

# TVORIVÁ dramatika

1/2008

ISSN 1211-8001

Divadlo fórum  
- nemluv a hraj! (?)

Divadlo utlačovaných  
a Boalové

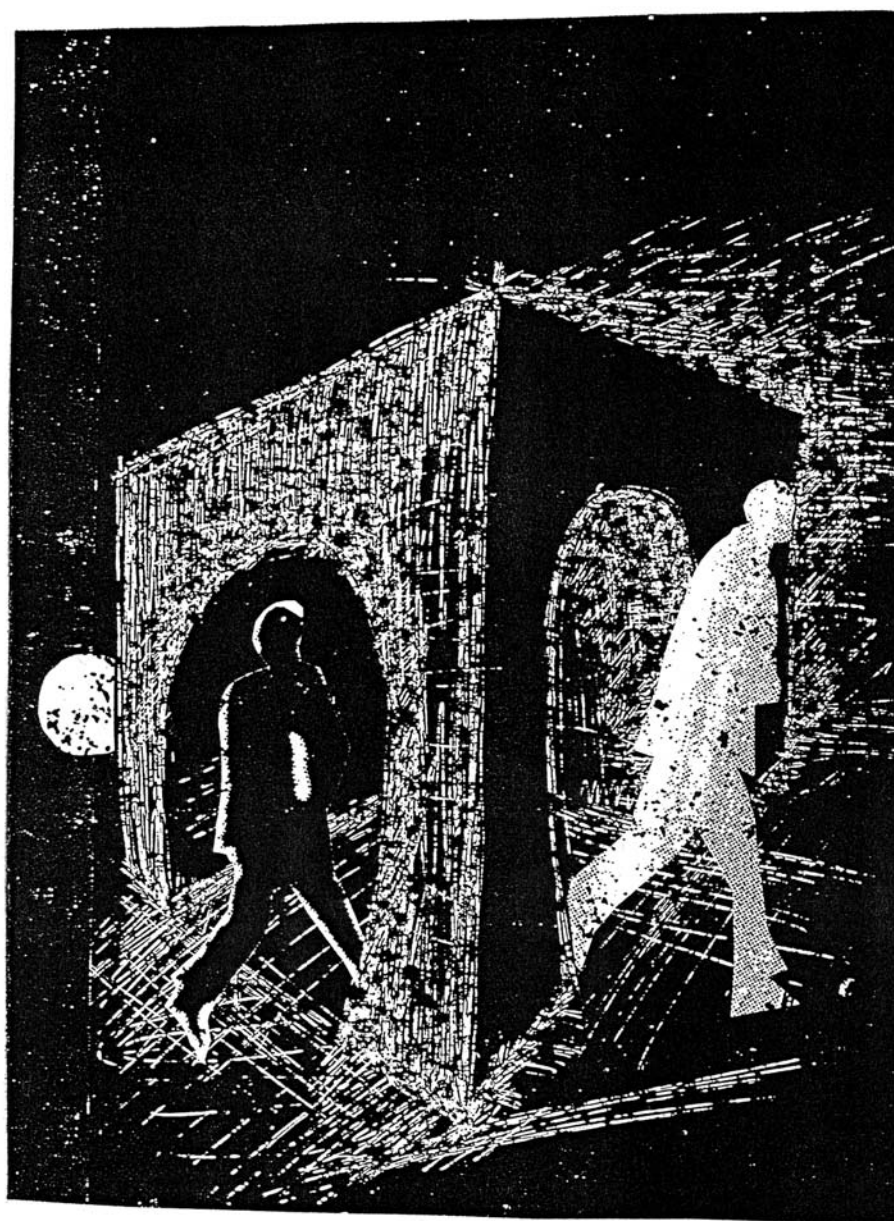
Proměny maturity  
z dramatické výchovy

Tematická výuka  
a dramatická výchova  
ve službách dějepisu

Newyorská konference  
Performing the World  
počtvrté

Nahlížení 2007

Pantomima  
a dramatická výchova



TVOŘIVÁ DRAMATIKA  
ROČ. XIX  
číslo 1/2008 (53)  
(Divadelní výchova, roč. XXX)

Únor 2008

Vydává NIPOS-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: Eva Brhelová, Ph.D.,  
PhDr. Hana Cisořská, Ph.D.,  
Roman Černík, Jakub Hulák, Eva Ichová,  
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.,  
doc. Markéta Kočvarová-Schartová,  
Irena Konýčková, PaedDr. Soňa  
Kotátková, Ph.D., doc. PaedDr. Silva  
Macková, doc. Eva Machková,  
Radek Marušák, doc. Jaroslav Provazník,  
Veronika Rodriguezová, Gabriela Sittová,  
Dominika Špalková, doc. Irina Ulrychová,  
PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.,  
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., Magda  
Veselá, PhDr. František Zborník  
Vedoucí redaktor: Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA, Blanická 4,  
P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2,  
tel. 221 507 967-9 nebo  
221 111 052-3, fax: 221 111 052  
E-mail: jaroslav.provaznik@damu.cz  
a std@drama.cz  
URL: www.drama.cz/periodika/index.html

Ilustrace Martina Vandasová  
Grafická úprava Dana Edrová

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov  
Distributor předplatného  
A.L.L. PRODUCTION s.r.o., P.O. BOX 732,  
111 21 Praha 1, tel. 234 092 851,  
e-mail: tvorivadramatika@predplatne.cz,  
URL: 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 2008

# Obsah

## ÚVAHY - POJMY - SOUVISLOSTI

Josef Valenta: Divadlo fórum - nemluv a hraj! (?) ..... 1

## DRAMATIKA - UMĚNÍ - DIVADLO

Julian Boal v Jičíně ..... 4  
Eva Ichová: Divadlo utlačovaných a Boalové ..... 4  
Hana Kasíková: Divadlo utlačovaných: o zkoušce na revoluci v po(st)revoluční době .... 8  
Jana Andrejsková: Proměny maturity z dramatické výchovy ..... 12  
Veronika Rodriguezová: Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu .. 17  
Martin Sedláček. Newyorská konference Performing the World počtvrté ..... 27

## DRAMATIKA - VÝCHOVA - ŠKOLA

Nahlížení 2007. 18. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla  
Bechyně 18. - 21. října 2007 ..... 29  
Gabriela Sittová: Nahlédnutí do Bechyně ..... 30  
Lenka Ebelová: Pantomima a dramatická výchova ..... 32

## REFLEXE - RECENZE - INFORMACE

### ODBORNÁ LITERATURA

Hana Kasíková: Drama a výzkum. Jak o metodologii dramatu přemýšlejí  
britští kolegové ..... 42  
Vítězslava Šrámková: O klaunu Strakapounovi ..... 45  
Nové publikace o dramatické výchově ..... 46  
Diplomové práce obhájené v letech 2005-2007  
na katedře výchovné dramatiky DAMU Praha ..... 47

### UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Marta Žilková: Potřebujeme dětskou kulturu? ..... 48  
Luděk Richter: Jak jsem se ztratil aneb Malá vánoční povídka ..... 49  
Světový den divadla pro děti poosmé ..... 50  
Jaroslav Provazník: Zá hádky Petra Nikla ..... 51  
Jaroslav Provazník: Nahlédnutí do nových knížek pro děti ..... 52

## DĚTSKÁ SCÉNA 25

Michal Černík - Jiří Oudes: Ze života oblázků ..... 1  
Jiří Oudes: Poznámky k montáži veršů Michala Černíka Ze života oblázků ..... 8  
Tomáš Janovic - Jiří Oudes: Dřevěný táta ..... 10  
Jiří Oudes: Poznámky k montáži veršů Tomáše Janovice Dřevěný táta ..... 20  
Elena Čepčková - Jiří Oudes: Velký král a malá myš ..... 21  
Hana Budínská - Jaroslav Provazník: Metodická a dramaturgická poznámka ..... 27  
Zdeněk K. Slabý - Jiří Oudes: O sedmi trpaslících a ještě jednom navíc ..... 28  
Zdeněk K. Slabý: O sedmi trpaslících a ještě o jednom navíc. Pátá pohádka bez konce .. 33  
Eva Ichová: Dramaturgické podněty Jiřího Oudese pro dětské loutkové divadlo ..... 35  
Poznámka redakce ..... 36

# Divadlo fórum - nemluv a hraj! (?)

**JOSEF VALENTA**

katedra výchovné dramatiky, Divadelní fakulta AMU, Praha;  
katedra pedagogiky FF UK, Praha

*Po prvních představeních divadla fóra, která jsme před léty dělali s holandskými lektory a s týmem složeným zhruba ze dvou třetin ze studentů katedry výchovné dramatiky DAMU a z jedné třetiny ze studentů katedry pedagogiky FF UK, rozpoutávaly se debaty nad tématem: Reflektovat herní vstupy diváků, či nerelektovat je? Nechat působit divadlo, nebo těžit ze situací i jejich prodebatování? Studentky DAMU (shodou okolností tehdy opravdu jen ženy) jako především divadelnice hájily spíše princip „nemluvit a hrát“, studenti pedagogiky (zaměření na osobnostní výchovu - pro změnu muži) zase princip „hrát a reflektovat“. Uplynulo pár let a jsme o něco moudřejší. Ale jen o něco...*

Tak tedy: Reflektovat, či nerelektovat po hráčských vstupech diváků ve druhé fázi akce divadla fóra? *Kdo z čtenářů již ví, kam mířím, nechť je trpělivý, prosím. Kdo neví či si není jist, nechť se mnou projde několika následujícími odstavci. Pak se opět vrátíme k dilematu.*

Slovo reflexe se užívá v soudobé pedagogice obvykle pro označení fáze procesu učení, která nastane po skončení předchozí praktické (učební) situace a mívá často podobu rozhovoru. Jan Slavík (2001: 271) pěkně říká, že reflexe je „zkoumavý návrat k tomu, co bylo zažito“, a její základní podobu nazývá „reflektivním dialogem“.

V osobnostně orientovaných edukačních systémech bývá obsahem oné praktické učební situace obvykle nějaká interakce či komunikace, která má potenciál rozvíjet žáka. Ale nejen to. V dramatické výchově navíc žáci komunikují a spolupracují na modelování lidských dramatických situací. Je tedy logické, že skončí-li taková praktická učební situace, je tu co reflektovat hned ve dvou úrovních: v úrovni reálné interakce mezi žáky a v úrovni interakce postav ve fiktivním světě.

Proč se reflexe dělá? „Reflexe je de facto učební situace věnovaná zhodnocení zkušenosti, která ožila/nově vznikla v průběhu předchozí akce. Psychologie zkušenostního učení (např. díky Davidu A. Kolbovi, profesoru na Weatherhead School of Management v Clevelandu) zjistila, že pokud zkušenost z činnosti nepodrobíme reflexi, učení sice nastat může, ale nemusí. A pokud nastane, nemusí být vždy tak efektivní, jako když reflexe zkušenosti proběhne. Reflexe pomáhá systematizovat zkušenost a zážitek, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jím naše myšlení, prožívání a jednání do budoucna.“ (Valenta 2008)

Jak již bylo naznačeno, v dramatické výchově celkem běžně užíváme reflexe toho:

- a) co se ve fiktivní situaci odehrálo, jak to probíhalo, jak postavy jednaly, jaký problém či jaké téma situace vyjevovala atd. (reflexe různých parametrů života postav ve fiktivním světě),
- b) co jiného by mohlo nastat, jak by to mohlo pokračovat a jak jinak mohou nebo jak dále budou postavy jednat, což bývá vstupní branka do dalšího hraní a rozvíjení, např. dramatické struktury (predikující reflexe možností změn ve fiktivním světě),
- c) jak byla situace zvládnuta z hlediska požadavků dramatu („improvizační dramaturgie“) a sehrání (divadla), jak byla sdělná, jak hráči subjektivně pociťovali způsob či kvalitu své vlastní scénické akce, jaká byla souhra atd. (reflexe zvládnutí tvůrčích požadavků dramatického umění, resp. jeho pedagogické podoby - dramatické výchovy),
- d) jak kdo vnímal situaci sám za sebe jako člověk, co mu připomínala, jak ji pocítil, co si o ní myslel, co mu dala atd., ale i co ho zaujalo na spolužácích v souvislosti s touto situací (reflexe osobní a skupinové).

Jenže... Jistě též znáte situace, kdy právě tvůrčí podstata divadelní či dramatické výchovy zabrání tomu, abychom po skončené/odehrané situaci „spustili debatu“. Neboť vystavit hru jazyku - jakkoliv se to považuje za pedagogicky účelné - by někdy znamenalo příliš rychle přerušit či rozmělnit komplexní zážitek (tělový, citový, rozumový), který právě máme. A který sám o sobě může mít v dané chvíli vyšší edukační hodnotu než ta nejskvělejší slovní reflexe. Takové chvíle však nastávají jen někdy... *Ostatně ani po každém představení v divadle nezůstáváme dlouho pohroužení do doznívajícího zážitku. A nemusí to být zrovna špatně provedený kus, abychom o něm záhy začali mluvit.*

A ještě další důvod může varovat před ne zcela vhodným použitím reflexe v dramatické výchově. Tím důvodem je, že herní jednání by se mělo opírat o tzv. dramatický cit (či scénický smysl). Klíčové impulzy pro dramatickou hru mají - ideálně - povahu impulzů tělových, kinestetických (Vostrý 2007). *Jistě to znáte - když to dobře jde, člověk prostě ve hře jedná, aniž by musel promýšlet každý segment tohoto jednání či aniž by si stačil představovat, co udělá v nejbližší vteřině.* V kinestetických impulzech se koncentruje naše lidská zkušenost, kterou dáváme do hry, i část našeho tvůrčího potenciálu sloužícího k obohacení této zkušenosti a k její proměně do něčeho nového. Však proto můžeme slyšet při dramatické výchově čas od času ono: „Nemluvmě teď o tom a udělejme to.“ - „Pojďme to už zkusit zahrát.“ A podobně. A je to tak zcela na místě.

Ale opět to neznamená, že kinestetická či somestetická zkušenost nesmí být vystavena myšlení a řeči. Člověk je tvor myslící (*i skeptikům říkám: ano, je to tak, být za to někdo v podstatě ani nemůže...*), má výrazný reflektivní potenciál a jsou to i myšlenkové konstrukty, co ovlivňuje jeho

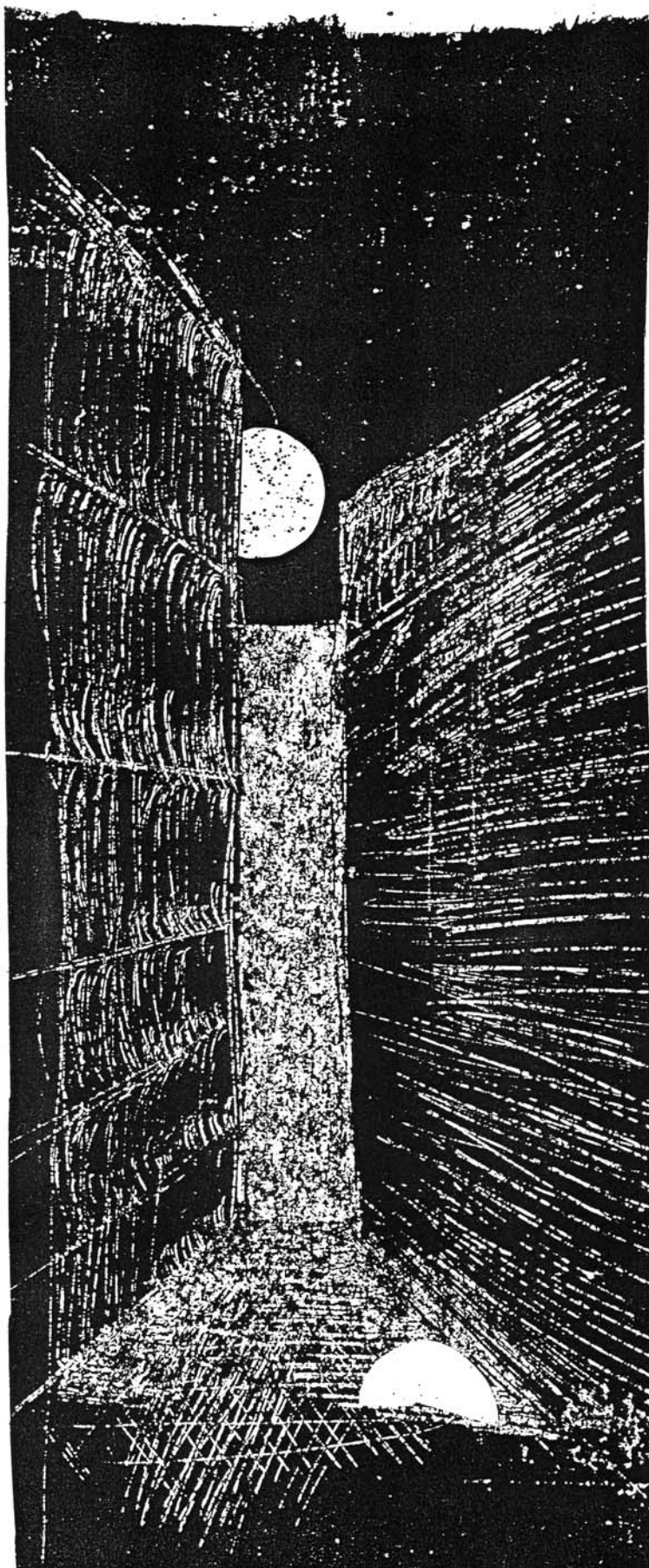
chování a jednání. Takže (i kdyby si to nákrásně některý pedagog třeba nepřál) žáci budou tak jako tak o svém hraní a o tom, co jsem nazval „tělovými impulzy“, přemýšlet.

Jde tedy spíše o to, umět se kompetentně rozhodnout, kdy budeme v dramatické či divadelní výchově reflexi dělat a kdy se jí zdržíme částečně či úplně nebo kdy ji jen odložíme.

A toto je přesně ono místo, kdy je dobré se vrátit k dilematu „reflektovat, či nereflektovat“ v divadle fóru. Přesněji: v té jeho části, kdy se představení opakuje a diváci jsou vyzváni, aby kdokoliv z nich, cítí-li možnost jiného řešení situace, zastavil signálem hru, šel na jeviště a vystřídal pro tuto situaci herce, který hraje protagonistu. Ostatní herci zůstávají a hrají stále své postavy. *Protagonista je ten, kdo je v tomto typu divadla někým utiskován (theatre of oppressed), a v představení tato postava útisk vesměs snáší, nebrání se mu nebo se nebrání příliš účelně, což ji postupně stále více a více deptá.*

Divák, který se přihlásí, mívá (byť ne důsledně vždy) ideu, jak situaci řešit jinak než protagonista. Při jednání na jevišti musí však (již jako hráč) improvizovat a jeho hra obvykle vychází právě z toho, co mu jeho organismus pro improvizovanou hru na místě nabídne. A tak máme možnost vidět dobrá řešení, která utiskovatele zastaví či alespoň zbrzdí. Máme ale možnost stejně tak vidět řešení, která jsou ještě problematičtější než řešení původního protagonisty. Řešení, která útisk ještě prohloubí, zhorší vztahy mezi postavami, přinesou nové potíže. Máme tedy před sebou často znamenitý materiál k reflexi (ohodnocení, analýze, zvážení atd.), a to zejména pokud jde o volbu strategie chování v daném typu situace.

