dozorcí koncentračních táborů? To víme a máme zdokumentováno. Zvykli si a dokonce někteří našli v hrůzném a nelidském jednání zvláštní zalíbení. Ti, kteří oblažovali v Milgramově experimentu svoje žáky smrtelnými dávkami elektrického napětí s klidem a bez mrknutí oka, by pak byli k práci dozorců pravděpodobně velmi dobře disponováni.

Zdá se, že jde o smrtící kombinaci: Jedinec se stává beztrestným za své činy (a je si svých špatných skutků dobře vědom) a současně si ho pro něho významná vnější autorita zaváže poslušností.

Obraz je kompletní, přidají-li se k beztrestnosti a poslušnosti ještě specifické okolnosti (jako jsou možnost bezvýhradného ovládnutí druhých, opora o ideologii či náboženskou doktrínu, přijetí takovýchto postojů většinovou společností anebo alespoň její významnou částí atd.).

Ostatně dozorce jsem nevzpomněl náhodou. V jiném - dnes již také klasickém Zimbardově experimentu - bylo zkoumáno chování "normálních" lidí v experimentální situaci, kdy ve "zdánlivém vězení" pokusné osoby hrály úlohu "vězňů" a "dozorců". Kritické hodnocení tohoto pokusu nalezneme v již zmíněné Frommově publikaci. Za věrohodné je možno považovat tvrzení autorů, že - některé dozorce - začalo bavit mít vězně ve své moci a nakládat s nimi podle své libosti.

Tuto část uzavíráme varovným konstatováním, že zlo je blíž a má "drsnější" podobu, než jsme si často schopni a ochotni připouštět. V každém je trochu Milgramova učitele a Zimbardova dozorce. A při oslabení morální imunity může dojít k infekčnímu zachvácení organismu jak jednotlivce, tak celých skupin.

INFEKCE ŠIKANY

V našem nedávném výzkumu šikany jsme se mimo jiné ptali agresorů z řad žáků ve věku 11 až 15 let na důvody, které je vedly k šikaně, a také na pocity, které při tomto jednání prožívali. Na tuto otázku odpovídali ti, kteří alespoň jednou šikanovali (tedy 25 % všech respondentů z 1935 žáků základních škol). Nejčastěji uváděli, že si to šikanovaný "zasloužil" (32 %); dále pak, že to byla legrace (22 %). 9 % se dokonce cítilo při šikaně skvěle, ale stejné procento uvedlo, že se cítilo špatně a 18 % bylo šikanovaných líto. Zkoumaní středoškoláci chápou šikanu především v 56,8% za nevhodnou a ponižující, 20,2% jako projev síly (!); shodně okolo 7% vidí v šikaně prostředek k obveselení druhých a činnost přinášející "potěšení" (Kraus, Vacek, Juráčková, 2003).

Obraz šikanujícího dítěte má zřejmě více vrstev. Tu lepší (1) vrstvu tvoří ti, kteří pravděpodobně šikanovali méně často (možná pouze jednou), nebyli hlavními aktéry šikany a cítili se při šikaně "špatně", a bylo jim dokonce obětí šikany "líto". Tito agresori chápou a "cítí" šikanu jako něco špatného. Nicméně nejpočetnější skupina (2) nachází viníka v osobě oběti ("zasloužila si to") anebo záležitost bagatelizuje ("byla to legrace"). Šikanující se před druhými a také možná před sebou samými

zbavují viny, hledají si alibi pro své jednání. Může to být kalkul - tedy po celou dobu jsem si byl vědom, že dělám zlo, ale jsem přistižen a hájím se. A nebo dokonce celou dobu jsem necítil, že dělám zlo, netušil jsem to, neboť jsem natolik egocentrický a neschopný empatie, že neumím zaznamenat bolest druhých a o to méně ji spoluprožívat. Zdá se, že mezi těmito šikanujícími a třetí (3) nejkrutější skupinou agresorů je plynulý přechod. Ti se při šikaně cítí "skvěle". Ponižováním a ubližováním druhých se baví. Nejsou u toho nervózní, nepotí se, ani se bizarně nesmějí - zkrátka si to užívají. Dokonce i zde můžeme najít dvojí typ. Prvním je řekněme hrubozrný jedinec, s deficitem empatie, výrazně egocentrický, často vykazující nemalou míru krutosti. A pak ještě něco horšího: žák se schopností vžít se do druhých, s poměrně rozvinutou sociální inteligencí, který tyto svoje přednosti zneužívá k manipulaci a k ovládnutí druhých. Jím aranžované nástrahy a výpady vůči obětem jsou rafinovanější a pro oběti bolestnější. Zkrátka malý Jago se špatnou prognózou.

Vraťme se k našim zjištěním. Šikanování mezi žáky ve škole (a tam je její doména) pouze zcela výjimečně probíhá bez vědomí příslušné školní třídy. Dokonce postoj "třídní většiny" je pro osud obětí i agresorů rozhodující. Mezi svědky šikany byla nejpočetnější skupina těch, kteří se pokoušeli šikaně sami zabránit (28 %). Druhou nejčetnější reakcí 17ti % respondentů byla "nevšímavost", ignorování tohoto jevu. 9 % studentů se raději vzdálo. Jiné než vlastní řešení nabídlo 10 % respondentů: hledali pomoc u "lidí, kteří tomu mohli zabránit" (nejčastěji u učitelů, pak u rodiny oběti, u jiných dospělých, příp. na policii).

Kvalita vztahů mezi dětmi ve třídě je určující pro výskyt šikany. Sociálně zdravé skupiny disponují tzv. samočisticími mechanismy, které potenciálního agresora odmětnou, neumožní mu získat za ubližování druhým kladné sociální body. Naopak jeho agresivní výpady povedou v očích spolužáků ke ztrátě prestiže. Optimálně fungující prevence proti šikaně předpokládá naučit děti identifikovat situace, kdy se nehraje fér, kdy silnější ubližuje slabšímu apod. Jde o takové nastavení vnitřních demokratických pravidel skupiny, že děti umějí *samey* šikanu pojmenovat a reagovat odmítavě na její projevy. A v záloze mají důvěryhodného pedagoga, který jim může být ve věci nápomocen

jako rádce, ale také jako člověk, který umí citlivě do vztahů mezi dětmi zasahovat.

Pokud si na tomto místě říkáte, že problém šikany se vás netýká a že mezi vašimi dětmi se tyto tendence neobjevují, neznamená to, že by dané téma nebylo pro vás aktuální. Mělo by být ctí každého zodpovědného pedagoga především *prostředky svého oboru* otužit potenciální oběti vůči eventuální agresii, ale rovněž tak vést žáky k vnitřní odolnosti "stát se" agresorem. Za neméně důležité považujeme naučit "angažovanému" a nelhostejnému postoji v rámci *všech* členských skupin. Uvedenými výchovnými zásahy budeme vlastně napomáhat rozvoji tzv. *morální inteligence*.

MORÁLNÍ INTELIGENCE

Na inteligenci se tradičně pohlíželo jako na záležitost intelektu. Intelligentní jedinec byl někdo, kdo vlastnil jistý objem znalostí, zvláštních rozumových schopností, kdo dokázal chápat abstraktní pojmy a uměl se srozumitelně a výstižně vyjadřovat. V posledních letech je objevován a přikládán velký význam *emocionální inteligenci*. Závažná zjištění ukazují, že zvláštní emocionální schopnosti mohou mít pro osobní úspěch stejný význam jako schopnosti rozumové.