Jenže... Jsou tu ony dva názory, zda tento „materiál“ reflektovat. Sám Augusto Boal (a podle zkušeností z podzimního semináře v roce 2007 víceméně i jeho syn Julian) zastává názor, že po divákem odehrané scéně se nemá rozebírat - podrobit reflexi - prakticky nic, tedy ani jeho způsob řešení. „Přehnaná analýza zabíjí divadlo,“ cituje Boala staršího ve svém článku Hana Kasíková (viz dále v tomto čísle TD). Má to svou logiku. Divadlo je nejlépe vnímat oním scénickým smyslem, tedy svého druhu komplexním vjemem, který vyúsťuje do naší tělové divácké response/reakce (specifického prožitku z vnímání dramatické hry). Je otázka, zda (a kdy) tento vjem vystavit slovům, jak jsme o tom již mluvili. Možná to zjednoduším, ale A. Boal, jakkoliv jeho divadlo fórum je



svým původním určením instrumentem „pedagogiky veřejného prostoru“ (či možná právě proto), tu hovoří zřejmě především jako divadelník věřící v sílu jevištní akce, která postupně a bez debat rozkrývá sporné téma. A to je zcela korektní.

Je tu však stejně tak druhý pohled. Ne sice boalovský, ale neméně korektní. Pohled - řekněme - „pedagogiky osobního prostoru“. A ten říká, že je někdy škoda po sehrané scéně neudělat reflexi, neboť skrze ni by se to, co se stalo právě na jevišti, mohlo jak pro diváka-hráče (*spect-actor*), tak pro ostatní diváky stát lépe zhodnocenou a třeba i lépe použitelnou novou zkušeností. Dobře (!) vedená reflexe by tedy zapůsobila, jak zapůsobit má...

Ostatně boalovské divadlo může (zdánlivě paradoxně) svým vlastním charakterem k reflexím nabádat. Je obvykle velmi realistické, hraje o věcech každodenního života diváků, otevírá jejich palčivé problémy, ukazuje jim v zrcadle - nemilosrdně iluzivní - je samé. A nakonec: pouští je do hry... Příležitostí k debatě je tedy víc než dost.

Každému, co jeho jest. Ctím klasika (i jeho geny v podobě Juliana). Ale nabídnete-li něco druhým lidem, pak musíte počítat s tím, že začnou vytvářet varianty, hledat inovace či proměny, odhalovat další potenciály vašeho původního modelu.

Proto se nevyhnutelně objevují i pokusy o onu formu „hrát a reflektovat“. Jistě, proč by ne? Ovšem - doporučuji - za okolností velmi zřetelně vymezených!

Začneme od cíle a od smyslu tohoto cíle. Pro koho a proč hrajeme v našich současných podmínkách právě tento typ divadla? Jaký typ útlaku bude ve hře? Škála cílů může být široká. Počínaje tím, že chceme poskytnout především divadelní zážitek, a to formou méně obvyklou, až k tomu, že chceme, aby diváci věcně pochopili nějaký problém. Nebo: Na jedné straně může být cílem vyvolání silného citového zážitku ve vztahu k tématu, na druhé strohé ukázání technologie útoku a obrany. Nebo: Jednomu typu klientů můžeme hrát proto, abychom ho naším zájmem posílili v jeho potížích a sdíleli je s ním, druhému zas hrajeme hlavně proto, abychom ho vyprovokovali k akci. Ač je divadlo fórum divadlem, je zvláště ve své participativní části natolik specifické, že umožňuje klást si opravdu širokou škálu cílů.

Dělali jsme se studenty katedry výchovné dramatiky DAMU představení pro seniory. V tomto případě se dalo očekávat více zralých řešení problémů v situacích,

a také tomu tak bylo. Nešlo ani tak o to, aby se klienti „něco naučili“. Šlo spíše o to, aby viděli zájem o svá témata a mohli je sdílet jak navzájem, tak s divadelníky (akcent spíše sociálně-komunitní). Jak na DAMU, tak na FF UK jsme dělali i představení pro středoškoláky. Z naší strany tu byl vyšší akcent (řekněme: eto-edukační) na hledání efektivních způsobů komunikace/jednání. A byl to dobrý záměr, neboť hrající středoškoláci běžně vršili v situacích jeden neefektivní způsob komunikace na druhý...

A odtud bych pak doporučil vést úvahu o tom, zda nebudeme reflektovat vůbec, zda připustíme jen obligátní otázku pro právě z jeviště odcházejícího diváka-herce („Jste spokojen/a se svým řešením?“) s krátkou odpovědí, či zda si budeme více povídat o podstatě jednotlivých řešení.

Kratičké reflexe v rámci představení pro seniory směřovaly spíše ke zhodnocení životní zkušenosti. Reflexe po skončení akce pro středoškoláky měla naopak zřetelněji onen cíl edukační, a to ve smyslu: jaké jiné možnosti kromě těchto ještě máte?

Pokud bychom raménko vah vychýlili hodně na stranu reflexe, pak na základě praktické zkušenosti doporučuji zvážit ještě zaměření a způsob organizace reflexí.

Pokud jde o zaměření, mám tu na mysli nyní to, zda reflexe

- bude cílit do osobního života účastníka, bude zosobněná, zkonkrétněná k člověku, který právě hrál (a jeho řešení),

nebo zda

- bude cílit ke scénickým parametrům hry (zjednodušeně řečeno: zahrál to dobře? umí improvizovat v dramatické hře? atd.),

nebo zda

- bude cílit spíše do zobecnění toho, co se v situaci odehrálo, co hráč nabídl.

Vzhledem k tomu, o jaký typ akce jde, lze doporučit minimální zosobňování. Divadlo fórum není osobní trénink nebo terapie. Stejně tak není cílem tohoto typu divadla naučit někoho hrát, improvizovat v dramatické situaci, veřejně vystupovat atd. Proto - pokud reflektujeme - má smysl rychle vést diskusi od konkrétní akce k obecnějšímu principu (v čem je použité jednání v situaci rizikové? v čem efektivní?).

Pokud jde o organizaci reflexí: Ať tak, či onak, stále je základní bází této akce divadlo. V případě užití reflexí je tedy dobré dbát na dobrý temporytmus akcí a reflexí. Reflexe by neměly časově blokovat možnost hrát! Je dobré umět

vyhmátnout (a tady je odborný nárok na jokera, který by měl být dobrým psychologem) jádro právě proběhnuvší akce a její klíčový smysl pro učení klientů (a neztrácet tedy čas s řadou dalších možných témat, která se mohou do reflexe přirozeně vnutit).

Pozor tedy na riziko rozbřednutí reflexe a také na to, aby se v jedné reflexi předem „neprobraly“ ústně všechny další možnosti dané situace. Reflektujeme to, co přinesla konkrétní situace! Je dobré i zvažovat, zda reflektovat jeden každý výstup diváka, či provádět souhrnnou reflexi po skončení participace v jedné scéně (tedy ještě než přejdeme k další situaci). Je dobré zvažovat též možnosti souhrnné reflexe až na závěr (závisí na košatosti témat a událostí a variant jednání v průběhu participace). Je také možné po odehrané scéně nechat 60 sekund divákům na to, aby si sami „se sousedem“ rychle zhodnotili hráčovo řešení (tak jako tak to diváci často dělají „nelegálně“) a pak udělat až souhrnnou reflexi.

Možností je tedy více. Znovu ale připomínám důležitost vědomí cíle. Toto divadlo nemá jen estetický smysl, vždy má též viditelný sociologický nebo psychologický a též pedagogický rozměr. O cíli je tedy korektní uvažovat. Ať již reflektovat nebudeme, či budeme. A na základě zkušeností lze jen doporučit: s reflexemi v průběhu opatrně. Chcete-li experimentovat (a proč ne?), pak začněte z mála (a zkrátka).

Ale stále vezme, že to, co celou akci nese, to je... divadlo!

## LITERATURA

SLAVÍK, Jan. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. 1.díl.* Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-066-8.

VALENTA, Josef. 2008. 3. vydání. *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Grada Publishing. (V tisku.)

VOSTRÝ, Jaroslav. 2007. „Scénický smysl a dramatický cit“. *Disk*, 2007, č. 19, s. 7-18. ISSN 1213-8665.

# JULIAN BOAL V JIČÍNĚ

## Divadlo utlačovaných a Boalové

EVA ICHOVÁ

katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická ZČU v Plzni;  
doktorandka DAMU, Praha

21. - 26. září 2007 se v Jičíně konal seminář „Divadlo utlačovaných a jeho prostředky“, vedený Julianem Boalem, synem slovnutného zakladatele divadla utlačovaných Augusta Boala.

Než se budu věnovat vlastnímu semináři a srovnání práce otce a syna Boalových, není možné se vyhnout alespoň krátkému exkurzu do historie.

Divadlo utlačovaných (dále DU, port. Teatro do Oprimido, špan. Teatro del Oprimido, angl. Theatre of the Oppressed, fr. Théâtre de l'Opprimé) vytvořil jako vlastní divadelní formu brazilský divadelník (vystudovaný chemik) AUGUSTO BOAL (\*1931). Živnou půdou, z níž vyrostlo, bylo brazilské lidové divadlo, které se v 50. letech 20. století vyvinulo z proudu nezávislého divadla.

Lidové divadlo, jak už sám jeho název napovídá, bylo divadlem pro lidové masy. Skupiny působící po celé Jižní Americe reagovaly na lokální témata a problémy politického rázu. Přestože v těchto zemích byly podmínky značně různorodé a jednotlivá divadla zpracovávala i různorodou látku, měla stejný cíl: Jak to formuloval Paulo Freire (1) „(...) vždy těžší leží ve výchově diváků ke kritickému myšlení, které by jim pomáhalo překonávat stav vedoucí k neplodnému přizpůsobování a pasivitě. Cílem je prolomit 'kulturu mlčení'...“ (citováno podle J. Hendla, str. 10). Jednou ze skupin, které takto pracovaly, byla skupina Teatro de Arena, kterou založil roku 1953 (2) v Brazílii v São Paulu a v letech 1956 - 1971 vedl Augusto Boal.

Divadlo bylo už vícekrát v dějinách Latinské Ameriky prostředkem ovlivňování mas. (Např. misionářské divadlo, které by-

lo šikovnou cestou christianizace původního obyvatelstva, či divadlo sloužící coby politická tribuna při pokusech o odtržení kolonií od mateřských zemí.) Lidové divadlo se snaží o emancipaci lidu, o provokaci k překonání cizí nadvlády, závislosti, útisku. Ze světa získalo inspiraci v tzv. kolektivním divadle, z něhož však využívá spíše techniky, podstatu buduje vlastní. Klíčová zde není spolupráce v kolektivu hereckého týmu, ale spolupráce hereckého souboru s publikem. Latinskoamerické kolektivní divadlo (3) „...chce vytvořit společné povědomí, které určitým vrstvám obyvatelstva zcela schází. Divák je v něm vychován, aby se stal sebevědomým jedincem, který okolní svět nechápe jako osudový jev.“ (Hendl 1986: 13)

Bylo-li lidové divadlo živnou půdou, z níž vzešlo divadlo utlačovaných, pak tato půda byla zavlažována takřka doslovně potoky krve prolévány v důsledku politických represí, jež se v Jižní Americe vyznačovaly velmi přímočarou brutalitou. Divadlo utlačovaných tedy bylo reakcí na útlak, a to útlak zcela zjevný.

Během celoživotního boje, který dodnes vede proti všem rozpoznávaným formám útlu, kdekoliv na světě, vytvořil A. Boal postupně velkou inspirativní řadu technik a forem divadla utlačovaných: techniky s politicko-výchovnými cíli: **divadlo jako diskuse** - neviditelné divadlo, novinové divadlo, divadlo šifry, fotorománové divadlo, divadlo mýtu, divadlo jako škola odporu proti útlu, divadlo masek a rituálů, analytické divadlo; **divadlo jako jazyk** - divadlo obrazů / soch / představ, simultánní dramaturgie, divadlo fórum; následně techniky na pomezí terapie: du-

ha touhy, policajt v hlavě aj.; a nakonec politicko-reformní techniky legislativního divadla.

Původně vycházel z technik brazilského lidového divadla, které rozvíjel a modifikoval (divadlo propagandy, didaktické divadlo, divadlo koláž / trh názorů - zde prvně zavádí funkci jokera-žolíka a folklorní divadlo), inspiroval se pedagogickou prací Paola Freira, divadelní prací Bertolta Brechta a terapeutickou prací Jacoba Levyho Morena (psychodrama aj.).

Divadlo, jež Augusto Boal dělá, je politické, snaží se pomoci změně, kterou by utiskovaní měli udělat, kterou podle něj udělat mohou. Vychovává tedy diváka k aktivnímu vytváření vlastní budoucnosti. Je v tom určitý díl misionářství - přináší světlo do tmy. Zpočátku v tom byla snad i jistá dávka naivity či arogance (inscenace měla být receptem na řešení konkrétního případu útlu místních lidí, jimž byla předvedena, přičemž hrající divadelní skupina by byla tou poslední, která by podle svého receptu toužila „vařit“, a nedej bože, aby si „navařeně“ pak i sama „snědla“). Tento přístup se však s přibýváním zkušeností mění. A. Boal si uvědomuje, že když nechce bojovat spolu s těmi, jejichž revoltu podnítil, nemá právo jim ordinovat směle hotové návody. Ve své knize *Rainbow of Desire* píše: „*Agitate a propaganda jsou v pořádku; v pořádku ale nebylo, že jsme se nebyli schopni řídit vlastními radami.*“ (1995: 3) Postupně tedy přibírá publikum jako partnera dialogu a herecká skupina pak předvádí různá řešení situací útlu podle rad diváků. Nakonec přijímá i to, že o dané problematice mohou diváci vědět

víc než on, a zve je na jeviště ke společnému hledání.

Techniky, které v Latinské Americe používá, přinášejí osvětu (zprostředkovávají informace o politickém dění) masám z větší části negramotným, vysvětlují jim události, odkrývají principy a nespravedlnost vládnoucího systému. (Což je beze sporu velmi bohubilé, nicméně možná i manipulativní - hrající soubor se těžko vyhne podsouvání vlastní subjektivní interpretace dané události.)

Později během svého pobytu v Evropě objevuje A. Boal i méně zjevné formy útla-ku, než na jaké je zvyklý z Latinské Ameriky. Jsou psychické, nikoli materiální, trpí jimi jedinci, nikoli společnost. V *Rainbow of Desire* se přiznává, že zpočátku mu problémy, jako osamělost, nemožnost komunikace s ostatními či strach z prázdnoty, připadaly povrchní, stěží hodně pozornosti. Pomalu však začíná tyto problémy vidět v jiném světle, pracuje s nimi pomocí technik divadla utlačovaných a také v reakci na ně nové techniky vytváří. Díky této jeho otevřenosti, myslím, dochází k oboustrannému obohacení divadla utlačovaných a sociální terapie i psychoterapie.

Zamyslím-li se nad technikami DU a jejich přínosem, vidím obohacující potenciál Boalovy práce v mnoha směrech. Nejen v už zmiňované sociální terapii, psychoterapii (a dramaterapii), ale i v dramatické či osobnostní a sociální výchově, v dramatu i divadle ve výchově. Využití v každé z těchto oblastí ovlivňuje poměr reality a fikce v konkrétní hrané situaci. Technikami divadla utlačovaných je možné působit v mnoha oblastech - na osobnostní a morální růst jedince, jeho sociální rozvoj, na jeho tvůrčí schopnosti. Zároveň je zde přítomen i praktický nácvik správného řešení reálně špatné situace, nácvik asertivního jednání v konflikt- ní situaci, tj. trénink životních dovedností (např. divadlo jako škola odporu proti útla-ku).

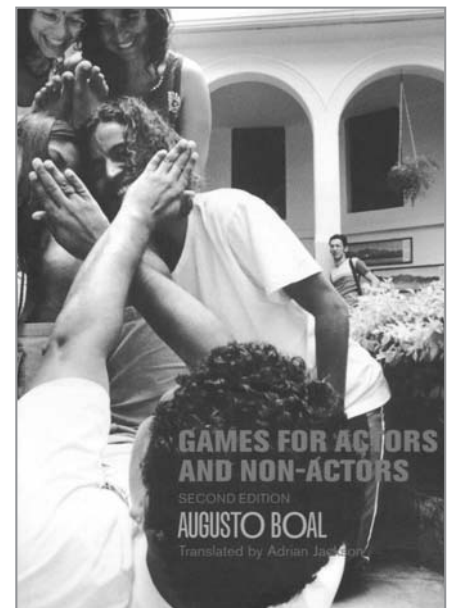
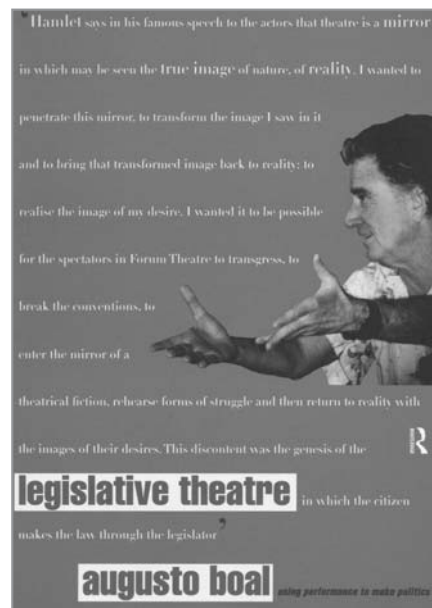
V čem vidím možný problém, je již zmiňovaná manipulace, která byla Boalovi vytýkána. On sám však píše: „*Všichni se mají učit stejně, diváci i herci, žádný není víc než ten druhý, žádný neví lépe než ten druhý: společně se učit, objevovat, vynalézat a rozhodovat. Po dlouhé a stálé výměně zkušeností s lidmi mnoha zemí a rozdílných kultur jsem poznal, že pravdu si nemůže nikdo pronajmout. Nemám kámen mudrců, disponuji pouze několika technikami, které mohou pomoci mně a mým divákům dostat se pravdě na stopu – techniku divadla utlačovaných.*“ (Hendl: 103) Podle dostupných materiálů soudím, že

sám časem manipulaci dokázal ze své práce eliminovat, nicméně jeho techniky samy o sobě ji umožňují. Vzejde-li z nich co dobrého, záleží pouze na povolnosti a zodpovědnosti těch, kteří je budou používat, a zároveň manipulovatelnosti těch, jimž budou určeny.

Problematická je pro mne osobně zejména forma neviditelného divadla, která má rovněž edukační charakter. Jde v ní o zviditelnění útla-ku a ovlivňování postojů a hodnot diváků-aktérů. Ne zcela férovým však shledávám, že se divák-aktér ocitá v situaci, kdy na rozdíl od herců-aktérů neví, že jde o divadlo. Že někteří aktéři „jsou

on sám věří - totiž že divadlo utlačovaných může změnit svět. Běh dějin v jeho rodné zemi mu dal za pravdu. Po návratu do Brazílie (1986), v době, kdy byl radním v Riu de Janeiro (zvolen byl za Stranu pracujících [Partido dos Trabalhadores] v roce 1992) se mu podařilo prosadit víc než třetinu z tří desítek zákonů, jež vytvořili občané (příslušníci různých komunit ve spolupráci s právníky formulujícími jimi přinášena řešení do návrhů zákona) v průběhu své účasti na představeních divadla fóra.