Nicméně je tu třetí druh inteligence s ještě závažnějšími důsledky pro osobní blaho. A péče o ni má kromě vlivu na rozvoj jednotlivce přímý dopad na zdraví naší společnosti jako celku. Hovoříme o *morální inteligenci* (Hass 1998).

Morální inteligence v sobě zahrnuje schopnost morálně se chovat i morálně uvažovat. Většina z nás má svou vlastní představu, jak definovat morálně vysoce vyspělého jedince. Výzkumy různých kultur ukázaly, že některá kritéria jsou všeobecně platná: spravedlnost, smysl pro povinnost nebo odpovědnost vůči ostatním, důstojnost a sebeovládání, úcta k životu. Hass připomíná, že tato kritéria nejsou vázána na určitou náboženskou orientaci, ani nejsou spojena s určitou kulturou. Tentýž autor si v daném kontextu pokládá otázku, zda existují morální lidé, a nabízí "užitečný" inventář proměnných, které mají na morálnost našeho chování vliv.

1. Odměna/postih/míra rizika - možný zisk (psychologický a/nebo fyzický a/nebo materiální) z našeho nemorálního jednání na jedné straně a případný postih (trest), bude-li náš přestupek odhalen, a míra pravděpodobnosti obou možností.

2. Jak bychom mohli ospravedlnit nebo zdůvodnit své chování v konkrétní situaci.

3. Naše odolnost vůči pokušení v každém konkrétním případě, to znamená stupeň našeho pocitu strádání.

4. Vnější tlaky, které na nás doléhají (např. potřebuji-li peníze pro nemocné dítě, je větší pravděpodobnost, že se dopustím krádeže).

5. Jaké morální zásady vyznáváme především (např. mezi ně může patřit naprostá pravdomluvnost vůči manželce, ale už ne laskavost vůči cizím osobám).

(Srov. Hass 1998: 45)

Nabídnuté proměnné mohou posloužit jako podklad k vlastní sebereflexi, ale také jako osnova pro práci s dětmi. Jinými slovy jsou návodem k metodické analýze plánovaných morálně orientovaných témat (eventuálně umožňují strukturovanou rekapitulaci proběhlé činnosti).

PSYCHOLOGIE ZLA A DOBRA

V předchozích devíti pokračováních Průhledů do psychologie morálky jsme se seznámili s nejvýznamnějšími názory na proces morálního vývoje a jeho psychologické zákonitosti. Představili jsme si nejrespektovanější koncepcie psychologie morálky obsažené v dílech J. Piageta, L. Kohlberga, S. Freuda, A. Bandury, C. Gilliganové, R. Selmana a některých dalších. Snažili jsme - pokud to bylo jen trochu možné - propojit představované teorie s každodenní pedagogickou a nejlépe ještě dramaticko-výchovnou praxí.

Je nepochybné, že psychologie morálky je disciplínou s velmi rychlým a mnohostranným rozvojem s mnoha mezioborovými přesahy. Přesto se zdá, že určité oblasti se prozatím vzpírají či jsou obtížně dostupné pro vědecké zkoumání. Řekl bych, že již poměrně dobře rozumíme základním mechanismům rozvoje morálky v ontogenezi. Umíme popsat směr i fáze na cestě k "morální dokonalosti". Nicméně se ukazuje, že proces utváření našeho charakteru je nesmírně komplikovaný, jedinečný a velmi "jemný". Složitost životních situací nás často staví před neřešitelná dilemata: obtížnost identifikovat, co je v konkrétní situaci dobro a zlo (přesněji řečeno lepší a horší řešení).

Zmíníme se o dvou směrech, které budou zřejmě v centru zájmu psychologů morálky v příštích obdobích. První oblastí je "hledání" osobnostního profilu dobrého a špatného jedince. Nejznámější jsou Frommovy pokusy vytvořit psychologický

profil pomocí historické rekonstrukce protagonistů fašistického a komunistického režimu: A. Hitlera, H. Himmlera a J. V. Stalina. Kapitoly popisující tuto "zosobněná zla" nesou příznačné názvy: Zhoubná agrese: Adolf Hitler, klinický případ nekrofilie; Heinrich Himmler: klinický případ análně hromadícího sadismu a Josef Stalin: klinický případ nesexuálního sadismu. O psychologickou analýzu skupinového zla se pokusil M. S. Peck v publikaci Lidé lži (kapitola My Lai: Zkoumání skupinového zla).

V obou případech jde o velmi zajímavé hledání příčin totální morální destrukce individua (resp. skupiny) a následně katastrofálních důsledků ve vztahu k desítkám milionů lidí. Nicméně jde o výklady hodně zatížené subjektivitou a také se zdá, že jsou odborníci více fascinováni zlem a méně přitahováni dobrem. Psychologické profily výjimečně morálních ("dobrých") lidí nalézáme velmi zřídka. Pokud se takovéto - ale spíše nepsychologické - profily objevují, jsou čítankové a plakátové, a tudíž ve své podstatě nevěrohodné. Jsem spíše přesvědčen, že bychom měli obrátit pozornost k "vytváření profilů" dobra obvyčejného, všedního a neokázalého.

Věda - v našem případě psychologie - zatím neumí zachytit podstatu dobra a zla v rámci velmi jemných sítí lidských vztahů, které se často mění pro zainteresované osoby v pastí. Neumíme pojmenovat a identifikovat zlo zejména ve vztazích provázených silnými emocemi. Jen obtížně a tak trochu opatrně zjišťujeme, že rodičovská (mateřská) láska může být skrz naskrz destruktivní a neuvěřitelně sobecká, že mnohá přátelství jsou postavena na zcela deformovaných morálních východiscích a že znalost "pravé" motivace aktérů mnohých dobrých skutků by jejím příjemcům způsobila šok. A také, že toto vše může, ale také nemusí, být aktéry uvědomováno.

M. Scott Peck popisuje případ chlapce, kterého jako psychiatr vyšetřoval. Patnáctiletý chlapec Bobby ukradl auto a trpěl depresí. Zřejmým důvodem byla sebevražda jeho staršího bratra. Při rozhovoru s ním a s jeho rodiči psychiatr zjistil, že Bobby dostal od rodičů k Vánocům zvláštní dárek: pušku, kterou se zastřelil jeho bratr. Jeho rodiče byli na pověst velmi dbalí a spořádání občané...

Je třeba na tomto místě poznamenat, že to, co zatím psychologie morálky neumí, ovládá bravurně celá staletí literatura, a zejména dramatické umění: Zobrazovat

a vyjevovat dobro a zlo prostřednictvím lidských příběhů - včetně oněch velmi subtilních a těžko jinými prostředky zachytitelných nuancí. Právě tato schopnost psychologické drobnokresby, kterou nalézáme v dramatickém umění, je pro psychology zabývající se morálkou zdrojem věčného, fundovaného a přitom krásného poučení.

Poslední domácí úkol je dlouhodobý či spíše trvalý: "Nikdo z nás - jako jedinec - nemůže spasit celý svět, ale... každý z nás se musí chovat tak, jako by bylo v jeho silách to učinit," píše Václav Havel v *Umění nemožného*. Takže aspoň někdy...

PAVEL VACEK

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové a katedra výchovné dramatiky DAMU

POUŽITÁ LITERATURA

FROMM, Erich

1973 *Anatomy Of Human Destructiveness*; přel. Bedřich Placák, Eva Hauserová, Ladislav Dvořák, *Anatomie lidské destruktivity* (Praha: Lidové noviny, 1997)

KRAUS, Blahoslav, Pavel VACEK, Iva JURÁČKOVÁ

2003 "K problematice šikany v současné škole", Chráska, M., Tomanová, D. Holoušová, D., *Klíma současné české školy. Sborník příspěvků z 11. Konference ČPdS* (Olomouc: Konvoj, 2003, s. 259 - 265).

HASS, Aaron

1998 *Doing the Right Thing: Cultivating Your Moral Intelligence*, přel. Hana Krejčí, *Morální inteligence* (Praha: Columbus, 1999)

PECK, M. Scott

1990 *People of the Lie*, přel. Petr Mikeš-Eva Krejčová, *Lidé lži* (Olomouc: Votobia, 1996)

VACEK, Pavel

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

K typologii české autorské pohádky devadesátých let 20. věku

Jaroslav Toman

Pohádka náleží k nejfrekventovanějším, typologicky nejrozmanitějším a čtenářsky nejvděčnějším žánrům současné dětské literatury. V jejím rámci zaujímá stále významnější pozici pohádka autorská. Její model se nově konstituoval v době meziválečné, kdy se sémanticky, tvárně i výrazově vymezil vůči archetypálním znakům pohádky folklorní. (1) Jako slovesně umělecký artefakt tehdy kulminovala v tvorbě Karla Čapka. (2) Bouřlivý rozmach autorské pohádkové prózy nastal v 60. letech minulého století, kdy také došlo, především v její nonsensové variantě, k nejradikálnějšímu popření normotvorné konvence a tradiční poetiky lidové pohádky. (3)

Původní českou autorskou pohádku par excellence v polistopadové knižní produkci představují reedice meziválečné klasiky (Josef a Karel Čapkové, Jiří Mahen, Vladislav Vančura, Ondřej Sekora) a pohádkové tvorby 60. a 70. let (Václav Čtvrtek, Josef Hanzlík, Olga Hejnová, Miloš Macourek, Daisy Mrázková aj.), zčásti spjaté s populárními televizními večerníčky, dále beletrizované verze filmových a televizních scénářů (Ota Hofman, Miloš Macourek), pohádky tabuizovaných autorů normalizační éry (Ludvík Aškenazy, Petr Chudožilov, Ivan Klíma, Alexandr Kliment, Tomáš Pěkný, Jan Skácel, Jan Vladislav ad.) a relativně početný okruh nových, typologicky rozrůzněných děl etablovaných pohádkářů i debutantů.

V autorské pohádkové tvorbě 90. let se v zásadě uplatňují tři narativní přístupy: imitativně inovační, nonsensové parodický a imaginativní (4).

Imitativně inovační typ se vyznačuje pestrou variabilitou. Je zastoupen příběhy, jež de facto přejímají poetiku i noetiku lidového pretextu, zachovávají jeho narativní princip, inovují syžetová schémata, často na způsob montáže různých stavebních prvků, začleňují do nich nové motivy, s výrazně modifikují jeho filozofii a etiku, neboť jej ve větší či menší míře obsahově a formálně aktualizují. Jejich autoři vnáše-

jí do vyprávění osobní zkušenost, morální postoj a světový názor, vypovídající o pocitech, tužbách i obavách moderního člověka na konci 20. století.

Zručnou imitací lidového genotypu navazuje na poetiku čtvrtkovského folklorního iluzionismu JIŘINA SALAQUARDOVÁ v novelistických *Pohádkách ze stříbrných hor* (1995). Těží z původních látek, ale vymýšlí si vlastní syžety a užívá osobitý autorský styl.

Variace folklorních i umělých pohádek, inspirované tvorbou Karla Čapka a Hanse Christiana Andersena, vytváří v *Dřevorubeckých pohádkách* (1999) jejich autor IVO STEHLÍK. Svěží, spontánně vyprávěné příběhy prozrazují jeho láskyplný, ekologicky zpřizvučený vztah k šumavské přírodě.

V intencích klasických pohádkových narácí a při zachování jejich kanonizované struktury volně fabuluje a vtipně rozvíjí jejich pokračování IVONA BŘEZINOVÁ v knize *Jak to bylo dál* (1999).

Klasické syžetové schéma s tradičním postavou českého Honzy, příhody lenivého venkovského chasníka, který se vydává do světa na zkušenou a domů se navrácí poučený a zmoudřelý, zachovává a současně obohacuje o parodické obrazy nadpřirozených bytostí (čerta, zlého černokněžníka, dobrého kouzelníka) a moderně myslících lidových hrdinů JANA KAŠOVÁ v pohádce *Jak šel Matěj do světa a zase zpátky* (1996).

K aktualizacím posunům lidové poetiky dochází také ve vypravěčsky vyzrálých příbězích EMILA ŠALOUNA *Pohádky na celý týden* (1995), sjednocených profesním námětem, v nichž se ústrojně propojuje narativní, parodický vynalézavý přístup imitativně inovační (např. Jak šel krejčí do pekla pro podkovu), nonsensový (Venkovský doktor a dráček) i andersenovsky laděný přístup imaginativní (Štěstí za desetník - s postavou šlechtěného vetešníka, osamělého děvčátka a s citově zjitřelou štedrovečerní atmosférou), dokonce se tu

objevuje filozofická transpozice Puškinovy pohádky o zlaté rybce (Tři přání).

Archetypální lidový motiv, v návaznosti na pinocchiovskou linii eticko-didaktického podobenství, ovšem situovaný do reálného historického prostředí, osobitě rozvíjí LUBOŠ ZELENÝ v *Pohádce o Pískovečkovi* (1993). V jeho tvůrčí fantazii ožívá malý chlapec, vytesaný z pískovcového kvádru mistrem Matyášem z Kusu. Dětský hrdina se postupně "infikuje" všemi lidskými neřestmi Braunova symbolického sousosí, aby během dobrodružného a iniciačního putování světem, v kající se seberefexi, si uvědomil pravé životní hodnoty, přijal Braunovými sochami symbolizované charakterové ctnosti, stal se vzorným dítětem a nakonec prožil zázračnou metamorfózu v člověka.

Frekventovanou variantu imitačně inovačního typu autorské pohádky 90. let představují díla, jejichž hlavními protagonisty jsou nekonvenčně pojaté iracionální bytosti, zrozené v mýtickém či démonickém světě lidových báchorek, především vodníci, skřítkové, černokněžníci, draci a rozmanitá strašidla. Tyto postavy bývají demytizovány, zbaveny fantastické a báje symboliky, zlidštěny, zcivilněny a v aktuálním dobovém kontextu dostávají nový význam a smysl, neboť se stávají médii autorova filozofického, etického, mravního a občanského kréda. Jejich archetypální noetika je tak inovována aspektem ekologickým, naučným, eticko-výchovným, historickým aj. Do těchto pohádkových próz nezřídka pronikají prvky parodické a imaginativní.

Démonologickou narácí představuje příběh MARIE KUBÁTOVÉ *Pohádky vodnického dědečka* (1990), v němž autorka s fabulační vynalézavostí, jazykovou elegancí a vtipem sděluje poznatky o obyvatelích našeho sladkovodního světa a zároveň vážným tónem, v symbolickém obrazu vodníka, vášnivého ochránce přírody, vyslovuje ekologický apel destruktivní civilizaci.