Ivona Čermáková (Čermáková: V) připomíná, že divadlo utlačovaných bylo „ofí-



na něj smluvení“, že se staví do role samozvaných mentorů, moralizujících a nepřiznaných. (V tom vidím velký rozdíl od divadla fóra, kde herci neukazují moralisticky prstem na věci, o nichž nemohou vědět, zda si jich diváci nejsou náhodou vědomi lépe než oni sami, ale hledají společně možnosti nápravy.) V neviditelném divadle by sice teoreticky měla takto zafungovat diskuse, uměle vyvolaná herci s mimikry publika. Ale to je na můj vkus příliš nejisté. Snadno se může stát, že zůstane u citového vydírání náhodných diváků, kteří to pro zušlechťení své morálky možná ani nepotřebují. Podle A. Boala samotného při této technice diváci manipulováni nejsou, neboť mohou beze všeho jít pryč. Věřím tomu, že kdyby bylo přiznáno, že jde o pouhou simulaci reality, opravdu by to udělali.

Přes uvedené výhrady je však obdivuhodné, kolik objevného a přínosného Boalovo hledačství a jeho bojovný duch světu přinesly. Možná není tak nemožné, čemu

ciálně uznáno Spojenými národy prostřednictvím UNESCO jako nástroj sociální změny“.

JULIAN BOAL (\*3. 3. 1975) žije a pracuje v Paříži. Stejně jako jeho otec se věnuje divadlu utlačovaných, v současné době se spolu se svou pařížskou skupinou (pracují hodně s imigranty a nezaměstnanými z pařížských předměstí) cítí nejbližší indickému pojetí DU (viz níže).

Přestože DU vzniklo jako reakce na specifické problémy Latinské Ameriky (a ve spolupráci s latinskoamerickým publikem, které je spontánní, nakloněné experimentům a snadno vstupuje do dialogu s aktéry), ve Francii slavilo velký úspěch a bylo provázáno nadšením. Julian Boal jeho úspěch připisuje i sympatiím francouzské veřejnosti k politickým uprchlíkům (zvláště pak z Jižní Ameriky) a možné aureole svého otce coby bojovníka za svobodu: „(...) jak můj otec sám říká, 'být mu-

čen, to člověku dodá jistý šarm“ (Boal, Julian 2007).

Ač bylo ve Francii DU tak nadšeně přijato a adaptováno, lze právě tam - dle Richarda Whitea (Čermáková: IX) - pozorovat paradoxně největší odklon od původního zaměření divadla utlačovaných - používány jsou hlavně jeho techniky umožňující zobrazení aktuálního společenského dění.

Julian Boal sám tematice útlu věrně zůstal. (Jen mám pocit, že na rozdíl od otce nepovažuje méně zjevný útlak, jakým západoevropská společnost trpí, za hodný pozornosti.) Působení většiny ostatních skupin DU ve Francii (ale nejen tam) často vidí jako problematické. Jako jeden z hlavních problémů skupin praktikujících divadlo utlačovaných (především divadlo fórum) označuje idealismus. Tak některé skupiny pracují s neměnnými lidskými charakterem, jejichž myšlení a vášně jsou zcela nezávislé na jejich sociální a ekonomické pozici. Na scéně jsou pak ztělesňovány spíše kvality či chyby morálky jako takové než skutečné lidské charakterem ovlivněné sociálním statusem a ideologií. To, co J. Boal považuje za problém, který je třeba řešit - vliv sociální pozice -, se tedy vůbec neobjeví. Objevují se spíše abstraktní pojmy (krutost namísto člověka, který je krutý z těch či oněch důvodů, atp.). Publikum si z takového představení nemůže odnést představu možných řešení jak změnit sociální strukturu, která ho svírá, ale pouze touhu po slitování ze strany svého utlačovatele.

Terčem Julianovy kritiky je i to, že skupiny DU přicházejí do škol, které jsou báječným odbytištěm DU, přejímají mimikry svého publika (mluvu, oblečení školní mládeže) a jsou vlastně směšné. Navíc jsou v důsledku své profesionalizace tlačeny k tomu honit příliš mnoho zájmců najednou - jeden den fórum o alkoholismu, další den o domácím násilí a následující ještě o vzájemném respektu na škole... Při takovém provozu se DU opět stává univerzálním karatelsky zdviženým prstem, proti němuž se již v minulosti samo postavilo.

DU však nefunguje pouze na školách. Jeho témata jsou často dodávána institucemi, které si je objednávají (a platí je). Tato témata pak nemusejí být pro cílovou skupinu zajímavá či vůbec vhodná. Navíc se tyto instituce o návrhy, které se po představení z publika zrodí, ve skutečnosti nezajímají. Snaží se pouze získat řešení situace, která je trápí. A to raději od přítomné divadelní společnosti než od těch, jichž se přímo dotýká. Divadelníci pak často řešení vymýšlejí, místo aby je pomocí představení divadla fóra získali od účast-

níků. Častý model je takový: Divadelní skupina přijde např. do školy, továrny či vězení, realizuje představení divadla fóra, rozhýbá účastníky, odejde, a nechá je „v tom“. Je přesvědčena, že stačí samotné vyjádření útlu, jeho pojmenování a veřejné předvedení, a že už tím dochází k emancipaci přítomných utlačovaných.

Naopak Sanjoy Ganguly, zakladatel největšího hnutí divadla utlačovaných na světě, hnutí Jana Sanskriti v Indii (4) říká, že jejich hlavní práce začíná po představení. Skupiny Jana Sanskriti zůstávají na jednom místě několik měsíců a představení opakují, dokud si vesničané nevytvoří jemnější strategie přemýšlení o prezentovaném problému. Potom se jich zeptají, zda jsou připraveni k nějaké akci, nějakému řešení. Skupina Jana Sanskriti se těchto řešení také účastní, aniž je řídí. Svoji účast bere jako povinnost, neboť si neosobuje právo otevírat politické diskuse, aniž vstoupí do akcí, které na jejich základě vzniknou. Tento radikalismus je Julianovi Boalovi blízký a u francouzských skupin DU ho postrádá.

Svoji kritiku Julian Boal samozřejmě nemíří proti všem skupinám divadla utlačovaných ve Francii. Zároveň ji však uplatňuje i vůči mnohým dalším skupinám vsude po světě. Některé ve své „podlosti“ (ve zneužívání technik DU) zacházejí ještě dál. Nejmenovaná anglická skupina k jeho velkému pobouření kupříkladu nabízí pod sloganem „Actors Means Bussines“ (5) divadlo utlačovaných obchodním společnostem s příslibem zvýšení produktivity. Prodává divadlo utlačovaných jako prostředek teambuildingu, který je navíc cenově výhodný!

*„Tento vývoj (podle slov mého otce ‘nedopustitelná deviace’) není bez paralel. Naneštěstí je až příliš zřejmé, že se nacházíme v období regrese a že mnohé strategie boje, které byly vynalezeny dříve, mají nyní překroucené cíle, míří jinam, než jejich objevitelé určili. (...) Jednou ze základních myšlenek divadla utlačovaných je, že utlačovanému náleží právo zmocnit se této metody, která je prázdným systémem, jenž má utiskovaný naplnit vlastním zážitkem, vlastními problémy. Toto prázdné místo, tato zvláštnost divadla utlačovaných, pravděpodobně umožnilo jeho využití některými skupinami k jiným účelům, než pro které je doporučil můj otec. Ale zároveň je to určitě i ten rys, který způsobil, že je dnes divadlo utlačovaných používáno brazilskými venkovany, kteří nevlastní žádnou půdu, indickými ženami a mnoha dalšími skupinami na světě, které odvádějí cennou a nenahraditelnou práci.“* (Boal, Julian 2007)

Podle slov Augusta Boala je divadlo utlačovaných zkouškou na revoluci. V současnosti však jeho syn Julian nesouhlasně a s nostalgií podotýká, že dnes už se ve světě takové skupiny, které ještě berou divadlo fórum jako generální zkoušku na revoluci, najdou jen vzácně.

Julian Boal podle svých slov nepracuje stejně jako jeho otec. Mnohé však přebírá. Jistý rozdíl cítím v tom, že ho tolik nezajímají méně viditelné a nekonkrétní formy útlu, možná je dokonce na rozdíl od otce ani jako útlak neuznává. Zajímají ho především společensko-politické problémy a tihne k radikálním způsobům řešení. Revoluce je jeho oblíbené slovo.

## DÍLNY AUGUSTA A JULIANA BOALA

Dílny Augusta Boala trvají přibližně týden a jejich průběh má relativně ustálenou kostru. Přestože není absolutním pravidlem, že by dílna trvala právě týden, může nám takovýto modelový týden dobře přiblížit způsob práce v jeho semináři (6).

Průběh práce je evidentně určen Boalovým pojetím vývoje pasivního diváka v aktivního účastníka divadelního dění. Tento vývoj má čtyři fáze (Hendl: 51). Uvádím ve stručnosti: 1. fáze - poznat své tělo, 2. fáze - naučit se vyjadřovat pouze pomocí vlastního těla, 3. fáze - divadlo jako jazyk (využití simultánní dramaturgie, divadla soch a divadla fóra), 4. fáze - divadlo jako diskuse (využití neviditelného divadla, divadla fotorománu, divadla mýtu, divadla masek a rituálů, žolíkového systému).

První dva dny jsou zacíleny jednak na skupinu a její integraci, jednak na jednotlivé členy skupiny, na postupné uvědomění, poznání a ovládnutí těla a jeho možností jako vyjadřovacího prostředku. Zároveň probíhají diskuse o politické a hospodářské situaci v Latinské Americe a v zemi, kde se seminář odehrává. (Soudě podle Thorauova popisu jsou již od začátku využívány hry a cvičení s jistým náznakem manipulace, útlu či rozdílných statusů a cvičení, v nichž si účastníci osvojují základní techniky - tvorba soch, živých obrazů atp.).

Den třetí a čtvrtý je věnován přípravě neviditelného divadla a základních scén divadla fóra (sled obrazů). Zařazovány jsou i aktivity na rozehrání, opět tematicky laděné, a diskuse.

Den pátý je účastníky provedeno a zhodnoceno neviditelné divadlo.

Den šestý probíhá představení divadla fóra, přičemž i publikum absolvuje roze-  
hrátí a dovednostní trénink - divadlo před-  
stav (soch, obrazů), při kterém se zhmotní  
postoj diváků k tématu. Po představení di-  
vadla fóra následuje diskuse o zpracová-  
vaném tématu.

Předpokládám, že tento postup byl ča-  
sem dále posouván, jak sám Augusto Boal  
objevoval další možnosti, např. v propo-  
jení s terapií. Nicméně pro porovnání  
s průběhem workshopu Juliana Boala v Ji-  
číně se zdá tento styl vedení dílen vhodný,  
neboť jičínský seminář byl zaměřen na té-  
ma útlaku, a nikoli na terapii nás, účastní-  
ků. Jak jsem vyrozuměla, Julian s psycho-  
terapeutickým modelem technik DU  
nepracuje, ba řekla bych dokonce, že ho  
duševní pochody účastníků, které nesou-  
visejí se systémem a politikou, vůbec ne-  
zajímají.

Průběh semináře by se dal do výše  
načrtnuté kostry snadno dosadit, odečte-  
me-li si práci s neviditelným divadlem  
a závěrečnou prezentaci před veřejností.  
Vyzkoušeli jsme si různé nám již známé  
a další po nás zcela nové techniky, od sa-  
mého počátku tematicky zaměřené na té-  
ma útlaku. Postupně jsem nabývala pode-  
zření, že formy útlaku přítomné v naší  
skupině a námi postupně přinášené ne-  
připadají Julianovi dost významné. Nes-  
nažil se nám ani naší zemi porozumět.  
Předával nám techniky, abychom si s nimi  
sami poradili. Zábavným momentem se-  
mináře (byť mě to chvílemi i popouzelo)  
byl i Julianův očividný nezáměr o skupinu  
ve chvíli, kdy plnila jím zadanou techniku.  
V tu chvíli si náš lektor dal pauzu, nešel  
s námi, a ani se to nesnažil zamaskovat.  
Což je v kontrastu k přístupu jeho otce,  
jak jej zmiňuje Radka Macková ve své  
diplomové práci: „(...) říká se o něm, že  
při každé příležitosti vypadá, že mu činí  
neskonale radost vidět skupinu, jak dělá  
poprvé cvičení, které on sám musel dělat  
nejméně tisíckrát.“ (Macková, s. 24) Tento  
dojem ve mně Julian rozhodně nevzbuzoval.

Přemýšlela jsem nad tím, co takový pří-  
stup lektora ke skupině přináší. Možná je  
antimanipulativním prostředkem, neboť  
skupina se k osobě lektora, jenž o ni ne-  
projevuje zájem, méně upne, pracuje sa-  
mostatněji a tím se snižuje riziko nená-  
padné infiltrace lektorových postojů do  
práce účastníků. Možná je i sítím - lektor  
se svou osobní angažovaností nesnaží  
motivovat nemotivované účastníky a mož-  
ná stojí při práci jen o ty už předem mo-  
tivované. (A to naše skupina byla, takže  
práce v ní byla pro mě jako účastníka pří-  
jemná.)

Závěrem bych chtěla říct, že seminář  
i se všemi otázkami, které mi po jeho  
skončení vytanuly na mysl, byl pro mě  
velmi potěšující a přínosnou zkušeností,  
ze které nadále čerpám ve své práci.

Ke své hanbě však musím přiznat, že  
žádnou revoluci jsem zatím nepodnítila.

## POZNÁMKY

(1) Paulo Freire (1921-1997) - brazilský  
pedagog, autor knihy *Pedagogia do Oprimido* (*Pedagogika utlačovaných*) z roku  
1974 (Rio de Janeiro: Paz e Terra). Snažil  
se o alfabetizaci venkovského a městského  
chudinského obyvatelstva s cílem  
umožnit jim větší informovanost, aby  
mohly následně ovlivňovat společenské  
změny. Boalův název „*teatro do oprimido*“  
("divadlo utlačovaných", resp. "divadlo  
utiskovaných") je inspirován Freirem a je-  
ho prací.

(2) Pro odlišnost údajů v různých prame-  
nech čerpáno z Wikipedie: [http://pt.wiki-  
pedia.org/wiki/Teatro\\_de\\_Arena](http://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_de_Arena).

(3) Hendl vysvětluje pojmenování kolektiv-  
ního divadla jednak z hlediska důležitosti  
vztahu skupin, jednak z hlediska tvorby in-  
scenace (na které se často a z více důvo-  
dů podílí celý soubor). Krom těchto dvou  
významů pojem kolektivní divadlo ozna-  
čuje i konkrétní techniku lidového divadla,  
kterou je kolektivní herecká interpretace  
postav.

(4) Hnutí má 7000 členů, z toho 1000  
herců a hereček, téměř všichni jsou vesni-  
čané. Julian Boal po nějakou dobu v Indii  
byl, stal se členem hnutí Jana Sanskriti  
a stále s ním spolupracuje. Tato spoluprá-  
ce je pro něj zjevně silnou srdeční záleži-  
tostí.

(5) „Herci - Prostředky - Byznys.“

(6) Čerpám z ukázek z diplomové práce  
Ivony Čermákové (1999: VII) a ze zápisu  
z workshopu pořízeného německým dra-  
maturgem Henrym Thorauem, který citu-  
je J. Hendl (Hendl 1986: 73).

## LITERATURA

BIOT, Paul - BOAL, Augusto - BOAL, Julian  
- DELANNOY, Luc - EL GAMMAL, Hadi - EL  
HAGGAR, Nabil - FRÈRE, Marie-Soleil -

IVERNEL, Philippe - MINOUNGOU, Etien-  
ne - PATTANAIK, Subodh. 2004. *Théâtre  
et développement: de l'émancipation à la  
résistance*. Grignan: Editions Colophon.

BOAL, Augusto. 1995. *The Rainbow of  
Desire: the Boal method of theatre and  
therapy*. Přeložil Adrian Jackson. London:  
Routledge. ISBN 0-415-10349-5.

BOAL, Julian. 2007. „Origines et dévelop-  
pement du Théâtre de l'Opprimé en Fran-  
ce“. In: *Une histoire du spectacle militant:  
Théâtre et cinéma militants 1966-1981*.  
Eds. Christian Biet a Olivier Neveux. Vic la  
Gardiole: L'Entretemps. ISBN 978-2-  
912877-63-5.

ČERMÁKOVÁ, Ivona. 1999. „Augusto  
Boal a dramatická výchova“. *Tvořivá dra-  
matika*, 1999, roč. X, č. 1. ISSN 1211-  
8001.

DVOŘÁKOVÁ, Alžběta. 1997. „Drama ve  
výchově a divadlo ve výchově. Recenze  
s ukázkami studie Gavina Boltana z knihy  
Learning Through Theatre“. *Tvořivá dra-  
matika*, 1997, roč. VIII, č. 3. ISSN 1211-8001.

HENDL, Jan. 1986. [2. vydání.] *Lidové di-  
vadlo Augusta Boala jako prostředek tří-  
dního boje v Latinské Americe*. Karviná:  
OKS Karviná.

MACKOVÁ, Radka. 2002. *Divadlo fórum:  
postupy Divadla fórum Augusta Boala  
v práci s dospívajícími u nás*: diplomová  
práce. Brno: JAMU, Divadelní fakulta.

SCHERHAUFER, Peter. 1988. *Studijní hes-  
lo k seminářům o lidovém divadle Augusta  
Boala: metodický list k seminářům Technika  
a postupy lidového divadla Augusta Boala*.  
Ostrava: Městské kulturní středisko. 4. s.

## INTERNETOVÉ STRÁNKY

*International Theatre of the Oppressed  
Organisation* [online]. 2008. [cit. 2008-  
01-23]. URL: [http://www.theatreofthe-  
oppressed.org](http://www.theatreofthe-oppressed.org).

„Teatro de Arena“. In: *Wikipédia, a enci-  
clopédia livre* [online]. 2008. [cit. 2008-  
01-23]. URL: [http://pt.wikipedia.org/wiki/  
Teatro\\_de\\_Arena](http://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_de_Arena).