Tento typ pohádky vytváří také ILONA BORSKÁ ve fiktivní rodové kronice *Mokřejšové, vodníci z Louže* (1994). Pojímá je jako mravně příkladné etnikum, blahodárně zasahující do lidského společenství.

Vodnický námět zpracovává i MAGDALENA WAGNEROVÁ v obrázkové knižce *Vodníčkova dobrodružství* (1995). V básnickém podobenství sleduje dramatické putování nezkušeného hastrmánka po vodě, od jejího pramene až do moře, s akcentem poznávacím (střetávání s vodními živočichy) a etickým (rozpoznávání dobra a zla, prožitek kamarádství, lásky a šťastného domova).

V knize *Vodník Žblabuňka* (1995) pokračuje EMIL ŠALOUN v linii čvrtkovských vodnických pohádek. Svědčí o tom i názvy jednotlivých, relativně samostatných příběhů: Jak vodník rozzlobil kníže pána, Jak vodník střílel z kanónu apod. Vodníkům tradiční přírodní svět je zde zobrazen v harmonických vztazích, s laskavým humrem a kultivovaným jazykem.

K vodnické tematice se vztahují rovněž imaginativní, ekologicky zaměřené *Pohádky ze stříbrné tůně* (1996) z tvůrčí dílny JAROSLAVY PECHOVÉ. Záznaky přírody tu objevují při rozmanitých příhodách její ochránci a kouzelné přírodní bytosti: pomněnková víla, dvojice hastrmanů, mechovi skřítky, bludičky a svérázná strašidla.

Dva zlobivé čertíky, cestující pozemským světem, učinila hlavními hrdiny svého podobenství *Pam a Pum* (1992) JANA ŠIMKOVÁ. Autorka vystavěla svůj příběh na paradoxu mezi tradiční poetikou žánru a moderní civilizací. Avšak neústrojně přitom akcentuje naukový záměr.

K tomuto typu pohádkové narace inklinují také příběhy PETRA PROUZY *Skřítek Kudlička* (1993), JINDŘICHA BALÍKA *Pohádky o vodníku Brčálkovi* (1993), EMILA ŠALOUNA *O malé víle Plavuňce* (1995), VÍTĚZSLAVY KLIMTOVÉ *O statečném skřítku Drnovci*, MARTY ŠRÁMKOVÉ *Vodník Mikulenda* (1998), VĚRY BORSKÉ *Skřítek Hospodářčik* (1999), MIROSLAVA KREJČIHO *Strašidlo Doudlo* (1999) a mnoha dalších, s různým stupněm umělecké hodnoty.

Někteří autoři strašidelných pohádek vycházejí vstříc módním čtenářským trendům 90. let, projevujícím se oblibou hororových, tajuplných a iracionálních příběhů. Svědectví o tom podávají pseudoodborná a parodická pojednání, sugerující zdání věrohodnosti. Nejpopulárnějšími knihami tohoto typu se staly obrázkové a textové mystifikace VÍTĚZSLAVY KLIMTOVÉ *Lexi-*

kon ohrožených druhů strašidel - lučních, lesních i domácích (1992), *Lexikon ohrožených druhů strašidel - 2. díl* (1995) a *Malý lexikon strašidel* (1998), postupně poklesávající na úroveň komerčního čtiva.

Výrazný, vnitřně diferencovaný okruh autorských pohádek 90. let tvoří texty založené na humorné parodii archetypální poetiky žánru. Parodický přístup, spjatý s absurdním viděním, s fantazijní hrou a improvizací, deformuje tradiční látky, náměty, motivy, syžetová schémata i jazyk. Má nejčastěji podobu perzifláže nebo grotesky, stavějící na humorné mystifikaci, nonsensu, hyperbole, paradoxu, situační a jazykové komice, slovní hříčce, představitelství asociací, antropomorfizaci a jazykovém eskamotérství. Parodická negace přitom zasahuje jak tradiční pohádkový svět, tak i dnešní realitu a její řád.

Osobitou modifikaci tohoto typu znamenají příběhy osnované na dětské představě fantazijní a naivní interpretaci skutečnosti, v níž prolíná fiktivní s reálným, takže nezřídka oscilují mezi pohádkou a povídkou ze života dítěte.

Parodické pohádkové narace reprezentují například nápadité, hravé, úsměvné a fantaskní grotesky PETRA CHUDOŽILOVA *Na velrybě* (1990), humorné vyprávění výtvarníka MIROSLAVA JÁGRA *Jak zrcí udělali tmu* (1992), ztřeštěné historky čtveřice smolných a nakonec polepšených lupičů, kteří odcizili z oblohy měsíc, aby se jim v noci lépe kradlo, crazy pohádka PATRIKA OUŘEDNÍKA *O princí Čekankovi, jak putoval za princeznou, a o všelijakých dobrodružstvích, která se mu přitom přihodila* (1993), vystavěná na jazykovém žonglérství a bizarních motivických kombinacích, absurdní příběh FRANTIŠKA NEPILA *Pohádková lampička* (1993), nonsensové grotesky ALOISE MIKULKY *O jelenovi s kulometem a jiné zkazky a pohádky pro trampy, zlatokopy, stopaře, cestovatele a milovníky táboráků* (1996), parodující a postmoderně přetvářející klasické pohádky, a povídání IVANA VYSKOČILA *Malý Alenáš* (1997), založené na jazykovém experimentu, slovní hříčce a snové absurditě.

K humorně-parodické variantě vyprávění tihne i BOŽENA ŠIMKOVÁ v knize *Chytřému napověz* (1999). Pohádkovou pseudoetymologií, originálním kompozičním ztvárněním a se zřejmým naučným a etickým záměrem v ní přibližuje dětským čtenářům vznik tradičních lidových řemesel (v pohádce hrnčířské, ševcovské, kovářské, krejčovské, zahradnické, kolářské, ko-

minické a tiskařské). Jednotlivé příběhy rámcově propojuje effelovsky pojatou legendou o stvoření světa a prology antropomorfizované planety Země.

K umělecky standardnímu typu realistických narácí s dětským nebo dospělým hrdinou, ozvláštňených fantastickým prvem, můžeme přiřadit postmoderně laděný, střídme a spontánně vyprávěný příběh VLADIMÍRA MEDKA, kompozičně pojatý jako knížka lidového čtení, *O hodináři Filipovi a skřítkovi Hodinářčikovi* (1996), v němž pohádková bytost přispěje k závratné profesní kariéře českého hodinářského mistra a jako pomocník a rádce jej věrně provází při jeho dobrodružně fantastických toulkách cizinou, ale i při pobytu v pohádkové říši H. Ch. Andersena, dále poetický fragment FRANTIŠKA NEPILA *Strašpytlék* (1996), vyprávění o bázlivém chlapci, který se za jedné temné a bouřlivé noci přičiněním dobráckých strašidel ve svém pokojíku přestane bát, nebo *Krkonosská pohádka* (1996) BOŽENY ŠIMKOVÉ, literární adaptaci televizního cyklu úsměvných trautenberkovských příhod, v nichž vždy nastoluje spravedlnost a přehody cyklicky uzavírá moralizující sentenci sám bájný Krakonoš.