# Divadlo utlačovaných: o zkoušce na revoluci v po(st)revoluční době

**HANA KASÍKOVÁ**

katedra výchovné dramatiky, Divadelní fakulta AMU, Praha;  
katedra pedagogiky FF UK, Praha

Slavná věta otce (Augusta Boala) zazněla z úst syna (Juliana Boala) hned v úvodu semináře v Jičíně. Generační poselství, a ještě na počátku společné práce, naznačuje velkou důležitost. Připomeňme si proto textový odkaz k dané větě: „*K porozumění poetice divadla utlačovaných musíme mít na mysli její hlavní cíl: změnit lidi (spectators), pasivní bytosti v divadelním fenoménu na subjekty, na herce (actors), transforméry divadelní akce. Rozdíly jsou jasné: Aristotelés navrhuje poetiku, v které divák deleguje moc (power) na dramatickou postavu, aby ta mohla konat a myslet pro něj. Brecht navrhuje poetiku, v které divák deleguje moc na postavu, která tak koná na jeho místě, ale divák si*

*ponechává právo myslet za sebe, často v opozici k postavě. V prvním případě se objevuje „catharsis“, ve druhém probuzení kritického uvědomění (consciousness). Poetika divadla utlačovaných se zaměřuje na akci samu: divák nedeleguje ani konání, ani myšlení na postavu (či herce), naopak, on sám si přisvojuje protagonistovu roli, mění dramatickou akci, zkouší řešení, diskutuje plány pro změnu, krátce – trénuje se pro reálnou akci. V tomto případě divadlo není revoluční samo o sobě, ale je jistě zkouškou pro revoluci. Osvobozený divák, jako celá osoba, je vypuštěn do akce.*“ (Boal 1979, s. 22)

Máme ještě propojen boalovský odkaz s konceptem revoluce? Ve společ-

nosti, která je - kromě jiných přívlastků (postmoderní, komerční, informační, post-optimistická, hlučná, ludická atd. atd.) - spojena i s pojmenováním přívlastky **porevoluční a postrevoluční**? S oporou o zajímavou knihu Miloslava Petruska *Společnosti pozdní doby* (Petrusek 2006) vymezme dnešní společnost jako společnost, kde revoluce již místo nemá, protože a) neexistují objektivní podmínky pro vzpouru, pozornost lidí je vědomě (médií) i podvědomě (orientací na zdokonalování životního stylu a zlepšování životní úrovně) orientována k poklidnému způsobu života, b) zmizel subjekt, který by byl hnací silou revoluce. Společnost přestala být průhledně dichotomizována na bohaté a chudé, vykořisťovatele a vykořisťované, buržoazii a proletariát atd. Roli od proletariátu nepřevzali ani revoluční studenti, marginalizované menšiny či emigranti z třetího světa... Konzumní člověk spí spánkem spravedlivých a nasycených (Petrusek, s. 307). Navíc český člověk „spí“ v prostředí po revolucích, které dlouhodobě poznamenalo toto prostředí i generace zde žijící, a po revoluci, o jejíž revoluční podstatu se vedou dalekosáhlé diskuse.

Nejsouc sociolog ani politolog pokouším se brát tyto východiskové pohledy jako bázi porozumění nejen konkrétnímu dění na semináři v Jičíně, ale potažmo i **problematice divadla utlačovaných obecněji**. Přestože se totiž třetí formě divadla utlačovaných - divadlu fóru - v našich podmínkách otevřel a nadále otevírá prostor (vyučuje se, reálně se hraje - na školách, v nemocnicích, v klubech, v centrech aj. - a tato hra je reflektována v odborných textech), kdo ze zainteresovaných by se přihlásil „ke zkoušce na revoluci“? A kdo by se spíše přiklonil k ná-



zoru, že prostřednictvím techniky (divadelní konvence) fórum se rozkrývaly nepříjemné situace v životě jedince, jako je např. nepřijemný kamarád či dusno po pozdním příchodu domů?

Je zřejmé, že k porozumění otázky, „jak je to s tím divadlem utlačovaných“, může přispět zejména **porozumění jeho klíčovému konceptu - útlatu**. Proč jsme asi v úkolu na semináři, abychom pojmenovali situace útlatu, najednou povětšinou nevěděli? Byli zmateni? Nebo uměli pojmenovat situace útlatu u jiných (nevím, co by bylo, kdybychom neměli Romy), ale ne u nás, kteří se přece máme dobře?

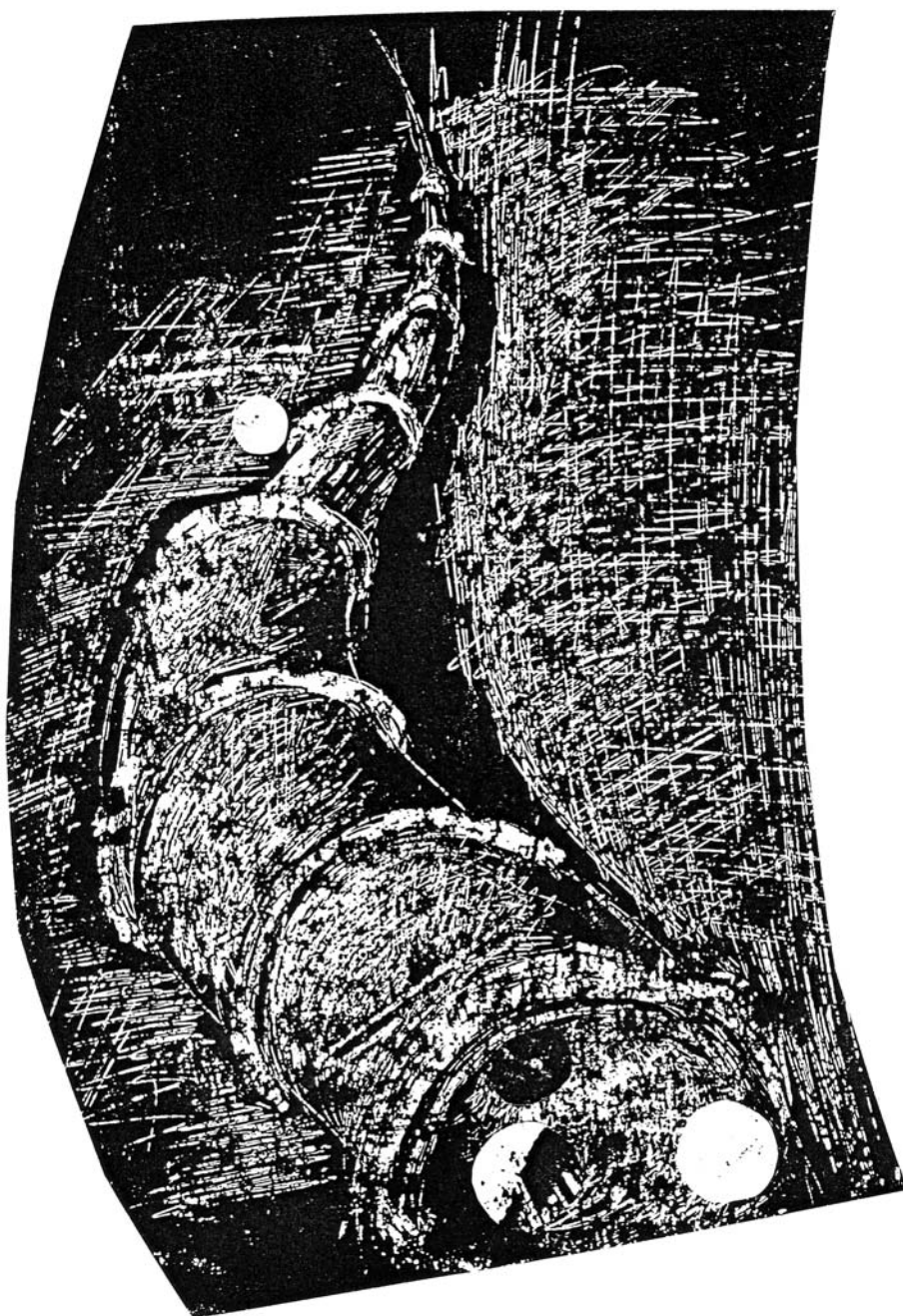
Útlak je sociální konstrukt, a ke konceptu útlatu je tedy optimální v učebním prostředí dobírat se konstruktivisticky - tj. na základě rozdílných prekonceptů. Došla jsme se na semináři podívali příkladu švýcarské proveniencí (dal k dobru Julian Boal), kdy za útlak byla označována situace, v které žebrák obtěžuje kolemjdoucí. Ale budeme za útlak považovat situaci, kdy jeden žák vyhrožuje učiteli (česká proveniencí)? Jsem přesvědčena, že při vedení studentů v práci s boalovským divadlem je **vymezování konceptu útlatu neopominutelným elementem**; stejně tak však by mělo být závazné pro skupiny, které se hlásí k divadlu utlačovaných. Z tohoto úhlu pohledu by mohly být inspirativní věty ze semináře pokoušející se útlak blíže určit: věty o nerovnováze práv, nevolnosti vůči volnosti, nutnosti jít za zjevné. (*Příklad o Martánech snažících se postihnout fungování dopravy tím, že dají kameru do semaforu: leccos zjistí, ale zjistí podstatné - kdo např. tento semafor instaloval? Atp.*) Důležité je **postihnout celou ideologii útlatu**, namísto rozlišování dobré versus špatné zaměřit se na **systém, který přináší útlak**. (*Dealer nerovná se monstrem, protože ke své činnosti byl třeba dotlačen nuznými podmínkami.*) Potom bychom již uměli rozlišovat jev od podstaty. (*Např.: Agrese je jen jedním z výrazů pro útlak. Útlak může být i velmi neagresivní, svrchovaně laskavý, když např. muž platí za ženu v restauraci, protože ve stejné funkci vydělává více než ona.*) A uměli klást ty správné otázky typu: *Co způsobilo to, že ženy pracují o x hodin v domácnosti déle než muži?* Shrnuji (opět na základě úvah Juliana Boala) tou nejpodstatnější otázkou: **Jaké hodnoty divadlem nabízíme?**

Těm, kterým zní v této po(st)revoluční společnosti slovní spojení „zkouška na revoluci“ příliš ideologicky, připomínám, že Augusto Boal se bránil tomu, aby jeho divadlo bylo spojováno s jakoukoliv ideolo-

gií a jakýmkoliv škatulkováním (marxistické, brechtovské aj.). Kromě jedné ideologie - **sympatizovat s utlačovanými a mít důvěru v lidskou schopnost změny**. Ti, kteří se hlásí k divadlu utlačovaných, zajímá divadlo jako síla ke změně. Možná už nejde - vzhledem ke společenskému kontextu - o zkoušku na revoluci v sociologickém a politologickém výkladu slova, ale o **zkoušku vzepřít se útlatu** zcela jistě. Má-li pravdu François Furet (Petrusek 2006, s. 307), v postrevoluční společnosti se konečně můžeme věnovat tomu, oč v dějinách skutečně jde, totiž vylepšování životních šancí pro lidi všude

na světě. A třeba divadlem utlačovaných.

Jsou divadelní skupiny, které po prvotním nadšení Boalem divadlo utlačovaných odmítly jako příliš idealistické. Jsou skupiny, které se odchýlily od prvotního určení a šly směrem více k terapii zúčastněných a sebeterapii, tj. akcentovaly více hodnoty individuální před společenskými. A jsou skupiny, které svůj přístup vyvíjejí dál **v diskusi s Boalovým učením**, zaměřeným na kladení sociálních otázek. V zájmu bohatství divadelních forem i důležitosti problematiky útlatu přitakám třetímu směru. Co považuji v tomto případě za důležité i pro naše podmínky?





Opřeme se nejprve o zkušenost a úvahy skupiny, která se charakterizuje tím, že provedla „revizi Boala“. Jde o skupinu divadla ve výchově, která svoji zkušenost s boalovskou metodologií piluje již od roku 1982 - Greenwich Young People's Theatre (GYPT). Jsou ve shodě se základním smyslem divadla utlačovaných: poskytnout prostor a prostředky pro žádoucí změnu,

jsou ve shodě i s vymezením typu: *divadlo utlačovaných je spíše o aktérství než mluvení, o kladení otázek než dávání odpovědí, o analyzování spíše než akceptování* (Jackson 1993). Za jejich práci stojí přesvědčení, že lidské chování a instituce jsou formované prostřednictvím sociálních aktivit, a mohou tudíž být změněny a diváci jako potenciální agenti změny by

měli být aktivními participanty v jejich vlastním učení.

A kde jsou momenty diskuse s Boalem, místa jeho „revize“? Skupina se blíže zaměřila zejména na **podstatu aktivní participace** v divadle utlačovaných. Podobně jako kdysi u Boala samého byl pokrok v problematice dán inspirací dílem Paola Freira, jeho pojetím participace. P. Freire ve svých pedagogických snahách pojmenoval podstatu vzdělání jako aktivní proces v sociální změně - a v souvislosti s tím označil za kritické oddělení **pseudoparticipace od angažovaného začlenění** (*committed involvement*). Klíčovou roli tu pak hraje Freirův koncept „problematizování reality“ (*problematizing reality*): na tomto základě se pak může otvírat prostor pro osvobození, které začíná kritickou aktivní odezvou na vlastní zkušenost. Odtud je vyvozována důležitá role učitelů (Freire) a herců (Boal), kteří předestírají pro společné činnosti, jaké jsou problémy. Pro setrvání u „klasického“ Boala nebo pro rozhodnutí jej revidovat je pak rozlišující otázka, jak jsou tyto problémy předestírány.

Řeč je především o části, kdy boalovští diváci (*spectators*) **intervenují** do situací útlaku. A. Boal v této fázi nabádá: nemluvit, ale konat, protože přehnaná analýza zabíjí divadlo a podstatu divadelní debaty. Varuje herce, aby nevnucovali svá řešení analytickou prací s intervencemi. GYPT však právě s tímto názorem polemizuje a zahrnuje více diskusí o implikacích různých intervencí ve hře. Chris Vine (1993) tvrdí, že v práci GYPT vnímají filozofický a pedagogický rozdíl mezi vnucováním dogmatu, jež uzavírá diskusi a zamezuje myšlení, a dialektickým procesem, který rozpoznává zaujetí stanoviska (*bias*), připouští reálné opačné pozice a konflikt opozit. Divadelní skupina sdílí názor, že absence pedagogického zaujetí stanoviska není ani možná, ani žádoucí. Pohyb od jedné intervence k druhé, aniž poskytujeme komentář, totiž vede k divadlu alternativ, které se hlásá v kritériích pro výběr z nich. Rozdíl je tu - jak je zřejmé - nikoliv v technice, ale v celém pedagogickém náhledu, pojetí výchovy, odpovědnosti edukátora/umělce. Neznamená, že skupina zná odpovědi dopředu a v tomto smyslu intervence komentuje: znamená to, že se chce vyhnout pozici, v níž jsou všechny alternativy stejně hodnotné a jsou jen prezentovány. „*Je velkým klamem demokracie, že výběr je prospěšný: pokud se lidem nedostane porozumění pravé podstaty daného výběru, aby mohli vytvářet jejich vlastní kroky jednání, potom je existence alternativ beze smyslu.*“ (Vine 1993: 125) A. Boal tím, že chce jen ukazovat alternativy, preferuje zejména

osobní zkušenost a obrací se tak od intervenčního divadla k divadlu alternativ na kognitivní úrovni a k divadlu terapie na afektivní úrovni (Vine 1993: 125).

GYPT neshazuje osobní zkušenost - ta je základem, který by se však měl zhodnocovat společným učením. „*Síla startu od individuální zkušenosti se stává fatální slabostí, když není vtažena do sociálního rámce poskytnutého fórem a zhodnocována kolektivně pod vedením odvozeným z progresivní pedagogiky.*“ (Vine 1993: 125). Potenciál této pedagogiky je i v upozornění na to, že mnoho našich náhledů a představ je ve skutečnosti mylných. Pokud máme vytvářet budoucí realitu, musíme rozpoznat v současné realitě pravdivé od falešného. Znamená to porozumět **meritu akcí ve vztahu k lidským snažením a podmínkám, v kterých se koná.** (Podobně i Dwyer 2004) Když se tak nestane, pak celá zkušenost s divadlem fórem je přinejlepším terapeutická a v nejhorším depresivně negativní (izolovaný jedinec se pokouší řešit neuchopitelný problém).

Úvodní partie textu i celý exkurz ke smýšlení skupiny GYPT v diskusi s Boalovým pojetím byl veden základní otázkou: **Co považují v práci s divadlem utlačovaných za důležité v našich podmínkách?** Chcete-li - jaké lze navrhnout doporučující „směrnice“ pro ty, kteří budou využívat boalovských přístupů?

- Vymezit si „užití techniky divadla fóra“ (např. při řešení individuálních obtíží typu „kamarádka mi lže“) a „divadlo utlačovaných“.

- Pokud se rozhodneme pro divadlo utlačovaných, zabývat se vážně konceptem útlaču.

- Zabývat se vlastním hodnotovým systémem: jsme tu v souladu s jedinou, ale nejdůležitější ideologií divadla utlačovaných - sympatizujeme s utlačovanými a máme důvěru v lidskou schopnost změny (A. Boal)? Věříme v to, že naše výsledky a budoucnost nejsou předem zcela determinovány? Že jsme současně produkty a tvůrci naší vlastní historie?

- Plně akceptovat, že bezpodmínečnou součástí práce je problematizování reality v pojetí Paola Freira. Znamená to pěstovat senzitivitu (podle Guilforda jednu z kreativních schopností) - schopnost postřehnout problém, který se zatím možná jen rýsuje, překryt hladkým povrchem společenské reality.

- Přemýšlet o tom jak dostat do divadelní práce zaměření nikoliv na jev, ale jeho podstatu, jak se divadelně podívat na systém, který přináší útlak, jak postihnout celou ideologii útlaču. (Diskuse na semináři naznačovaly, že to není až tak lehký

úkol.) Jak tedy dostat do divadla utlačovaných obecnější rozměr, směr uvažování? Písňemi? Obrazy? (Julian Boal)

- Zabývat se tím, jak z „chudého divadla“ (viz druhou divadelní reformu) udělat výrazově bohaté. Divadlo utlačovaných by mělo přinášet smích v mnoha formách, včetně té osvobozující, spojené s překonáním utlačovatele. Požadavek pravého života na scéně si neplést s formálním realismem: pokud jsou utlačovatelé viděni jako monstra, můžeme sáhnout k expresionistickým prostředkům. Tančit, číst beletristické texty, užívat stylizace, pracovat s alegorií...

- Promyslet určení postav: soustředíme se víc na sociální roli, nebo na charakter? Jaké to bude mít důsledky pro intervenční fázi? Co lépe prospěje zúčastněným při vstupování do postavy? Budou v každém případě měnit chování - ale mají držet její charakter, nebo sociální roli?

- Zabývat se vážně svým přístupem k intervencím, resp. otázkou, z jaké pozice (filozofické, pedagogické) chceme přistupovat k intervencím? Jak chápeme parti-



cipaci? Jak bychom určili pseudoparticipaci? Z jakého důvodu nám (ne)vyhovuje nabízet alternativy vedle sebe jako „rovnocenné“? Proč bychom (ne)chtěli dávat intervence do kontextu?

- Rozhodneme-li se pro větší analytičnost při práci s intervencemi, co bude naším prostředkem? Posílení práce jokera? Jak to je - „divadlo utlačovaných stojí a padá s prací jokera“ (GYPT), nebo „role jokera se přeceňuje, kde je divadlo dobré, tam není těžká“ (Julian Boal)?

- Jakou konkrétní podobu pak bude mít re-

flexe jednotlivých intervencí? Vystačíme si s jednoduchým: „Jsi spokojen(a)?“ Nebo budou položeny další otázky či vneseny komentáře k širšímu porozumění pro skupinu, aby měla více informací před dalšími intervencemi?

Nejen to, co je řečeno na začátku, ale i to, co je řečeno na konci, má prý vážnější váhu. A tak bych chtěla dát opět prostor slovu Juliana Boala, která mi připadají významná jak pro podstatu divadla utlačovaných, tak pro zabývání se divadlem fórem v našich podmínkách: **Keep reflection!**

P. S.: I v čase společnosti postrevoluční jsme zřejmě v jičínském semináři vnímali něco revolučního spiritů. Proč jinak by Julian Boal dostal přezdívku Che Guevara?

## LITERATURA

BOAL, Augusto. 1979. *Theatre of the Oppressed*. Přeložili Charles A. Maria-Odilia Leal McBride. London: Pluto Press. ISBN 0-86104-081-3.

BOAL, Augusto. 1990. *Méthode Boal de théâtre et de thérapie: (l'arc-en-ciel du désir)*. Přeložil Márcia Fiani. Paris: Ramsay. ISBN 2-85956-829-8.

BOAL, Augusto. 1992. *Games for actors and non-actors*. Přeložil Adrian Jackson. London-New York: Routledge. ISBN 0415061547.

BOAL, Augusto. 1995. *The Rainbow of Desire: the Boal method of theatre and therapy*. Přeložil Adrian Jackson. London: Routledge. ISBN 0-415-10349-5.

DWYER, Pauk. 2004. „Making bodies talk in Forum Theatre“. *Research in Drama Education*, 2004, Vol. 9, no. 2, s. 199-210. ISSN 1356-9783.

PETRUSEK, Miloslav. 2006. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství [SLON]. ISBN 80-86429-63-6.

VINE, Chris. 1993. „TIE and the Theatre of the Oppressed“. In: *Learning Through Theatre: new perspectives on Theatre in Education*. Ed. Tony Jackson. London-New York: Routledge. ISBN 0415086108.

*Fotografie z jičínské dílny Juliana Boala Radka Macková*

# Proměny maturity z dramatické výchovy

**JANA ANDREJSKOVÁ**

*Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická Čáslav*

V poslední době se hodně diskutovalo o zavádění dramatické výchovy do školních vzdělávacích programů. Bohužel se dramatickou výchovu nepodařilo prosadit do vzdělávací oblasti Umění a kultura jako plnohodnotnou alternativu k hudební a výtvarné výchově. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je dramatická výchova zařazena pouze jako doplňující vzdělávací obor, který svým vzdělávacím obsahem pouze doplňuje a rozšiřuje povinnou součást základního vzdělávání. Záleží tedy na škole, zda předmět zařadí. V praxi tomu bude pravděpodobně tak, že bude často upřednostněn další cizí jazyk, který je také uveden v kapitole Doplňující vzdělávací obory, protože v dnešní pragmatické době patrně často zvítězí další cizí jazyk před dramatickou výchovou. Podobná byla situace při vytváření RVP pro gymnázia. Zde se dramatická výchova v základním dokumentu dokonce vůbec neobjevuje. RVP má ze zákona normativní povahu, obsahuje jen to, co je pro školy závazné (vzhledem k připravované nové maturitě), neobsahuje tedy doplňující nabídku vzdělávání žáků. Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura se opět počítá jen s Hudebním oborem a Výtvarným oborem. Teprve po urgencích se podařilo prosadit Dramatický obor vedle tradiční Deskriptivní geometrie a Latiny do nabídky doplňujících vzdělávacích oborů alespoň na stránkách Metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz).

Jsou však střední školy, kde dramatická výchova je součástí učebního plánu již od roku 1984 a po roce 1989 se mohla stát i předmětem maturitním. Jsou to školy připravující budoucí pedagogy - střední odborné školy pedagogické (dříve střední pedagogické školy).

Ráda bych se podělila se čtenáři s téměř pětadvacetiletou zkušeností s výukou tohoto předmětu, a především s cestami a proměnami maturitní zkoušky. Domnívám se, že poslouží jako inspirace pro další pedagogické školy, pedagogická lycea

i gymnázia, která chtějí zvolit Dramatický obor jako vyučovací předmět. Dalším důvodem uveřejnění zkušeností je skutečnost, že i předmět tvořivé povahy může být předmětem maturitním. Přestavuji vám nejmladší maturitní předmět na pedagogických školách tak, jak prošel proměnami za posledních zhruba patnáct let.

Na většině středních pedagogických škol není obvyklé zavádět dramatickou výchovu jako maturitní předmět. Z dramatické výchovy však maturovat lze, a proto by měla být dramatická výchova s ostatními výchovami zrovnoprávněna. Naše škola poprvé organizovala maturitní zkoušku z dramatické výchovy ve školním roce 1992-1993 a od té doby jsme ji uskutečnili celkem již sedmkrát. Díky našim maturitním projektům si dramatická výchova vydobyla na naší škole důležité místo, stala se regulérním maturitním předmětem a na jejím základě se nám podařilo zařadit do školního vzdělávacího programu pro nižší gymnázium povinný předmět Osobnostní a sociální výchova pro primu a sekundu, koncipovaný jako propojení stejnojmenného průřezového tématu s dramatickou výchovou. Naše maturitní projekty se postupem času staly velmi úspěšnými a oblíbenými aktivitami nejen mezi studenty, ale rovněž důležitou součástí dění v našem regionu.

Ve srovnání s ostatními volitelnými předměty, tedy výtvarnou, hudební nebo tělesnou výchovou, je dramatická výchova dotována nejmenším počtem hodin. Zůstává tedy „chudou příbuznou“ mezi výchovami.

Po roce 1990 se dramatická výchova učí ve všech oborech středních pedagogických škol. V nových osnovách z roku 1999 je předmět v učebním plánu zařazen jako odborný, nikoli všeobecně vzdělávací, plní tedy funkci profesní. Z toho důvodu je do výuky také zařazena metodika dramatické výchovy, protože jejím cílem je připravit studenty na budoucí pedagogickou práci. Není stanoveno zařazení předmětu

do ročníku, žáci absolvují dvakrát dvě vyučovací hodiny kdykoli během studia. Obvyklou praxí pedagogických škol je zařazení Osobnostní a dramatické výchovy do prvního a druhého ročníku po dvou vyučovacích hodinách, na povinnou výuku pak může ve třetím a čtvrtém ročníku navazovat volitelný předmět Dramatická výchova - specializace, opět po dvou vyučovacích hodinách. Povinností studentů, kteří si volí tuto specializaci, je, aby z ní složili jak praktickou, tak ústní maturitní zkoušku.

Příprava maturitní zkoušky z dramatické výchovy byla vždy spojena s mnoha problémy: při její realizaci jsme museli brát ohled na maturitní řád a vyhlášky Ministerstva školství, které se několikrát během této krátké doby měnily. Co je však hlavní, povaha předmětu Dramatická výchova je ze své podstaty tvořivá. A právě tvořivost, netradičnost předmětu v našem školském systému je maturitními předpisy velmi svazována.

Bez ohledu na aktuální znění maturitního řádu měla vždy zkouška část teoretickou a praktickou (i když tu v dané době platný maturitní řád vždy nepožadoval). Otázky pro teoretickou ústní maturitu představovaly nejmenší problém. Ustálily se na počtu pětadvaceti. Obsahují témata z oblasti teorie, historie a metodiky dramatické výchovy. Využívají rovněž mezipředmětových vztahů k Pedagogice, Psychologii, Pedagogické praxi, Českému jazyku a literatuře a Literárně-jazykovému praktiku.

Praktická zkouška zatím měla pokaždé jinou podobu. Při její výstavbě jsem vždy přihlížela ke složení skupiny, k zájmům členů, k zaměření, dramatickým zkušenostem a klimatu ve skupině. Dále bylo nutno brát ohled na takzvanou „cvičnou skupinu“, které bude metodický výstup určen. Mám zkušenosti s různými variantami: cvičnou skupinu tvořili spolužáci ze stejné třídy, ale i jiné specializace, mladší studenti našeho gymnázia nebo samotní právě nematurující spolužáci, žáci školní družiny. Jednotlivé praktické maturitní

zkoušky byly zaměřeny různým způsobem: realizovali jsme je formou dramatických her s cvičnou skupinou, jako lekce dramatické výchovy pro střední školu, představovaly využití dramatické výchovy ve vyučování, dramatickou výchovu ve školní družině či výchovné a vzdělávací využití světové a české dramatické tvorby. Využili jsme také divadla utlačovaných Augusta Boala a v poslední době maturitního projektu „living history“ na zámku.

Zastavím se nyní podrobněji u některých praktických maturit. Počáteční pokusy z první poloviny 90. let z dnešního pohledu nestojí za připomínku, ale ve své době plnily svou funkci. (Byly popsány velmi podrobně v *Tvořivé dramati* v roce 1996, č. 1.)

## MALE PROJEKTY VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Téměř ideálně proběhly praktické maturity ve školním roce 1997-1998 v rámci průběžné pedagogické praxe ve školní družině ve spolupráci s vychovatelkou a vedoucími praxe během prvního pololetí školního roku. (Podrobněji byly popsány v *Tvořivé dramati* 2000, č. 2.) Z mého dnešního pohledu to byly maturity tzv. na míru pedagogické školy. Studentky spolupracovaly ve dvojicích, cvičnou skupinou byli žáci 3. - 4. třídy, studentky je dobře znaly z průběžné pedagogické praxe z předchozího školního roku. Dále byla nutná i spolupráce vedoucí praxe, vychovatelky školní družiny (naše bývalá studentka) a vyučující dramatické výchovy. Jednotlivé projekty vycházely z programu výchovné práce školní družiny a uplatnily se ve všech výchovných složkách. Jedinou nevýhodou bylo, že jsem se nemohla vzhledem k vyučovacím povinnostem výstupů studentek zúčastnit a mohla jsem je sledovat jen zprostředkovaně na videu. Krátké ukázky z nahrávky jsme pak reflektovali přímo při ústní maturitní zkoušce. Podle stávajících maturitních předpisů však takováto praktická zkouška není možná, protože musí probíhat u všech studentů v jeden den a musí si losovat jedno alespoň ze tří témat.

## PŘÍBĚH MONIKY V.

Velkým úspěchem školy byl projekt interaktivního divadla *Příběh Moniky V.* ve školním roce 2001-2002, jež využívalo metod Augusta Boala a reagovalo na problematiku zneužívání drog.

Základem projektu byl příběh fiktivní studentky střední školy Moniky Voplakalo-

vé. Tato dívka se stává závislou na drogách, nenachází pochopení ani u své matky (ta je zaměstnávána starostí o rodinu a náročnou profesi), ani u třídní učitelky, různé němčinářky; dokonce psycholožka, kam se Monika s velkou nadějí o pomoc uchyluje, má tolik klientů, že ji může objednat až za měsíc. Příběh dívky Moniky končí tragicky.

Toto divadlo utlačovaných, na kterém s námi spolupracovala bývalá studentka naší školy Radka Málková, tehdy posluchačka katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha, jsme sehráli pro studenty gymnázia, pedagogické i zemědělské školy a peer aktivistky školy. Diváci měli možnost vstupovat do příběhu a měnit jednání Moniky V. Mottem naší práce byl citát Augusta Boala: „Ať zaujmete jakýkoli postoj, nedopřejí vám klidu. Neboť nejhorší vlastností občana je lhotejnost.“

Všechna vystoupení natáčel student sexty, který si téma natolik oblíbil, že napsal scénář a realizoval hraný film se studentkami specializace a ten předkládal při přijímacích zkouškách na FAMU. (Mimořádně - za scénář získal 1. místo v celostátní soutěži Náchodská Prima sezóna.)

Během praktické maturitní zkoušky potom maturantky projekt obhajovaly - hledaly nová řešení situací v improvizacích po té, co na základě losování vytvořily nové spolupracující dvojice. Maturitní komise hodnotila tvořivost a originalitu, improvizaci schopnosti, partnerskou spolupráci, verbální komunikaci a kulturu mluveného projevu, schopnost sebereflexe a propojení teorie s praxí. Velkou výhodou této maturity bylo, že skupina byla málo početná (šest studentek), tvořily ji zájemkyně o divadlo, které byly ochotny dramatické výchově, divadlu i filmu věnovat velkou část volného času. Byla to velmi sebraná skupina, která měla za sebou i divadelní zkušenost s adaptací pohádky Jana Wericha *Tři sestry a jeden prsten*.

Velkou pomocnicí při pedagogickém vedení mi byla bývalá studentka naší školy a maturantka z dramatické výchovy, která u nás v té době vykonávala souvislou pedagogickou praxi v předmětu dramatická výchova.

## INSPIRACE KLASIKY DRAMATICKÉ TVORBY VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Devět maturantek se zaměřilo ve školním roce 2003-2004 na výchovné a vzdělávací využití světové i české dramatické tvorby. Formou domácí přípravy a konzultací v hodinách dramatické výchovy zpracovaly ma-

turantky podrobné přípravy na čtyři vyučovací hodiny pro žáky vyšších tříd ZŠ (8. - 9. třída) nebo střední školy. Jako inspirační zdroj byla vybrána klasická dramatická díla: Sofoklés: *Oidipús vladař*, William Shakespeare: některá z komedií nebo tragédií podle vlastního výběru, bratří Mrštníkové: *Maryša*, bratří Čapkové: *Ze života hmyzu*. Ve svých projektech např. opakovaly literární učivo v živých obrazech, v pantomimách, v simultánních nebo skupinových improvizacích, zamýšlely se nad lidskými hodnotami v hodině občanské výchovy, hledaly současná řešení, domýšlely příběhy.

Jedno ze čtyř témat si studentky vylosovaly v den praktické maturitní zkoušky, cvičnou skupinou byli studenti 1. ročníku pedagogické školy, kteří byli zvyklí na metody a postupy dramatické výchovy. Nicméně pro maturantky bylo velmi obtížné pracovat se skupinou, kterou neznaly, a navíc musely vybrat pouze část zpracované lekce v rozsahu 15 až 30 minut. Přesto se s velmi náročným úkolem velmi dobře vyrovnaly. Maturitní komise hodnotila úroveň zpracovaného projektu, písemnou přípravu, tvořivost a originalitu zpracování, kulturu mluveného projevu a úroveň komunikace s cvičnou skupinou, improvizaci schopnosti a reakci na cvičnou skupinu; dále pak v obhajobě projektu schopnost sebereflexe a propojení teorie s praxí. Jedna z bývalých maturantek je nyní posluchačkou teorie a dějin divadla, filmu a masmédií UP v Olomouci.

## TŘINÁCT TAJEMNÝCH KOMNAT ANEB PŘÍBĚHY, KTERÉ SE SKRÝVAJÍ ZA DVEŘMI

Zatím poslední praktické maturity se konaly na zámku Kačina ve školním roce 2006-2007. Maturitní projekt nesl název *Třináct tajemných komnat aneb Příběhy, které se skrývají za dveřmi*. Dvanáct studentek a jeden student čtvrtého ročníku pedagogické školy vytvářeli příběhy, které se vztahovaly ke třinácti komnatám na zámku Kačina.

Námět pro tuto maturitní zkoušku vznikl o dva roky dříve, kdy jsem ve druhém ročníku pedagogické školy vyučovala český jazyk, literárně-jazykové praktikum a osobnostní a dramatickou výchovu. V rámci budoucí pedagogické přípravy studenti nejen interpretovali klasické a moderní pohádky, ale vymýšleli i své vlastní příběhy - pohádky naruby. A právě v této samostatné práci třída projevovala velkou míru tvořivosti a fantazie.

Když jsme potom na počátku třetího

ročníku uvažovali o budoucí praktické maturitní zkoušce, studenti projevíli zájem o vypravování příběhů, s kterým měli z předchozího roku velmi dobrou zkušenost. Na počátku školního roku 2005-2006 mě šťastnou náhodou oslovil ředitel kačinského zámku Pavel Novák s nabídkou účastnit se cyklu seminářů pořádaného Centrem muzejní pedagogiky UPM v Praze. Zde jsem během ročního cyklu seminářů získala mnoho nových podnětů pro spolupráci muzejního pracovníka a pedagoga. Pod odborným vedením autorek projektu „Partnerství mezi muzeem a školou jako nástroj obnovení ducha místního společenství“ Alexandry Brabcové a Markéty Pastorové z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze vznikl můj projekt nazvaný „Třináct tajemných komnat aneb Příběhy, které se skrývají za dveřmi“, který jsem koncipovala pro konkrétní skupinu budoucích maturantů a obhájila v květnu 2006.

Počátek školního roku 2006-2007 byl již ve znamení příprav na praktickou maturitu. Na podzim jsme navštívili zámek Kačina a strávili zde celý den. Inspirací pro tuto práci mi byla dílna Tonyho Gooda a Warwicka Dobsona a jejich projekt *livig history* - živá historie, kterého jsem se v roce 2001 zúčastnila. (Dílnu pořádaly Sdružení pro tvořivou dramaturgii a katedra výchovné dramaturgie DAMU v Praze v Centru tvořivé dramaturgie na Červeném Vrchu.) Po odborném výkladu průvodce zámku měli studenti možnost se znovu vrátit do komnat, jež je nějakým způsobem zaujaly, hledali zajímavý nebo neobvyklý předmět, který by mohl být podnětem pro příběh, využívali i své intuice. A posléze si připravili konkrétní dotazy pro ředitele zámku. Následným krokem pak byla práce v hodinách dramatické výchovy a v rámci domácí přípravy, kdy studenti hledali další informace v historických pramenech a na internetu. Dozvěděli se mnoho o majitelích zámku - rodu Chotků, vyhledávali jejich životní osudy, studovali jejich rodokmeny, k dispozici jsme měli i pověsti, které se vztahují k zámku Kačina, a příběhy, kterými historická fakta okořenili průvodci.

Začaly vznikat první osnovy příběhů, inspirované historickými okolnostmi, postavami či zajímavými předměty. Využili jsme mezery v historii nebo nejasné osudy historických postav a nastoupila naše fantazie. A protože autory byli mladí lidé, nejvíce příběhů inspirovala nešťastná romantická láska a manželské tróje. Při společných konzultacích jsme využívali hodnocení i nápadů druhých. Příběhy postupně získávaly ustálenou psanou podobu.

Znovu jsme se setkali s ředitelem zámku Kačina, tentokrát však u nás ve škole.

Přivezl další historické materiály a především odpovídal na dotazy studentů - naším záměrem totiž bylo, aby příběhy korespondovaly se skutečnou historií.

V další fázi práce studenti utvářeli příběh z hlediska dramatického. Jejich úkolem bylo fabulovat příběh s časovou posloupností. Prozkoumávali témata z více pohledů, hledali motivaci jednání postav, uvědomovali si analogii mezi realitou a fikcí. V průběhu práce jsem konzultovala jejich dosavadní výsledky, přičemž nám velmi dobře posloužila e-mailová pošta - tou jsem rozesílala instrukce. Některý z příběhů byl až osmou variantou původního zápletky. Studentům se nakonec podařilo najít své osobní příběhy zakotvené v regionu a propojit historickou objektivitu s tvořivým subjektivním uměleckým přístupem.