K tomuto typologickému okruhu se přimyká svou originální pohádkovou tvorbou, jejímž východiskem se staly populární animované televizní seriály a filmy 70. a 80. let, i MILOŠ MACOUREK, především jako autor humoristických příběhů *Mach a Šebestová na prázdninách* (1993) a *Mach a Šebestová za školou* (1998). Kouzelná rekvizita - telefonní sluchátko - tu umožňuje dětským hrdinům proměňovat nespoutanou fantazii ve skutečnost a prožívat vpravdě carrollovská dobrodružství, ale též rozlišovat dobro a zlo a perziflovat didaxi a moralitu dospělých.

Specifickou typologickou variantu vytvářejí fiktivní rámcové příběhy z rodinného života, do nichž jsou včleněna pohádková vyprávění. Moderní pohádky si spontánně vymýšlejí anebo v odloučení od rodiny je posílají v dopisech svým dětem tátové, oživující tak vlastní imaginaci i vzájemný citový vztah. K tomuto narativnímu typu náleží knihy ZDEŇKA SVĚRÁKA *Tatínku, ta se ti povedla* (1991), Jiřího Stránského *Povídáčky pro Klárku* (1996) a LUDVÍKA STŘEDY *Tatínkovy pohádky* (1997).

Imaginativní typ autorské pohádky 90. let představují texty poetické, kontemplativní, sémanticky bohatě zvrstvené, přinášející prostřednictvím aktualizujícího podobenství, symbolu nebo metafory,

v návaznosti na archetypální estetiku, etiku a noetiku pohádkového žánru, závažné poselství dnešnímu člověku a lidské společnosti, vypovídající o jeho odvěké touze po svobodě, spravedlnosti, dobru, harmonii, přátelství a lásce a zároveň obražející autorovu reflexi života a světa. Tato pohádka, nezřídka těžící z tvůrčího odkazu H. Ch. Andersena či O. Wildea, je tedy receptně náročná, oslovuje spíše vnímavého, přemýšlivého a kultivovaného čtenáře univerzálního věku. (5)

Takovýto narativní model reprezentují zvláště pohádky proskribovaných autorů 70. a 80. let, rázně vstupujících po delší nucené odmlce do nového společensko-politického a literárního kontextu, v němž ještě více vynikají výjimečné kvality jejich děl. Patří k nim poetické vyprávění TOMÁŠE PĚKNÉHO *Havrane z kamene* (1990), mystický příběh o ušlechtilé a osamělé mladé čarodějnici, jež nezištnou pomocí venkovské dívky, s níž se spřátelí, revoltuje proti svému determinujícímu údělu, je potrestána ztrátou identity a prochází bolestnou cestou proměny v člověka, dílo KARLA ŠIKTANCE *Královské pohádky* (1991), čerpající z mýtických zdrojů, alegoricky zpodobňující na dramatických individuálních osudech chybujících panovníků, kteří projdou očistnou katarzí, rozpory moderní doby, ztvárněné originálním poetickým jazykem a stylem, v němž má stmelující roli rytmiická dikce, básnivý příběh IVANA KLÍMY *Jak hluboké je moře*, veršovaná skladba JANA SKÁCELA *Uspávanka s Hokusajem* a lyrizující pohádky JANA VLADISLAVA *Co vyprávěl vítr bílé růži*, poprvé publikované v exilovém souboru *Uzel pohádek* (1. vyd. vyšlo v roce 1978 v Mníchově, druhé pak v roce 1991 v Praze), brilantní, realisticky koncipované prózy ALEXANDRA KLIMENTA *Modré pohádky pro malé a velké děti* (1994), prvně vydané v samizdatové edici Petlice 1971, do nichž vstupuje magický prvek, prověřující charakter povytce současných hrdinů a přivádějící je k pochopení základních hodnot lidského bytí. Nacházíme tu i zřetelné ozvuky andersenovské poetiky.

Z debutujících tvůrců se do tohoto typologického okruhu pohádek začleňují LUDMILA KLUKANOVÁ svým umělecky vyzrálým dílem *Z pohádkových končin* (1993), v němž ústrojně propojuje prvky báchorečné, pověstové a mýtické, MARCELA DOSTÁLOVÁ jako autorka *Babiččiných pohádek* (1997), hlásící se symbolickými a metaforickými obrazy, filozofujícími meditacemi a poetickou atmosférou k wil-

deovskému odkazu, EVA HUDEČKOVÁ, jež v objeveně konstruovaných příbězích *V moci kouzel* (1999) oživuje bájný svět démonických bytostí, úzce spjatých s přírodou, a propojuje ho jak s klasickými pohádkovými motivy, tak i s moderní realitou a jejími problémy. Autorka vytváří umělý mýtus, posouvající její narace do blízkosti literatury fantasy.

K žánru fantasy inklinuje i postmoderně ztvárněné a umělecky vytříbené dvousvazkové dílo LUISY NOVÁKOVÉ *Sestra volavek. Kámen vládců* (1997). V něm spolu koexistují pohádky, báje, historické povídky, rytířské příběhy i verše. Lidová noetika se tu připomíná vítězstvím spravedlnosti a lásky. Obdobnou poetiku vyznává v imaginativních podobnostech, čerpajících z pohádkových a mýtických látek staroindických, antických a středověkých, *Duhová jiskra* (1998) také DANIELA FISCHEROVÁ. Její minipříběhy, duchovní anekdoty a exempla v sobě skrývají filozofickou hloubku, věkovitou moudrost lidstva, humor i ponaučení dnešku.

V knižní produkci české autorské pohádky 90. let, byť v neúplném, spíše reprezentativně zástupném repertoáru děl, jsme se snažili vysledovat její stěžejní typy a vývojové proměny. V polistopadové dětské literatuře patří tento žánr k útvarům nejfrekventovanějším, ale také markantně verifikujícím míru autorova talentu a jeho tvůrčí invence. Proto je potěšitelné, že tvorba umělecky standardní a výsostná v něm naprosto převažuje. Trivializace postihuje zejména insitní adaptace pohádek klasických.

Typologickou klasifikaci autorské pohádky 90. let považujeme za přibližnou. Jejím kritériálním východiskem je dominance určitého narativního autorského přístupu a poetiky. V důsledku značné variability žánru vzniká mnoho přechodných, nesnadno zařaditelných typů a žánrových kontaminací. Výraznou inovační proměnou prochází zvláště pohádka démonická.

V současné autorské pohádce dochází k dalšímu posilování inovačního trendu, projevujícího se stále větší preferencí subjektivní výpovědi jejího tvůrce o životě a světě před objektivizující narací jako příběhotvorného aktu.

POZNÁMKY

(1) Srov. Šmahelová, Hana: *Návraty a proměny. Literární adaptace lidových pohádek*, Praha 1989; Vařejková, Věra: *Česká autorská pohádka*, Brno 1998, s. 5-8.

(2) Zevrubněji o tom Toman, Jaroslav: "Světový pohádkový odkaz českého spisovatele Karla Čapka" in *Nostos* (jubilejní sborník), Afiny, Klub přátel antického starověku v Řecku, 2001, s. 239-245; Vařejková, Věra: *Pohádky Karla Čapka*, Brno: 1994.

(3) Podrobněji viz Toman, Jaroslav: "K typologii české moderní pohádky 60. let" in *Literatura pro děti a mládež v procese I. Rozprávkový žánr*, Nitra 1998, s. 201-209.