Své fiktivní příběhy studenti prezentovali formou improvizovaného vyprávění v den praktické maturitní zkoušky 18. dubna 2007 v autentickém prostředí zámku Kačina.

Vlastní maturitní zkoušce předcházela již kostýmovaná „generálka“. Obecenstvo představovala nejen maturitní komise, ale i pracovníci muzea, studenti školy a kulturní pracovníci regionu. Shodou okolností má zámek třináct komnat přístupných veřejnosti - a stejný počet studentů právě maturoval z dramatické výchovy. Každá komnata na zámku tedy ožila zajímavým příběhem. Příběhy se jmenovaly například *Skrytá šifra rodu*, *Dusající koně*, *Prokletý šálek*, *Jedový čaj*, *Prokletý úhoř*, *První pád Třetí říše*. Jak názvy napovídají, o dramatické momenty v nich nebyla nouze. Pracovníci muzea později vybrali šest příběhů, které studentky opakovaly v rámci Cukrářských slavností na Kačině pro veřejnost.

Po veřejné části praktické maturity následovala její druhá část, metodická. Studenti si losovali otázku a obhajovali regionální projekt týkající se místa jejich bydliště, který by bylo možné uskutečnit v mateřské škole, školní družině či domově mládeže.

Sepsané příběhy, doplněné autentickými záběry z praktické maturity, jsme pak vydali jako metodický materiál pro školu a zámek, který bude nynějším absolventům školy připomínat jejich nezapomenutelnou a netradiční maturitní zkoušku na zámku.

Cílem tohoto maturitního projektu bylo nejen úspěšně složit praktickou maturitní zkoušku a rozvíjet dramatickovýchovné kompetence, ale i formovat vztah ke komunitě a k regionu. Jeho pomocí se nám podařilo zpřístupnit studentům oficiální i neoficiální regionální historii, již měli možnost pochopit a zakusit jako zájma-

vou a zábavnou činnost, kultivovat jejich vnímavost vůči okolí a rozvíjet jejich vztah ke kulturnímu dědictví. Díky maturitám z dramatické výchovy jsme propojili školu s kulturním životem regionu, posílili a prezentovali navenek spolupráci školy a muzea, nabídli mladým lidem alternativní aktivity a v neposlední řadě také inspirovali studenty-budoucí učitele k novým formám interaktivní práce.

Projekt měl úspěch, studenty plně uspokojoval, velký zájem o něj projevila média, vzhledem k zavádění školních vzdělávacích programů do praxe a k okolnosti, že se maturitní zkouška konala v atraktivním prostředí zámku. Nepodařilo se mi však vytvořit spolupracující skupinu, každý ze studentů si vytvářel svůj příběh. Je pro mě výzvou toto krásné zámecké prostředí např. pro site specific performance.

## ÚSTNÍ MATURITNÍ ZKOUŠKA

Ústní maturitní zkouška probíhá téměř klasickým způsobem. Studenti si losují jednu z pětadvaceti maturitních otázek (znění otázek viz přílohu), mají 15 minut na přípravu. Pokud byla výsledná známka z dramatické výchovy komplexní známkou, kde se přihlíželo i ke zkoušce praktické, začínala ústní maturita videozáběrem z praktické zkoušky a jeho reflexí. V poslední době má student na maturitním vysvědčení samostatnou známku z praktické zkoušky a další známku z ústní maturity.

Od školního roku 2001-2002 ústní zkouška z dramatické výchovy začíná krátkým improvizovaným výstupem. Student si vylosuje jednu pedagogickou situaci a v roli učitele ji řeší. Zkoušející dramatické výchovy a jeho příslušníci (popř. i další členové maturitní komise) reagují na odpovědi studenta v roli ředitele, kolegy, sponzora školy, rodičů žáka (přehled pedagogických situací viz přílohu).

Dále je při ústní maturitní zkoušce využíván dokumentární a obrazový materiál. Součástí každé otázky je již zmíněné řešení zadaného problémového úkolu, dramatickovýchovné nebo pedagogické situace. Dále studenti předloží kartotéku dramatických her a vlastní portfolio (zde mají zpracované projekty z dramatické výchovy vytvářené během studia, využití DV při průběžné i souvislé praxi, přípravy na lekce dramatické výchovy, hlasové rozcvičky, programy z návštěv divadel, rozbory divadelních představení, seznam prostudované odborné literatury, zajímavé články z odborné literatury, internetu, reflexe své práce, úspěchy v soutěžích...). Tyto materiály mohou využít v průběhu ústní maturitní zkoušky.

## NĚKOLIK SLOV NA ZÁVĚR

Připravit studenty na pedagogické škole k praktické a ústní maturitní zkoušce není snadné. Neméně obtížné je vytvořit model praktické zkoušky z tohoto předmětu. Bývá i problémem dobře fungující a spolupracující skupina, protože ne vždy se sejdou všichni ti, kteří si chtěli původně zvolit dramatickou výchovu. Protože máme na naší pedagogické škole v každém ročníku pouze jednu třídu, nemůžeme otevřít všechny čtyři specializace (hudební, výtvarnou, dramatickou a tělesnou výchovu). A stále nejvíce bojují s nedostatkem vyučovacích hodin. Ještě na počátku 90. let bývala specializace tříhodinová, nyní mají studenti 3. a 4. ročníku po dvou vyučovacích hodinách týdně. Je třeba při úvahách nad rámcovým vzdělávacím programem pro pedagogické školy toto vzít v úvahu a vytvořit stejné podmínky pro všechny specializace tak, jak tomu je na pedagogických lyceích. Dále by škola měla mít dostatek

prostoru pro realizaci vlastního pojetí praktické maturitní zkoušky z tohoto svou podstatou velmi tvořivého předmětu a neměla by být svazována zbytečnými přepisy.

Je pro mě výzvou další specializace z dramatické výchovy na nově otevřeném oboru naší školy - na pedagogickém lyceu. A tam je specializace již od druhého ročníku s hodinovou dotací čtyř vyučovacích hodin v 2. a 3. ročníku a v maturitním ročníku je dokonce 6 vyučovacích hodin.

■ Příloha č. I - Maturitní témata z dramatické výchovy. Školní rok 2006–2007

■ Příloha č. II - Pedagogické a problémové situace pro úvodní část ústní maturitní zkoušky

## LITERATURA

ANDREJSKOVÁ, Jana. 1996. „Maturity z dramatické výchovy“. *Tvořivá dramatika*,

1996, roč. VII, č. 1, s. 2-5. ISSN 1211-8001.

ANDREJSKOVÁ, Jana. 2000. „Malé projekty aneb Maturita trochu jinak“. *Tvořivá dramatika*, 2000, roč. XI, č. 2, s. 21-22. ISSN 1211-8001.

ANDREJSKOVÁ, Jana. 2000. „Čáslavské zkušenosti“. *Tvořivá dramatika*, 2000, roč. XI, č. 2, s. 23-25. ISSN 1211-8001.

MÁLKOVÁ, Radka. 1999. „SPgŠ a učitelství dramatické výchovy II“. *Tvořivá dramatika*, 1999, roč. X, č. 2, s. 26. ISSN 1211-8001.

ZACHARIÁŠOVÁ, Klára. 2007. „Obsah a metody dramatické výchovy na gymnáziu, propojení s humanitní složkou vzdělání. Dramatická výchova na gymnáziu - její možnosti a podmínky“. *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. XVIII, č. 1, s. 31-41. ISSN 1211-8001.

## PŘÍLOHY

### Maturitní témata z dramatické výchovy - 4. ročník SOŠPg Čáslav Školní rok 2006-2007

1. Problematika DV. Její cíle a hodnoty. Komplexnost DV a její vztahy k jiným vzdělávacím oblastem a oborům a vyučovacím předmětům.
2. Struktura DV. Základní systém dramatických her, cvičení a improvizací. Zásady vedení DV, výchovné klima, strategie vedení a kritéria hodnocení skupinové práce.
3. Stavba lekce DV, vedení hodiny (lekce) DV, příprava učitele, materiální podmínky pro DV, technické vybavení. Osobnost učitele DV.
4. Odborná terminologie DV. Pojmy: dramatická výchova, tvořivá dramatika, výchovná dramatika, dramatika, osobnostní a sociální výchova, psychodrama a sociodrama, dramatická hra, improvizace, interpretace, etuda, cvičení. Proces a produkt v DV.
5. Divadlo hrané dětmi, dítě a herectví. Specifika hry pro dětský soubor. Hra pro děti hraná dospělými. Návštěva divadla s dětmi (metodika práce).
6. Základy teorie DV. Vývoj pedagogických názorů na využití dramatických aktivit ve výchově a vyučování (středověk, josefínské reformy, 19. století, Dismanova analytická metoda, creative drama, child drama, playmaking, drama in education...).
7. Situace v současné DV u nás ve srovnání s vývojem za posledních 50 let (vznik DPM a LŠU, období hledání, období prohloubení metodiky DV a období erupce zájmu o DV). Současné možnosti DV: střediska DV, ARTAMA, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, možnosti vzdělávání učitelů DV, odborná literatura.
8. Postavení DV v RVP, cíle vzdělávání a klíčové kompetence v porovnání s cíli a hodnotami DV. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Dramatická výchova ve ŠVP. Uplatnění dramatických aktivit při realizaci průřezových témat, zvláště osobnostní a sociální výchovy.
9. Formy DV a možnosti aplikace tvořivé dramatiky (v jazyce a literatuře, ve speciální pedagogice, v umělecké výchově, projektová metoda, globální výchova...). DV ve volném čase a u handicapovaných dětí, význam DV v profesionální přípravě.
10. DV a psychologie. Stadia vývoje jedince ve vztahu k dramatické hře. Schopnosti a DV. Podmínky rozvoje kreativity. Mezilidská situace jako základ obsahu a metod DV. Sociálně komunikační dovednosti, prezentace, reflexe, vytváření pravidel pro komunikaci a spolupráci, organizace tvůrčí skupinové práce. Sociogram a infogram v DV.
11. Základy teorie divadla a dramatu. Základní pojmy: drama, dramatický, dramatické jednání. Zvláštnosti divadelního umění. Druhy dramatu, stavba klasického dramatu, základní dramatické žánry a další dramatické útvary (antidrama, monodrama).
12. Základní metody DV (improvizace, interpretace a jejich uplatnění v DV). Proces a produkt v DV. Interaktivní di-

- vadlo, strukturované drama a jeho konvence.
13. Základy teorie herectví a režie. Práce režiséra profesionálního divadla. Režie dětského souboru.
  14. Jevištní řeč. Technika a kultura hlasového projevu. Fyziologické základy mluveného projevu. Hlasová hygiena. Stavba hlasové rozcvičky.
  15. Vedení dětského přednášeče. Výběr textu, jeho analýza, režie, seberežie a interpretace. Kritéria hodnocení dětského přednesu. Soutěže a přehlídky.
  16. Loutka a specifika loutkového divadla (divadlo loutkové, divadlo loutek, divadlo s loutkami). Loutka ve školní praxi a zásady výroby loutek plošných a reliéfních.
  17. Základní typy loutek, jejich rozdělení. Výroba jednotlivých typů plastických loutek a jejich využití ve školní praxi.
  18. Základy dramaturgie. Práce profesionálního dramaturga. Dramaturgie dětské inscenace. Dramaturgie v závislosti na pojetí cílů DV. Dramatizace literární předlohy.
  19. Scénování, práce scénografa, kompozice scény. Využití rekvizity v divadelní inscenaci. Rekvizita zástupná a imaginární v dramatické improvizaci.
  20. Hudba, rytmus a pohyb v divadle a DV. Funkce hudby v divadelním představení. Kultura pohybu v DV, rozvoj rytmického citění, rytmicko-dynamické hry.
  21. Historie loutkového divadla v evropských a mimoevropských kulturách (Egypt, starověké Řecko, Indie, Indonésie, Japonsko, středověké divadlo...). Vznik javajek a marionet.
  22. Loutkové divadlo české a jeho vývoj od národního obrození do současnosti (význam loutkového divadla v době národního obrození, degradace LD v 19. století, divadla rodinná, spolková a školní, vznik organizace UNIMA, Skupovo divadlo, poválečný vývoj LD).
  23. Vývoj českého dramatu v literárním kontextu od středověku do současnosti se zaměřením na vlastní diváckou zkušenost. Významné osobnosti české dramatické tvorby.
  24. Vývoj divadla v hlavních rysech. Objasněte principy divadla a pojmy: divadlo antické, středověké, alžbětinské, komedie dell'arte, divadlo barokní, klasicistní, romantické, realistické, naturalistické, brechtovské epické divadlo, divadlo krutosti, absurdní divadlo, divadlo malých forem, chudé divadlo, Living Theatre, cool drama...
  25. Vývoj českého divadla v přehledu od národního obrození do současnosti. Divadelní festivaly a odborná literatura a časopisy. Zaměření na současná dramatická umění a média, multi-mediální tvorba, české divadelní scény.

*Při maturitní zkoušce bude využíván dokumentární a obrazový materiál, součástí každé otázky je řešení zadaného problémového úkolu, dramatické nebo pedagogické situace.*

*Studenti předloží vlastní portfolio a kartotéku dramatických her. Tyto materiály využijí během zkoušky.*

*Maturitní otázky schváleny předmětovou komisí VV a DV dne 4. dubna 2007*

## Dramatická výchova – ústní maturitní zkouška – školní rok 2006-2007

### Pedagogické a problémové situace

Jste učitelkou DV na základní škole a chcete od sponzorů získat finanční prostředky na vybavení učebny. Vysvětlíte jim, co je dramatická výchova a co je jejím cílem.

Jste učitelkou na 1. stupni ZŠ a chcete zavést nepovinný předmět dramatická výchova. Máte získat žáky, aby se na předmět přihlásili. Co zajímavého jim můžete nabídnout?

Jste učitelkou mateřské školy a chcete využívat dramatickou výchovu jako princip práce. Přesvědčte ředitelku školy, která půjde za rok do důchodu a dává přednost tradiční výchovné práci, že dramatická výchova v předškolním věku je nezastupitelná.

Jste učitelkou na 2. stupni základní školy a učíte nepovinný předmět dramatická výchova. Vysvětlíte rodičům na třídní schůzce, že tento předmět má pro děti v pubertě velký význam.

Nastoupila jste jako učitelka základní školy.

Protože jste maturovala z dramatické výchovy a máte zkušenost s jejím vedením, chcete založit kroužek dramatické výchovy. Ředitel školy se jeho založení brání, protože nemá dostatek finančních prostředků na placení nepovinných předmětů.

Přesvědčte kolegyni na základní škole, která učí tradičním, transmisivním způsobem, že je výhodné využívat metod dramatické výchovy při vyučování.

Jste učitelkou dramatické výchovy a chcete si vybavit učebnu. Vzhledem k finanční situaci školy můžete z jejího rozpočtu dostat pouze 5000,- Kč. Jak s nimi naložíte? Co si za ně pořídíte?

Jste úspěšnou učitelkou základní školy a máte již patnáct let pedagogické praxe. Chcete se přihlásit na týdenní seminář dramatické výchovy. Ředitel vás nechce pustit, argumentuje nedostatkem financí na vzdělávání učitelů a tím, že se za vás bude suplovat. Posledním jeho argumentem je,

že po patnácti letech praxe vás již nikdo nemusí učit, že již všechno umíte.

Jste koordinátorkou tvorby ŠVP, máte zkušenosti s výukou dramatické výchovy a chtěla byste, aby se do ŠVP vaší školy DV zařadila. Většina vyučujících to odmítá. Jak byste argumentovala? Jak můžete DV do ŠVP zařadit?

Jste vychovatelkou školní družiny a chcete hernu vybavit pro dramatické aktivity. Co považujete za důležité a odhadněte finanční prostředky na vybavení. Přesvědčte ředitelku školy, že to nebudou zbytečné investice.

Jste vychovatelkou v domově mládeže učňovské školy. Protože máte dobrou zkušenost s dramatickou výchovou, chcete ji zařadit do zájmové činnosti učňů. Jak byste je získávala a na co byste se zaměřila?

Jste vychovatelkou v ústavu pro postižené děti. Přesvědčte ředitele ústavu o tom, že i zde má své místo dramatická výchova.

# Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu

**VERONIKA RODRIGUEZOVÁ**

*Středisko volného času Labyrint, Brno*

Článek o několikaletých zkušenostech z vedení dějepisných výukových programů uvádím poznámkami o dvou koncepcích, které mne ovlivnily nejvíce: o **dramatické výchově** a o **integrované tematické výuce** (stranou jsem pro tuto chvíli ponechala projektové a kooperativní vyučování). Domnívám se totiž, že **využití výukových technik a strategií z oblasti dramatické výchovy dobře naplňuje požadavky na vyučování formulované autory integrované tematické výuky**. Jsem přesvědčena, že dramatická výchova může být jednou z odpovědí jak dobře a účinně žákům **přiblížit výukové téma**, aby ho mohli **zkoumat**, aby ho mohli **prožívat**, učili se ho **chápat** a **porozuměli** mu.

Příspěvek nechce planě teoretizovat o výukovém procesu. Mým cílem bylo existující a úspěšně fungující program vysvětlit a pojmenovat v širším teoretickém kontextu. Pokud by tento pokus byl zdrojem inspirace a zamyšlení pro učitele z praxe, splnil tento článek svůj hlavní cíl.

## INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA

Integrovaná tematická výuka (ITV) vychází z poznání, jak se učí lidský mozek. V 80. letech dvacátého století americká autorka a pedagožka Susan Kovaliková ve spolupráci s Karen Olsenovou pracovala v programu pro nadané a talentované děti. Vycházely z **teorie efektivního učení** na základě výzkumů mozku Leslieho A. Harta, inspirovaly se **taxonomií poznávacích cílů** Benjamina Blooma, rozlišujících šest úrovní poznání, a svůj program tvořily se znalostí **teorie vícenásobné inteligence**

Howarda Gardnera. S přibývajícími zkušenostmi se obě ženy rozhodly zpřístupnit program efektivní výuky i dalším skupinám žáků - na tvořivé, zajímavé a účinné vzdělávání mají právo všechny děti, ne jen ty talentované.

ITV integruje dovednosti a obsahy pod jedno celoroční téma, přistupuje tedy k výuce osobitě a v českém prostředí, kde stále hluboko přežívá systematický a chronologický přístup, poměrně radikálně.

Tento program je postaven na sedmi východiscích, která ovlivňují způsob učení:

1. **Cílem vzdělávání je upevnění demokracie.** Ve škole, která je vedena direktivně, není prostor pro zkušenost s demokracií a s konsensuálním řešením problémů. Učitel by měl být spíše průvodcem a inspirátorem než neomylnou autoritou.

2. **Člověk se nejlépe učí na základě vlastní zkušenosti.** Náš mozek je uzpůsoben tak, že nasává informace z vnějšího prostředí, a ne z nedokonalých učebnic.

3. **Učení je individuální, osobní záležitost.** Každý se učíme jinak, tomu odpovídají různé typy naší inteligence. Každý by měl mít šanci objevit, aktivizovat a používat svůj typ inteligence.

4. **Učení je třeba realizovat přímou zkušeností,** podpořenou diskusí a interakcí mezi účastníky.