(4) Srov. Vařejková, Věra: *Česká autorská pohádka*, Brno 1998, s. 12-15; Šmahelová, Hana: "Pohádka - možnosti žánru a možnosti tvorby" in *Zlatý máj*, Praha 1999, s. 43-48 (badatelka tu rozlišuje dva autorské přístupy: pro první z nich je principiální nereálnost a hra s fantazií, druhý vymezuje pohádku jako specifický příběh s fantastickým prvkem a mýtickým pozadím); Toman, Jaroslav: *Současná česká literatura pro děti a mládež*, Brno 2000, s. 12-14. Zdeněk Kovalčík a Svatava Urbanová, Svatava v publikaci *Minimum z literatury pro děti a mládež*, Ostrava 1996, s. 52-53, typologicky klasifikují tento žánr na moderní autorskou pohádku s humorovou demystifikací pohádkových postav a tradičních kouzelných motivů, na pohádkové příběhy s prvky nonsensu a nadsázky, na příběhy o oživilých hračkách, předmětech, obrázcích a na prolínání reality dětského života s pohádkovou situací. V podstatě vymezují dva základní typy moderních pohádkových narací: "záračné, kouzelné a magické příběhy" a "realisticko-fantastické příběhy s prolínáním snu, fantazie a reality". Se zřetelem k soudobému česko-slovenskému kontextu této problematiky upozorňujeme především na následující metodologicky podnětné publikace: Šimonová, Brigitta: "Vývinové a žánrové zvláštnosti slovenskej rozprávky po roku 1945" in *Vývinové a druhové zákonitosti literatury v literatúre*, Prešov 2000, s. 32-46; Stanislavová, Zuzana: "Modalities slovenskej autorskej rozprávky 90. rokov" in *Literatura pre deti a mládež v procese I. Pohádkový žánr*, Nitra 1998, s. 195-200; Žemberová, Viera: *Autorská rozprávka v deväťdesiatych rokoch. Miniatury a reflexie*, Prešov 2000.

(5) Srov. Urbanová, Svatava: "Podoby a proměny české literatury pro mládež ve 20. století, její umělecko-polarizační varianty" in *Vývinové a druhové zákonitosti literatury v literatúre*, Prešov 2000, s. 83.

NAHLÉDNUTÍ do nových knih

Jiří Slíva:
Všechno dobře dopadne
Il. Jiří Slíva. Odp. red.: ? AMULET, Praha
2000. 96 str.

Pavel Šrut:
Veliký tůdle

Il. Galina Miklínová. Odp. red. Roman
Lang. Nakladatelství Ladislav Horáček -
Paseka, Praha-Litomyšl 2003. 80 str.

**Jiří Žáček: 99 dědečků
a 1 babička**

100 limeriků k poctě Edwarda
Leara

Il. Michal Hrdý. Odp. red.: ? Nakladatel-
ství M. Švarc - ŠULC a spol., Praha 2001.
80 str.

Nonsens se těší v české literatuře od pře-
lomu 80. a 90. let velké oblibě, a zejména
fryntovská inspirace, která má hlavní (ale
nikoliv jediný) kořen u Edwarda Leara, ne-
přestává působit. Zatímco před lety byl
tento typ jazykové hry čímsi osvěžujícím
a produktivním a přinášel svého času do-
konce i osobité "novotvary" (viz první dvě

knížky Jiřího Weinbergera *Povídá pondělí
úterku a Ach ty plachty*), v posledních le-
tech působí poněkud unaveným dojmem.
Jako by český nonsens pro děti ztrácel
dech, jako by se vyčerpával sám sebou.
Nemluvíme o dnes už bohužel zcela po-
kleslých textech Jana Vodňanského, který
má zřejmě svou zlatou éru (*Šlo povídlo na
vandru*) bohužel už dávno za sebou, ale
mám na mysli autory v nejlepším slova
smyslu ambiciózní, kteří stále patří ke špič-
ce české poezie pro děti. Jistota opotřebo-
vanost nonsensových schémat bylo mož-
né pozorovat už v *Abecedníku* Iva Štuky
(viz recenzi v *Tvořivé dramatice* XI, 2000,
č. 2). Ale svědectví o ní podávají i knížky
básniček tří dalších zkušených tvůrců, kte-
ré vyšly v posledních třech letech - Jiřího
Slívy, Jiřího Žáčka a Pavla Šruta.

Slívův suchý humor, který byl v 80. le-
tech na první pohled rozpoznatelný od
tvorby ostatních básníků, v poslední kníž-
ce ztrácí na jiskřivosti a švih. Některá čí-
sla Slívovy knížky jsou dokonce na úrovni
nepříliš nápaditých rýmovánek nebo vtíp-
ků (*Žalobníčci*, str. 50, *Mikroskop*, str. 52,
Odhalená sestra, str. 53...). Ty tam jsou
doby úsporných několikaveršových anek-
dot, završených nečekanou pointou. Po-
měrně obsáhlá kniha vzbuzuje dojem, že
J. Slíva se nerozpakuje zřymovat cokoliv,
co mu přijde pod ruku, a ani nemusí mít
po ruce kdovíjaký nápad. Titul knihy -
Všechno dobře dopadne - je v tomto smys-
lu až příliš příznačný...

Aby nevznikl mylný dojem: Slívova po-
slední sbírka není žádnou prohrou, je to
knížka příjemná. Nejednou se tu setkáme
se starými známými zdařilými slívovskými
hříčkami - viz např. *Telecí krotitel*, str. 38,
Vojenské tajemství, str. 41, *Pán ve formuli*,
str. 88... A dokonce lze na několika místech
objevit náznaky jiného typu nonsensu, na
který jsme zatím nebyli u J. Slívy zvyklí,



nonsensu, který rozvíjí jazykovou hru do
drobného absurdního příběhu. Myslím ze-
jména na básničky *Piky, piky na hlavu* (str.
25), *Libeňská záhada* (str. 37), *Chorý dok-
tor* (str. 45) nebo *Něco za něco* (str. 56).

Jenže co je to platné, až příliš často
provází čtení Slívovy sbírky pocit - tohle už
tu přece mnohokrát bylo...

S knížkou Pavla Šruta *Veliký tůdle* je to
trošku jiné. Je to, pravda, další nonsensová
sbírka, u které se tu a tam neubráníme po-
citu, že se tu autor spokojuje s tím, co si už
mnohokrát vyzkoušel on i jeho kolegové.
Při bližším průzkumu zjistíme, že příčina vě-
zí především v tom, že větší polovina čísel
je převzata z víc než dvacet let starého *Hle-
mýždě Čilišneka*. A upřímně řečeno, právě
tato starší vrstva Šrutových básniček se
z dnešního pohledu jeví jako nepříliš objev-
né variace na fryntovskou notu. Jiné je to
se třemi překlady - dvou básniček Ogdena
Nashe a jedné Jamese Reeveese, které Pa-
vel Šrut původně zařadil do *Ostrova, kde
rostou housle*. Ty neztratily pranic ze svého
dávného lesku. A jedna z nich - neodolatel-
né *Dvě krávy* (které mimochodem vyšly po-
prvé ještě v hlubokém "dávnověku" v *Ma-
teřídoušce*) - jako by předznamenávala
nové Šrutovy verše, v nichž si básník s roz-
koší hraje s různou délkou veršů a s prud-
kými proměnami rytmu (*Zloděj*) anebo
v nichž se z jazykové hry klube drobný pří-
běh a začne si žít - jak to tak v nonsensu bý-
vá - vlastním životem (*Co dělali žáci v pra-
věku, Mudrc v Číně, Básnička pro děti
o velkém vejci...*). Jelikož jsou nejslabší
čísla knížky umístěna hlavně do středního
oddílu, zatímco všechny tři překlady a ně-
kolik výborných nových básniček tvoří jád-



ro posledního oddílu, působí nakonec nová sbírka Pavla Šruta vcelku příznivým dojmem. Ten je ostatně podpořen i nápaditým grafickým a výtvarným pojednáním knížky, které nakladatelství Paseka věnovalo, jak je jeho dobrým zvykem, stejně vzorovou péči jako knihám pro dospělé.