5. **Metody učení by měly odpovídat způsobu učení,** pro každý způsob by učitel měl hledat adekvátní metody. Stejnost a uniformita ubíjí žáky i učitele.

6. **Slovní výklad je vhodné co nejvíce nahradit zkoumáním, objevováním, prožíváním** pojmů skutečného světa.

7. **Hodnocení výkonů by mělo být založeno na realitě** a mělo by zahrnovat ne-

jen vztah učitel - žák, ale i hodnocení žáků navzájem a sebehodnocení jako nejvyšší formy hodnocení.

Stěžejním pojmem ITV je termín **mozkové kompatibilní prostředí**, které razí Leslie A. Hart, tj. prostředí, které podporuje přirozenou funkci a práci mozku při výuce. S. Kovaliková vychází z neuro-psychologických výzkumů mozku posledních desetiletí, především z teorie Paula McLeana a jeho teorie **trojjediného** (trojvrstvého, tříposchodového) **mozku**. Náš mozek se vyvíjel miliony let a tento vývoj se otiskl do jeho struktury.

První, nejstarší část tvoří **mozkový kmen/reptilní mozek**, kde probíhají základní fyziologické funkce. Zde je místo našich pudů a instinktivních reakcí typu útok - útěk. Tato část mozku je v pohotovosti v situacích, ohrožujících život.

Dále je to **limbický systém**, kde sídlí základní emoce a probíhají zde naše citové projevy. Limbický systém výrazně ovlivňuje proces učení, protože usměrňuje všechny příchozí informace. Když je vstupní informace spojená s pocitem ohrožení, nepustí ji dále do mozkové kůry. Informace spojené s pocitem ohrožení není mozek schopen dále zpracovat a uložit je do dlouhodobé paměti.

Třetí, nejmladší a největší část se nazývá **mozková kůra**, kde probíhají racionální procesy, tedy i procesy učení a ukládání do dlouhodobé paměti. Proces učení probíhá nejučinněji, pokud všechny tři části spolupracují, tj. v atmosféře důvěry, kde převládá emocionálně pozitivní poznávací motivace. Pro přirozený a efektivní průběh učení je tedy třeba vytvořit mozkově kompatibilní prostředí, které vzniká, pokud je zajištěno devět podmínek:

1. **Důvěryhodné prostředí**, nepřítomnost pocitu ohrožení.

2. **Podnětné prostředí** - žákovi je nabídnuta co nejširší škála způsobů zkoumání učiva - od manipulace se skutečnými předměty a reálných situací ve výuce přes návštěvy odborníků ve třídě k nejrušnějším modelovým situacím (vytváření funkčních modelů na všech úrovních - makety, kresby, symboly, vzorce, divadelní inscenace reálných situací až po práci se zprostředkujícími předměty - např. CD, dokumentární filmy atp.).

3. **Smysluplný obsah** - je třeba si uvědomit, že obsah je významný pro každého jinak, každý jej trochu jinak vnímáme. Leslie A. Hart vysvětluje tuto funkci mozku termínem **vzorové schéma**. Mozek v chaosu množství informací stále hledá tzv. **vzorové schéma**, tj. strukturu, logiku, zachytivé body. Jako když v lese vnímáme jednotlivé stromy, v davu jednotlivé lidi, v hluku jednotlivé zvuky. Učení podle něj nastává, když má mozek možnost toto **vzorové schéma** najít. Leslie A. Hart rozlišuje šest hlavních **vzorových schémat**: předměty, činnosti (např. běh), postupy (např. oblékání), situace (např. oslavy, zkoušení), vztahy (např. já a čas), systémy (škola, rodina, doprava). **Každé dítě by mělo mít možnost najít své vzorové schéma, tj. svůj osobní význam učiva.**

4. **Možnost výběru** - každý žák by měl mít možnost hledat svůj efektivní způsob osvojování učiva. Zde se dostáváme k **teorii vícenásobné inteligence** Howarda Gardnera, který rozeznává inteligenci **logicko-matematickou** (schopnost konfrontovat se se světem předmětů - jejich uspořádání, odhadování jejich množství, chápání číselných symbolů, porozumění abstraktním číselným operacím), **jazykovou / lingvistickou** (nejrozšířenější a nejdemokratičtější schopnost), **prostorovou** (schopnost představit si něco, schopnost přesně vnímat vizuální stránku světa, zpracovat tento vjem a znovu jej oživit bez fyzické přítomnosti původního podnětu), **tělesně-pohybovou / kinestetickou** (schopnost vysoce diferencovaně a obratně používat svého těla pro sebevyjádření i pro činnosti zaměřené k nějakému cíli - např. herec, atlet, obchodník, schopnost dovedně zacházet s předměty), **hudební / akustickou** (projevuje se nejvíce a je od ostatních typů nejvíce oddělena; schopnost zvládnout intonaci, melodii, rytmus, tóny a skladbu), **intrapersonální** (schopnost zkoumat a znát své vlastní pocity, schopnost udržovat rovnováhu mezi podněty vnitřního prožívání a tlakem vnějšího světa) a **interpersonální** (schopnost všimnout si chování, pocitů a motivace jiných lidí), po-

zději ještě doplněnou o inteligenci **přírodní**. Každý člověk preferuje takové osvojování poznatků, které respektuje jeho dominantní inteligenci. Děti, které disponují jinou inteligencí než logicko-matematickou a jazykovou, ve škole častěji zažívají neúspěch, jsou brzy znevýhodňované a hůře se uplatňují.

5. **Cílený pohyb** - člověk se učí celým tělem. Zapojení cíleného pohybu do učiva **zvyšuje nervovou aktivitu mozku** a vede k vyplavování adrenalinu, který napomáhá přenosu z krátkodobé do dlouhodobé paměti.

6. **Spolupráce** - schopnost pracovat společně pro společný cíl. Důležité je naučit žáky **pružnosti při vytváření nejrušnějších skupin** při zachování mozkové kompatibilního prostředí. Vést je k organizaci funkcí a rozdělení rolí ve skupině. Základem jsou tři typy seskupení: **domovská skupina** (4-5 žáků, kteří spolu pracují celý rok, je to základní, kmenová skupina, mezi členy vzniká úzké pouto), **skupiny podle dovedností** (práce na krátkodobých úkolech; když si žák dovednost osvojí, odchází jinam), **zájmové skupiny** (opět krátkodobé, účelové a spontánní seskupení, funguje s minimálním dohledem učitele, pojivem je zájem a zapojení žáků do řešeného úkolu), **pracovní skupina** (2-3 žáci, učitel ji vytváří při potřebě zvládnout denní provoz třídy, tj. konkrétní drobné úkoly typu péče o nástenku či květiny; prostor pro rozvoj vůdcovských a organizačních dovedností). Nedílnou složkou spolupráce je samostatná práce a práce celé třídy.

7. **Přiměřený čas** - dítě si osvojí danou vědomost / učivo tehdy, když je schopné je samostatně používat. Podle Leslieho A. Harta probíhá učení následovně - nejprve mozek rozpozná **vzorové schéma** a přiřadí k němu **význam**, pak teprve si vypracovává **mentální program**, podle kterého naučené používá. Učení je vlastně osvojování si užitečných mentálních programů. To vyžaduje čas. Něco se naučíme za chvíli, něco nám trvá roky. Vyučování **v devadesáti minutových blocích** zajišťuje příležitost použít poznatky dříve než postoupíme dále, vyzkoušet si naučené v přirozeném prostředí. Důležité je nechat hodinu žít vlastním životem, nechat otevřené dveře pro neočekávané impulzy, které žáci přinesou, kdy téma naplní svými obsahy i za cenu odklonu od učitelova plánu hodiny.

8. **Dokonalé zvládnutí** - žáci by měli mít příležitost podat svůj nejlepší osobní výkon, ukázat své mistrovství. Učitel by měl vytvářet situace, kdy si žák může ověřit jak naučené zvládl - jak rozumí **logickému základu** učiva / tématu, jak ovládá klí-

**čové učivo**, tj. konkrétně vymezené pojmy a dovednosti, a jak je schopen zvládnout **aplikační úkoly**, tj. vytvářet si užitečné mentální programy. Aplikační úkoly by měly zahrnovat celou škálu žákovy osobnosti. Měly by být vyrovnaně zaměřené na všechny typy inteligence.

9. **Okamžitá zpětná vazba** - je nutným prvkem učebního prostředí. Přirozené učení je doprovázeno neustálou a okamžitou zpětnou vazbou. Žák by měl **dostat informace o mentálním zvládnutí učiva** podle předem dohodnutých pravidel. Pozor na opožděnou zpětnou vazbu, která přichází ve chvíli, kdy si žák již založil nesprávný mentální program. Opožděná zpětná vazba plýtvá časem a energií žáka i učitele.

## DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Do vzdělávacího systému českého školství vstoupil obor dramatická výchova (DV) po roce 1989, kdy si získává své místo jako předmět na školách. Oporou tohoto pronikání je vznik studijního oboru na vysokých školách. V roce 1992 vznikají dvě katedry zabývající se dramatickou výchovou: na Divadelní fakultě JAMU v Brně a na Divadelní fakultě AMU v Praze, postupně se obor etabloval i na fakultách pedagogických (Praha, Plzeň, Brno, Ostrava, Olomouc...). Tento proces je logickým vyústěním skutečnosti, že dramatická výchova existuje v českém pedagogickém prostředí od 60. let.

Během těchto desetiletí své existence zaujímá pozici především v oblasti zájmové umělecké činnosti (literárně-dramatické obory LŠU, dnes ZUŠ, a divadelní a dramatické kroužky volnočasových zařízení). Je to dáno tím, že systém školství před rokem 1989 podléhal státnímu doзору a pronikání jakékoliv alternativy nebylo žádoucí. V roce 1990 byla tedy půda pro systémový vstup do českého školství díky práci řady výrazných osobností mezi učiteli LŠU a zájmových divadelních seskupení připravena.

První pokus zařadit dramatickou výchovu do základních škol se uskutečnil v rámci Obecné a Občanské školy, ale nebyl pro nedostatek aprobevovaných učitelů úspěšný. Po roce 2000 přichází další vlna zájmu, spojená s uváděním dramatické výchovy do systému vzdělávání studentů a pedagogů na Pedagogických fakultách. Zde je dramatická výchova vítaným oborem, výrazně obohacujícím a prohlubujícím úroveň praktického vzdělávání budoucích učitelů (Tomková-Marušák 2007; Tomková-Benešová 2007).

V roce 2007, u příležitosti 15. výročí svého založení, uspořádala katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty AMU konferenci nazvanou *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Zde se výrazně projevil současná profilace oboru dvěma směry - v linii výchovné a v linii umělecké. Odpovídá tomu struktura konferenčních sekcí:

*Dítě na jevišti - Dětské a mladé divadlo a přednes v posledních patnácti letech, Dítě ve třídě - Cesty a proměny dramatické výchovné práce v posledních patnácti letech.*

Třetí sekce nesla název *Pedagog mezi výchovou a uměním - Kompetence učitele dramatické výchovy se zřetelem k přípravě pedagogů na vysokých školách*. A právě tato sekce vykazovala největší potenciál ať ve vztahu ke vzdělávání studentů pedagogických fakult, tak ve vztahu k pedagogickému výzkumu (jak na to na konferenci upozornili Eva Ochrymčuková, Hana Kaísková, Radek Marušák a Anna Tomková). Pokud se má obor dramatické výchovy v českém akademickém prostředí udržet a má obhájit své postavení, právě zde spatřujeme jeho stěžejní úkol do budoucna - měl by se stát nejen trvalou a požadovanou složkou praktické přípravy studentů-budoucích učitelů, ale měl by se stát i předmětem zájmu studentů-výzkumníků, poskytující oboru důležitou zpětnou vazbu a udržující ho tak na požadované odborné úrovni.

Jak již bylo naznačeno, dramatická výchova jako poměrně mladý obor se potýká s řadou problémů. Obrazem toho je i jistá rozkolísanost v užívání termínů - dramatická výchova, tvořivá dramatika, výchovná dramatika, dramika, výchovné drama. V této úvaze budeme používat označení dramatická výchova.

V širokém veřejném povědomí stále nemá dramatická výchova své přesné místo, nejčastěji se můžeme setkat s názorem, že je to „jen takové hraní“, které se hodí především pro menší děti. Položme si proto otázku: Co tedy vlastně je dramatická výchova? Ostatně na konferenci o dramatické výchově se právě tato ukázka ukázala jako poměrně palčivá. Střetlo se zde pojetí umělecké a pedagogické.

Vezměme nejdříve obecné vymezení *Pedagogického slovníku* (Průcha-Walterová-Mareš), tedy autorů nezaujatých: *Dramatická výchova - využívání dramatizace, tj. prvků a postupů dramatického umění, ve výchově a vzdělávání. Je prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáků. Využívá dramatické inspirace a schopnosti člověka jednat v navozených situacích obdobně jako ve skutečných. Vytváří pro žáky příležitost znovuprožívat ne-*

*bo zažívat situace, s nimiž se setkávají nebo mohou setkat v životě. Učí je orientovat se v nich, hledat řešení a rozhodovat se, přijímat různé role, lépe projevoval a chápat city, myšlenky, názory i motivy jednání jiných lidí. Podporuje hledání společných hodnot, vzájemné porozumění a spolupráci. Zavádění dramatické výchovy do kurikula je dnes progresivním trendem v zahraničí i v ČR. Významnou funkci plní hlavně v předškolní výchově a na 1. stupni základní školy... Zavádí se i na gymnáziích, kde plní také funkci esteticko-výchovnou.*

Zde je tedy DV chápána jako předmět osobnostně sociálního rozvoje, využívající prvky dramatizace, tj. výukové situace zkoumá jejich rozehráváním, jednáním v situaci a vstupem do role.

Domníváme se, že tato definice je ovlivněna pojetím Josefa Valenty, významného teoretika oboru, který akcentuje osobnostně-sociální přístup: *Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.* (Valenta 1997, s. 27)

Další významný teoretik oboru Eva Machková píše: *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. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.* (Machková 1998, s. 32)

Zde můžeme zaznamenat posun k uměleckému a divadelnímu pojetí, kdy předmětem zkoumání je svět lidí v celé šíři, zkoumání hrou a přijetím role, což může vést ke vzniku výstupu, zde inscenace.

Zajímavé je též vymezení Jaroslava Provazníka, který zdůrazňuje jisté detaily dramatické výchovy jako jednoho z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové): *Výchovná disciplína, které využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, cíleně pracuje s konflikty a vede*

*žáky k experimentaci s jejich různými řešeními. Učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí a zapojením těla a emocí.* (Provazník 2006, s. 10-11)

A nakonec vedle sebe položme dvě pojetí brněnských pedagožek, Marie Pavlovské a Silvy Mackové, které jasně dokresluje tuto bipolaritu oboru:

Marie Pavlovská dramatickou výchovu vymezuje jako *pedagogickou disciplínu, která v procesu učení klade důraz na jednání a aktivitu, využívá přímého prožitku a vlastní zkušenosti v jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jeho prostředků a postupů k splnění svých cílů, tzn. vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka kulturního, člověka, který se umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň zodpovědně.* (Pavlovská 2007, s. 91)

Zde je tedy jasně akcentován rozvoj osobnosti žáka, studenta či pedagoga, v oblasti komunikační, sociální a etické, k čemuž slouží postupy dramatického umění.

Silva Macková odmítá *aplikovanou podobu oboru*, kdy vybrané metody dramatické výchovy podporují výuku jiných předmětů (vlastivěda, literární výchova, český jazyk, cizí jazyk, dějepis, občanská, rodinná výchova), což vysvětluje snahou o co nejrychlejší zařazení dramatické výchovy do škol. To však zdánlivě paradoxně vedlo ke zúžení chápání oboru jen jako *zdroje aktivizačních metod při výuce.*

Odmítá i *sociálně osobnostní pojetí*, které podle ní vede k *přecenění výchovného dopadu* těchto metod na sociální a komunikační schopnosti žáků, na rozvoj jejich osobnosti a k potlačení obsahu předmětu. A právě obsah považuje za stěžejní, má-li se obor trvale udržet mezi esteticko-výchovnými disciplínami.

S. Macková důsledně prosazuje pojetí oboru jako *učení se dramatickému umění o dramatickém umění a dramatickém umění*. Tedy jako *samostatný umělecký obor, zabývající se praktickou inscenační tvorbou a dovednostmi s tím souvisejícími, což nutně vyžaduje vědomosti z historie a teorie dramatického oboru. Učení se dramatickým uměním pak představuje ten kýžený a nepochybný dopad na rozvoj osobnosti žáků.* (Macková 2004, s. 10-11) Osobnost je tedy rozvíjena jaksi mimoděk a přirozeně podle in-

dividuálních možností žáků při práci s konkrétním dramatickým obsahem.

Tyto definice a vymezení zachycují existující stav. Každý učitel si vybírá a tvaruje předmět podle svých možností, vloh a priorit - někdo akcentuje osobnostně sociální výchovu, někdo využívá metody a techniky, někdo se profiluje směrem k divadelnímu tvaru a jeho výchovným účinkům. Vzhledem k malému obecnému povědomí je dobré, že si obor hledá k učitelům, žákům i rodičům různé cesty. Je to obrazem jeho životaschopnosti i jeho vývoje. Je to také obrazem skutečnosti, že jde o obor umělecký, který vyžaduje **tvůrčí přístup učitele**. Práce učitele se na tomto poli stává **dílem umělce**.

Na druhé straně je třeba si uvědomit, že pokud má obor dramatická výchova obhájit své místo v systému českého školství, je

třeba mít na zřeteli, že to není jen podpůrný předmět, poskytující šikovným učitelům zajímavé metody práce se třídou, ale že je to svébytný obor, stojící na pevných **principech**, mající **jasné cíle**, **přesný obsah**, **účinné metody** a také nástroje **hodnocení**.

## VÝUKOVÝ PROGRAM - TEMATICKÁ VÝUKA, DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Navzdory tomu, co zde bylo napsáno, nyní uvedeme příklad, kdy je dramatická výchova využívána k výuce jiného předmětu, dějepisu. Tento přístup staví na **přímém prožitku** a vychází z předpokladu, že tím jsou **vědomosti trvalejší a hlubší**. Dochází ke vzájemnému obohacení obou disciplín - **dramatická výchova jako účinný**

**nástroj výuky a výchovy se dostává do širšího povědomí žáků a pedagogů, historická témata a mechanismy vývoje společnosti nutí učitele přesně strukturovat dramatické postupy a podřídit je historickým faktům a zákonitostem, tedy tématu.** Touto časově náročnou metodou nelze obsáhnout celý předmět, lze provádět pouze promyšleně zacílené sondy do vybraných témat. Program může být do výuky zařazen jako závěrečné opakování učiva, může však sloužit i jako úvodní otevření tématu.

Poznámka: Uveřejňuji program v takové podobě, aby jej mohli učitelé do výuky zapojit. Ocenila bych však, kdyby nebyl kopírován lektory vzdělávacích kurzů, které jsou placené (bohužel jsem se s tím již ve své praxi setkala). Takové zařazení - bez vědomí autora - považuji za neetické.