Limerickům Edwarda Leara zajistil oblibu u českého publika v první polovině 80. let už první výbor Antonína Přídala (*Kniha třesků a plesků*). Tehdy zapůsobily jako zjevení, i když zájem o nonsens byl už tehdy dobře vysledovatelný hlavně v dětských časopisech (Sluníčko, Mateřídouška, Ohníček). S léty přitažlivost tohoto specifického veršového útvaru rostla a v posledním desetiletí lze mluvit přímo o módě: autorů, kteří zkoušejí psát ř la Lear, a zejména těch, kteří využívají limericků nebo na ně píší variace, se objevilo nemálo. Ani pilný Jiří Žáček se neubráníl vábení limericků a vydal jich dokonce celou knihu. Jako už neschůlněkrát i v této knize J. Žáček prokázal, že je básníkem obratným, že mu to "veršuje" jaksi samo. Jeho limericky rytmicky nekulhají, naplňují žádoucí "normu" (rýmové schéma aabba), respektují learovský model - první rým, založený na jménu města nebo místa, je startérem k celému limericku a závěrečný verš limerick rekapituluje vtipným pojmenováním hlavní postavy. Až potud všechno dokonale "sedí". Problém je však v tom, že Jiří Žáček nepřináší nic nového, je tu jen zručným - do slova a do písmene - veršotepcem. Čísel, která přinášejí alespoň drobný nápad a dokážou s ním pracovat, je tu žalostně málo. Spíš se na nás z každé stránky valí tuny banalit a prvoplánových rýmovánek a bohužel i nemálo ordinérních kousků, které básník formátu (a nadání) Jiřího Žáčka věru nemá zapotřebí: "Byl jeden dědeček z Popradu, / nařikal: 'Proč já vůl nekradu?! / Jak si to zodpovím, jak si to prominu, / že tím že nekradu, okrádám rodinu? / Já holt mám pazoury dozadu!'" Inu, "zdaleka ne každý nonsens, který vás napadne, je komický" - jak moudře praví Jiří Žáček v doslovu ke své knížce...

Pavel Šrut: Pavouček Pája

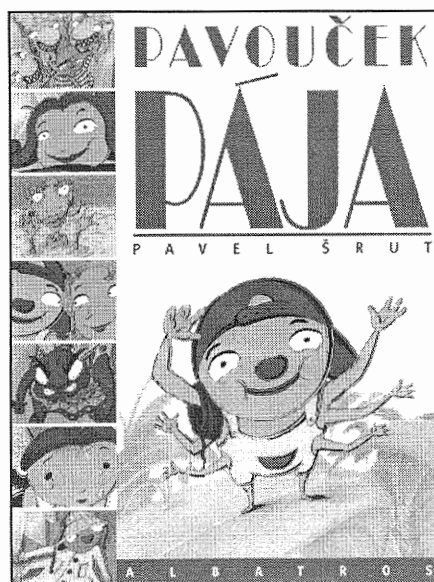
Il. Galina Miklínová. Odp. red. Blanka Šýkorová. Albatros, Praha 2001. 128 str.

Princip prášilovského vyprávění je Pavlu Šrutovi blízký. Není to ani trochu náhoda. Vždyť baron Prášil a všichni jeho příbuzní (pohádkoví lháři, pábitelé, bratr Paleček,

Enšpígl, Fryntovo štěně Hasan...) jsou s nonsensem - Šrutovým živlem - spojeni přímo pupeční šňůrou. Tentokrát - na rozdíl od Obra jménem Drobeček, v němž Pavel Šrut před několika lety mistrovsky zpracoval příběhy amerického prášilovského hrdiny Paula Bunyana, - se autor skvělých adaptací britských a amerických pohádek (Kočičí král, Prcek Tom a Dlouhán Tom) pokusil stvořit prášilovského hrdinu pro nejmenší čtenáře.

Herkules, jehož "siláckým historkám věřil celý les", je strýček pavoučího kluka Pája a má dar vymýšlet si takové příhody, že všem posluchačům mezi pavoučaty v lese běhá mráz po zádech. Jenom pavoučí kluk Pája se nebojí položit otázku, když se mu něco nezdá nebo když něčemu nerozumí. I kdyby měl vypadat jako hlupák.

Takhle zajímavě je v prvních kapitolách rozehrána Šrutova kniha s hmyzími hrdiny. Bohužel se však tento nadějný princip,



založený na vyprávění, které se rodí z dialogu, brzo vytratí a autor se nechá unášet samoučelnými, a někdy až banálními slovními hříčkami (můra Chmůra, Pišiškvor, sluníčko šestitečné...), ale i křečovitými prvoplánovými vtipky (komár z Komárna, hovořící slovensky, krtek Hanák z "Holomóca"), v nichž se nastolený princip beznadějně drobí a rozmělnuje. A tak z Pavoučka Pája zůstane nakonec jen nepříliš invenční galerie karikatur hmyzích figurek, vtipná jen tu a tam, častěji spíše poznamenaná křečovitou snahou o humor za každou cenu.

Pavouček Pája je tedy bohužel jen slabým odvarem předchozích knih Pavla Šru-

ta. Povrchně atraktivní ilustrace, které se snaží přilákat čtenáře co nejkřiklavějšími barvami, nejednou překračují hranici podbízivosti a jen podtrhují samoučelný manýrismus tohoto problematického textu.

Martina Skala: Strado & Varius

Il. Martina Skala. Odp. red. Hana Neborová. Brio, Praha 2002. 56 str.

Strado & Varius je i není pohádkový příběh. Odehrává se v Paříži, a přece tak trochu ve snu. Je to kniha magická, která vás pohltí jako tajemný labyrint.

Když jednoho mrazivého březnového rána kráček drobet staromódní, kdysi slavný houslista Varius zamyšleně Paříži, zahlédl uprostřed chodníku vajíčko, z něhož se vzápětí vylíhly - maličké housle. "Strado," představily se mu. A v tu chvíli si Varius pomyslel: "Ježíšmarjá, ony jsou mi podobné!" Příběh, jehož prvním korálkem je toto poeticko-absurdní setkání, se brzo rozdělí do dvou linií: Strado, kterému se zamotá hlava z "velkého" světa pařížské Opery, kam chodí Varius hrát, je odfouknut až kamsi na druhý konec města a starý virtuos opět osiřel. Od té chvíle oba přátelé bloudí pařížskými ulicemi a beznadějně se mýlí. Zatímco na houslistu padá samota mrazivých pařížských večerů, Strado se docela rád nechává zlákat pozlátkem muziky v cirkusové manéži a nakonec s rockovou kapelou dokonce vyrazí do světa na úžasné turné. Jenže jednoho dne si i housle vzpomenu na svého starého přítele a osloví toho jediného, komu se mohou svěřit, měsíc, aby jim ukázal cestu k domovu.

Kniha Strado & Varius působí, jako by přišla z jiného světa. Jistě, má cosi společného s muzikantskými pohádkami Ilji Hurníka. Ale najdeme tu i názvuky exupéryovské poetiky ("Cestu k domovu znáš," radí v závěru Stradovi měsíc. "Máš ji ve svém srdci. Stačí najít tu správnou strunu a ona už tě dovede před ty pravé dveře.") A samozřejmě by tu bylo možné najít styčné body s bilderbuchy Petra Síse. Ale právě tak i leccos z atmosféry a poezie knih Daisy Mrázkové.

V soutěži Magnesia Litera udělovala porota v loňském roce poprvé cenu v kategorii knih pro děti a mládež. A prvním laureátem se stala právě tato výjimečná kniha.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Irina Ulrychová: Drama and story

The first part of a theoretical study on structuring drama work, called *From a Situation to a Story*, begins by the author comparing the importance of situation in theatre vs. classroom drama. The study, however, focuses primarily on a story, as it is only in a story that situations acquire their full meaning. "While a situation usually traces only a certain aspect of a theme, no matter how convincing its dramatic form may be, one has to go all the way to a story to be able to communicate a theme in its totality and complexity. That is why classroom drama strives not only to provide and enhance the player's skills, but pays attention to the life contents of drama improvisations, i. e. the theme, as well. It employs stories in order to develop children's understanding of human behaviour, their own selves and the world they live in, as Cecily O'Neill and Alan Lambert point out." Yet the author claims here that the potential of drama is not exhausted or ended by the generation of a story. The story that comes into being during play, is simultaneously subjected to critical examination. Respective situations employing various conventions are separated from one another on purpose; the action is interrupted intentionally. The breaks emerging as a result are used to allow players to gain distance from situations and roles, observe them "from the outside", comment on them, reflect the action and the feelings and thoughts both of their own and those of the characters. They can discuss ways to go on or even "rewind" a situation and try whether the problem it contains could be solved in different, more efficient ways. The theoretical part is followed

INTEGRAL, a section for a discussion of drama teachers and workshop leaders: In the present issue, contains an article by Jaroslav Provazník called **Drama and School Inspectors**. It looks back at a drama course organised by the Creative Dramatics Association (Sdružení pro tvořivou dramaturgi) and attended by twenty inspectors from the whole of the Czech Republic. The course embraced the following topics: Drama in Education as a System (the process of drama in education, its goals, methods and tools; drama in education and its importance for enhancing cooperation, self-knowledge, self-assessment and self-regulation), Drama and the Personal and Social Development (drama and creativity, drama and its place in contemporary school, criteria for evaluating the work of drama teachers), Drama and Literature (drama as a way to the literary text, literature as a material and inspiration both for classroom drama and children's theatre, the place and purpose of poetry reading in drama in education), Structuring Drama Work, Children's Theatre (methodology of theatre work with children, criteria for evaluating theatre work with children). The lecturers were recruited from among the leading Czech teachers of drama.

CHILDREN-DRAMA-THEATRE**Dominika Špalková: The Insights Festival in Bechyně**

Besides the Children's Stage (Dětská scéna) national festival of children's theatre groups held in Trutnov every June, the Creative Dramatics Association (STD) and ARTAMA organise a national workshop and festival of youngsters' theatre groups called The Insights (Nahlížení). Its main goal is to facilitate a confrontation of different ways towards a theatre performance and the various goals and concepts of doing theatre with youngsters. The author of the article appreciates the diverse dramaturgy of last year's Insights: there was an inventive dramatisation of G. G. Márquez's short story called *The Most Beautiful Drowned Man in the World*, an adaptation of P. Coelho's novel *The Alchemist*, an ambitious performance based on H. McCoy's novel *Horses Also Get Shot*, but also a poetry collage or a performance based on improvisation. The openness and the unique opportunity to gain insight into various ways of theatre work appeared to be the main positives of the festival. Prizes are not the most important thing; what really matters is the opportunity to see good performances that have emerged all over the country and learn more about the background of their creation through debating. There were regular discussion sessions in which everybody could take active part.

Petra Rychecká-Věra Belháčová: "Nadělení" in Movement

A dialogue on the festival of youngsters' theatre held on 4-7 December 2003 in Brno, which focused on movement theatre this time.

INSPIRATION**Pavel Vacek: Insights into the Psychology of Moral**

The Ninth - and Last - Insight: On Obedient and Laughing Teachers, Enthusiastic Wardens, little Yago and the Gun under the Christmas Tree - 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.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH**Jaroslav Toman: On the Typology of Czech Modern Fairy-Tale of 1990s**

An overview of modern Czech fairy-tales published in 1990s.

Jaroslav Provazník: Reviews of new books

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

CHILDREN'S STAGE

The regular supplement of *Tvořivá dramaturgie* (Creative Drama) brings a dramatisation of a short story by Brian Jacques from the book *Seven Strange and Ghostly Tales* created by Ivana Sobková, a student at the Dept. of Drama in Education of DAMU in Prague, and her theatre group; it was called *Justine and the Vampires*. Ivana Sobková, who is at the same time a drama teacher at the School of Arts in Odolena Voda, chose the short story *Jamie and the Vampires* and adapted it for a girl's group, creating a performance that met with very favourable response at the Children's Stage national festival. The script is supplemented by a description of preparatory lessons and improvisation topics, in which the group examined the theme, preparing the dramatisation. The lessons include: Oath and Promise, Fear, Parents and Children, Gang. In the chapters that follow I. Sobková discusses the way to a theatrical shape and the purpose of doing theatre with children.

SUMMARY

creative drama 1/2004

by the description of a classroom drama inspired by a controversial photographic display of secondary school graduates placed in a shop window in a small town in which the students had themselves photographed naked. Its dramatic focus lies in examining the reactions of the town people, parents and teachers to this student provocation.

Eva Machková: Drama in Education and Acting

The essay deals with the relationship between mimics and other external expressions of acting, and the inner notion of the actor. In addition, the author explains how these elements of acting are related to the methodology of drama in education. "Coming out of the inside, from a notion to the action, that is the core of what drama in education provides to its participants: gaining deeper insight into people's inner processes, enrichment and personal change taking place through this new insight. This is what makes drama in education both an artistic and educational field."

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL**Hana Kasíková-Josef Valenta: Between Alpha (Allan) and Omega (Owens)**

An article about the workshop led by Allan Owens, a drama teacher from the University College in Chester, which took place during the 9th National Workshop "Classroom Drama 2003" ("Dramatická výchova ve škole 2003") held in September 2003 in Jičín.

Hana Švejdvová: "Be a Good Boy, Max!"

This drama project for pre-school children (based on Maurice Sendak's book *Where the Wild Things Are*) examines a topic relevant for pre-school children by using drama methods. It does so with respect to the current putting of the National Curriculum Framework for Pre-School Education in practice.

Jarmila Petruželová: Family Education and Drama. Several Notes on Using Drama Methods in Grades 6-9

Parts of a thesis on using drama methods in family education. The author examines the potential of drama for teaching family education, comparing the goals and contents of both subjects.



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