# PRAVĚK

## - způsob života sběračů a lovců

### Počátky lidské společnosti

#### Vyučování dějepisu na základě zapojení metod kooperace a dramatické výchovy

Časový rozsah: 180 minut (dva vyučovací bloky po 90 minutách)  
Věková skupina: 6. třída ZŠ / prima víceletých gymnázií (12 let)  
Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

#### Očekávané výstupy:

- Žáci se seznámí s kulturou a způsobem života kmene !Kungů, patřících k africkým Sánům / Křovákům.

- Žáci získávají nové poznatky o způsobu života pravěkých sběračů a lovců na základě analogií s životem !Kungů
- Žáci si vytvářejí bohatší představu o kulturním a duchovním životě sběračů a lovců.
- Uvědomují si a domýšlejí vliv sběru a lovu na život lidské komunity.

#### Oborové cíle:

- Žák se na konkrétních příkladech seznámí s podmínkami

pravěkého způsobu života, uvědomuje si kořeny vlastní existence a lidského chování.

- Žák se učí hledat paralely mezi minulým a současným.
- Na základě nabytých poznatků si žák vytváří vlastní postoj k pravěké kultuře a civilizaci, učí se vážit si dědictví minulosti.
- Učí se pracovat s verbálním i obrazovým textem jako zdrojem informací.
- Učí se úctě k jiným etnikům, učí se respektovat odlišnosti.
- Zbavuje se stereotypních a mylných představ o lovu a sběru, vedoucích v konečném důsledku ke vzniku předsudků.
- Učí se výstižně formulovat a sdělovat své myšlenky, city, názory a postoje.
- Rozumí populárně-vědeckému textu a tvořivě s ním pracuje podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Cíle dramatické výchovy:

- Žák se učí používat vlastní tělo a hlas, vědomě je zapojovat do komunikačního procesu.
- Je schopen přijmout a dodržovat dohodnutá pravidla.
- Při práci používá a rozvíjí své tvůrčí schopnosti a fantazii.
- Učí se autenticky jednat v herních situacích, zvládá jednoduché rolové hry (tematizovaná socha, živý obraz, krátká hraná scéna).
- Učí se zapojovat získané informace do samostatných tvůrčích úkolů a tak informace o zkoumaných událostech chápat a interpretovat.
- Učí se pracovat s tématem a konflikty obsaženými v jednoduchém příběhu, domýšlet důsledky jednání aktérů.
- Učí se uplatňovat své osobní a jedinečné schopnosti a dovednosti v procesu skupinové práce.
- Učí se spolupracovat ve skupině, prezentovat výsledky skupinové práce před ostatními, sleduje a je schopen porozumět prezentacím ostatních.

Metody a techniky:

- *Metody pantomimicko-pohybové* (technika štronzo, tematizované štronzo, živý obraz, titulkovaný živý obraz v chronologickém sledu).

- *Metody verbálně-zvukové* (technika výkladu, brainstorming, diskuse, verbálně pohybový rituál, poslech autentické hudební nahrávky).
- *Metody graficko-písemné* (ukázky obrazů, četba textu).
- *Metody a techniky řízení vyučování* (učitel v roli - autorita, šaman).

Pomůcky: fotografické reprodukce afrických Sánů / Křováků, ilustrující výklad učitele, případně fotografické reprodukce pravěkých jeskynních obrazů.

Poznatkové zdroje:

LEAKEY, Richard Erskine Frere - LEWIN, Roger. 1984. *Lidé od jezera. Člověk, jeho počátky, jeho povaha a budoucnost*. Přeložila Alena Čechová. Praha: Mladá fronta.

PIJOAN, José. 1979. *Dějiny umění 1*. Přeložily Libuše Macková a Hana Stašková. Praha: Odeon.

SHOSTAK(OVÁ), Marjorie. 1993. *Nisa, dcera !Kungů. Intimní život ženy mizejícího světa*. Přeložila Alena Jindrová-Špilarová. Praha: Mladá fronta.

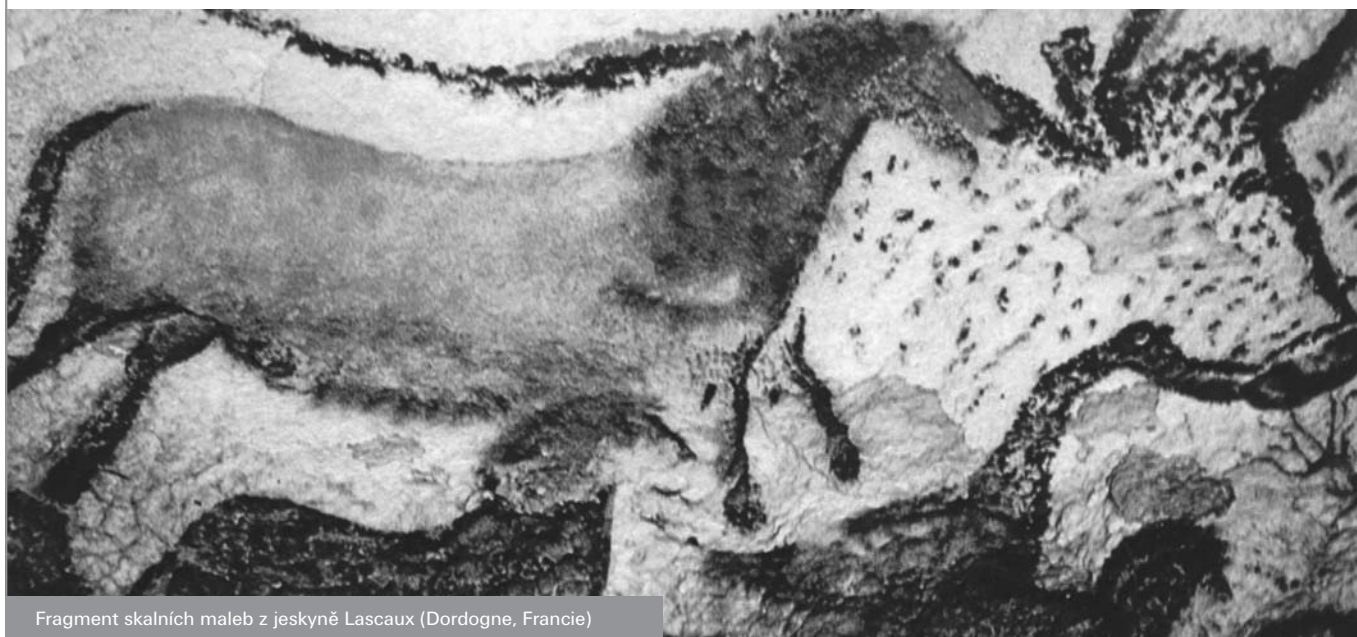
## 1. blok: STÁLE NOSÍME V HLAVÁCH MOZEK SBĚRAČŮ A LOVCŮ

### a) Naladění a rozehrání skupiny, otevření tématu

Cíl: Skupina / třída se seznámí s technikou štronza, dále žáci postupují přes tematizované štronzo jednotlivců a dvojic; tato fáze práce končí vytvořením skupin (optimální je 4 - 6 členů ve skupině).

1. krok:

Štronzo je způsob, jakým se dají vyjadřovat myšlenky bez pomoci slov. Učitel vyťukává rytmus a skupina se podle rytmu pohybuje prostorem. Když učitel přestane vyťukávat rytmus a řekne „štronzo“, všichni se zastaví, jako by je někdo zmrazil. Jediné slovo, které může skupinu ze zastavení vysvobodit, je „volno“.



Fragment skalních maleb z jeskyně Lascaux (Dordogne, Francie)

Fragment skalních maleb z jeskyně Lascaux (Dordogne, Francie)



*Příležitost k učení: Žáci se učí vnímat rytmus, ovládnout své tělo, ovládnout prostor, vnímat sebe i druhé v prostoru, přimnout a dodržovat základní pravidla společné práce. Žáci dbají na to, aby iluze zastavení byla co nejdokonalější, nesmí se tedy mluvit, hýbat se ani se smát, měli by se pokusit o zastavení mimických svalů i pohybu očí. Mohou jedinečně dýchat a mrkat. Toto zastavení není samoučelné, je to příprava k další fázi, kdy se „štronzo“ - socha živého člověka - stane nositelem myšlenky a sdělení. Žáci by také měli dbát na svůj rovnoměrný pohyb prostorem, neměli by chodit stereotypně v kruhu, ale pohybovat se každý sám po prostoru a rovnoměrně jej vyplňovat. Měli by vnímat prostor a sebe v něm.*

## 2. krok:

Když žáci zvládnou základní podobu štronza, přistoupíme k tematizovanému štronzu. Učitel stále vytváří rytmus a žáci se pohybují prostorem, než zazní slovo „štronzo“, učitel řekne nějaké slovo / téma a počítá do tří. Během této doby každý na dané téma vytvoří ze svého těla sochu, která podle jeho mínění téma vyjadřuje. Následuje opět „volno“. Např.: slunce, oheň, maso, únava, hlad, strach atp.

*Příležitost k učení: Žáci se učí realizovat své myšlenkové představy daných pojmů, zatím ovšem v bezpečném prostoru mimoslovního vyjádření. Pojmy, podle nichž žáci tvoří sochy, by měl učitel volit tak, aby se vztahovaly k výukovému tématu a tak nenásilně téma navozovaly.*

## 3. krok:

Žáci vytvoří dvojice, ty se pohybují do rytmu prostorem, když zazní téma, počítá se do pěti, žáci během této doby vytváří sousoší; např.: luk a šíp, rozdělování ohně atp. Stále platí

opozice „štronzo - volno“. Tento blok končí vytvořením skupin, v nichž se spojí vždy dvě dvojice žáků tak, aby ve skupině byly dívky i chlapci.

*Příležitost k učení: Žáci se při práci setkávají, porovnávají své nápady a učí se je společně realizovat. Pokračuje vytváření mentálního prostředí a mapování představ žáků o pravěku. Učitel si také dělá představu o žákovské znalosti pojmů, ty může svými poznámkami k práci žáků vhodně usměrňovat a prohlubovat. Při společné tvorbě soch dochází ke komunikaci, vytváří se vstřícné pracovní prostředí. Při vytváření skupin učitel může pozorovat sociální vztahy a komunikaci ve třídě.*

## 4. krok:

Pro další práci je třeba vyzkoušet, jak bude „štronzo“ fungovat ve větších skupinách. Každá skupina dostane vymezený pracovní prostor (např. jeden roh třídy). Učitel zadá téma stejné pro všechny skupiny. Zde doporučujeme témata vztahující se k pravěku, např. lov na jeskynního medvěda. Na deset dob skupiny vytvoří skupinové „štronzo“ - navrhuje užívat termín „živý obraz“ -, v němž budou všichni členové skupiny zapojeni a který bude dané téma ztvárňovat. Když zazní „štronzo“, všechny skupiny na chvíli zůstanou ve svém živém obraze. Pak jednotlivé skupiny předvedou ostatním svůj živý obraz. Členové ostatních skupin popisují, co živý obraz představuje, jak mu rozumějí.

*Příležitost k učení: Pokračuje vytváření mentálního prostředí a mapování představ žáků o pravěkému způsobu života. Učitel si také dělá představu o žákovské znalosti pojmů, a zároveň si připravuje půdu pro svůj pozdější výklad. Žáci se učí pracovat ve skupině, učí se také používat správné termíny při popisu živých obrazů (např. jaké zbraně a taktiku lovci používají, jednali se*

o překvapené medvědí mládě, či rozzuřeného samce, pokud žáci ztvární při lovu psy, můžeme obraz časově zařadit do období mezolitu atp.).

*Poznámka k práci učitele:* Je důležité, aby učitel po celou dobu udržoval přesný rytmus činností, které na počátku navodil, tj. aby důsledně dodržoval pokyny „štronzo - volno“ i počítání dob nutných k tvorbě soch. Žáci tak dostávají informaci, že práce bude mít pevná pravidla, která je třeba dodržovat, aby se vytvořil prostor pro zkoumání tématu a pro jejich samostatnou tvůrčí práci. Při vytváření skupin by měl učitel nechat hlavní iniciativu na žácích, k intervenci přistoupit až tehdy, když se skupina není schopná rozdělit sama, není schopná za tento úkol převzít zodpovědnost.

## b) Obřad Volání rodu - práce ve skupinách

Cíl: Žáci zapojí své tvůrčí schopnosti a fantazii. Vyzkouší si, jak dobrou mají paměť a pozornost, zda umějí pomoci druhému a zda umějí sami o pomoc požádat, což jsou vlastnosti důležité pro přežití. Seznámí se s africkými Sány / Křováky a jejich způsobem života.

### 5. krok:

Pracovní skupiny se promění v pravěké lovecké tlupy. Každý člen skupiny si vymyslí své „pravěké“ jméno a společně vymyslí i jméno pro skupinu. Jméno si vymyslí i učitel.

*Příležitost k učení:* Žáci zapojují svou fantazii a tvůrčí schopnosti při vymýšlení nových jmen, mohou si navzájem pomáhat a inspirovat se.

*Poznámka k práci učitele:* V tuto chvíli do hry vstupuje pro žáky neobvyklá a lákavá svoboda, která může vést k odklonu od tématu. Je třeba, aby učitel žákům zdůraznil, že by se měli co nejvíce přiblížit způsobu uvažování pravěkých lidí a že pro společný cíl není dobré vymýšlet jména např. televizních hrdinů. Učitel může lehce načrtnout možné okruhy, ze kterých mohou žáci čerpat - vlastnosti zvířat, svět živlů, svět rostlin, osobní vlastnosti jednotlivců či jen zajímavé seskupení hlásek. Otevírá se zde prostor pro diagnostiku a rozvoj uvažování žáků. Někdy si členové skupiny vymyslí jména nahodile, někdy je skupina schopna hlubšího způsobu myšlení - jména jednotlivců a jméno skupiny jsou v logické vazbě. Učitel by měl mít práci ve skupinách pod kontrolou, měl by skupiny obcházet a zjišťovat, jak si žáci při vymýšlení jmen vedou. Volnost úkolu vyvolává v některých žácích ostych a blokaci tvořivosti, proto potřebují pomoci.

### 6. krok:

Skupiny se sesednou do velkého kruhu, a vzájemně se představí, včetně učitele. Všichni by měli dávat dobrý pozor, jak se jednotliví lovci jmenují, protože za chvíli se tato vědomost může stát otázkou života a smrti. Jména mohou zaznít ještě jednou v opačném směru.

*Příležitost k učení:* Žáci zapojují paměť a pozornost.

### 7. krok:

Učitel seznámí žáky s kmenem afrických Sánů / Křováků: dělí se na dva kmeny (!Kungové, G/wi), mají zvláštní mlaskavé hlásky, žijí na okraji pouště Kalahari, jednoho z nejsušších míst světa atp.

*Příležitost k učení:* Žáci se seznamují se životem novodobých sběračů - lovců, uvědomují si náročnost jejich způsobu života.

### 8. krok:

Učitel vysvětlí další společný úkol. !Kungové se v období sucha scházejí a přežívají ve velkých skupinách kolem zdrojů vody, v období dešťů putují krajinou v malých skupinách. Žáci se nyní stali lovci, kteří se sešli ve velké skupině, protože se blíží nepříznivé období roku - zima. Tak jako každý rok je čeká obřad, který vede šaman - učitel. Ten lovcům prozradí, jestli zimu přežijí. O tom rozhodne jejich dobrá paměť, pozornost, schopnost pomoci druhým nebo schopnost o pomoc požádat. Všichni sedí v kruhu. Obřad Volání rodu zahajuje šaman. Vybere si jednoho z lovců. Ukáže na sebe a řekne např.: „Já, Šťastná chvíle, volám lovce Bílá Voda.“ Lovce Bílá Voda přijme volání, opět na sebe ukáže a opakuje rituální formuli: „Já, lovec Bílá Voda, volám lovce Havraní zobák“ a ukáže na lovce toho jména. Podmínkou ovšem je, aby volal lovce, který dosud nebyl volán. Volání jako „ochranné vlákno“ navazuje jednotlivé účastníky obřadu. Poslední volaný lovec kruh uzavře tím, že zavolá na šamana. Pro působivější atmosféru může šaman rozsvítit obřadní ohně - svíčky. Když lovec udělá chybu (splete jméno, zapomene na obřadní gesta, zavolá na někoho, kdo již volán byl, či na někoho zapomené) zhasne jeden oheň-svíčka. Podle toho, kolik ohňů zůstane na konci hořet, lovci zjistí, zda zimu přežijí všichni, zčásti nebo jen někteří.

*Příležitost k učení:* Žáci v přímém jednání prověřují svou paměť a pozornost. Když si nevědí rady, mohou se zeptat členů své tlupy či mohou poradit bezradnému lovcovi. V reálné situaci projevují své osobní vlastnosti (pomohu bezradnému, nevím si rady, jsem zbrklý a dělám chyby, neumím požádat o pomoc atp.), konfrontují se s důsledky neuváženého či chybného jednání. Přijímají roli a učí se navodit atmosféru, která podporuje sílu společného zážitku.



*Poznámka k učitel:* Učitel by měl být připraven na to, že děti mají problém s přijetím jednoduché role, často nejsou schopny dodržet požadovaná gesta a slovní formulí. Je na odhadu učitele, jak přísně bude chyby žáků posuzovat a kdy ohně-svíčky zhasne. Žáci mívají také problém udržet ticho a atmosféru obřadu. Pokud se to však povede, síla společného zážitku působí na všechny. Učitel se zde otevírá prostor pro diagnostiku chování jednotlivců, především schopnosti dodržet zadání, pracovat na společném úkolu atd.

## 2. blok: DEN SBĚRAČE A LOVCE

Cíl: Žáci získávají představu o fungování přirozené dělby práce, seznamují se s konkrétními důsledky sběru a lovu pro každodenní život lidí.

### 9. krok:

Žáci si lehnou na deky na zem tak, aby si každý vytvořil svůj okruh „veřejné samoty“. Učitel jim pustí autentickou nahrávku

hudby přírodních národů. Následuje diskuse o představách žáků během poslechu hudební ukázky.

*Příležitost k učení:* Žáci se učí soustředěně vnímat. Učí se formulovat své pocity a představy, učí se vcítit do pocitů druhých a porozumět jejich představám.

10. krok:

Učitel přečte žákům úryvek z knihy *Lidé od jezera* (Leakey-Lewin), týkající se vlivu lovu a sběru na fungování společenství a život lidí. Následuje diskuse.

*Příležitost k učení:* Žáci se učí porozumět populárně-vědeckému textu, sbírají informace pro další práci, zapojují vlastní znalosti a logické uvažování. Snaží se najít odpovědi na otázky učitele, pokouší se sami domýšlet informace v textu.

*Poznámka k učitel:* Učitel by měl dbát na to, aby si žáci uvědomili, že sběr a lov nejsou rovnocenné. Sběr je každodenní činnost a zajišťuje víceméně pravidelný zdroj potravy, lov je někdy méně častý, významně tedy ovlivňuje sociální vztahy, je jedním ze zdrojů recipročního altruismu a vnitřní soudržnosti skupiny. Ti, co maso rozdělují, mohou získat vliv na vztahy ve skupině. Rostlinná potrava tuto moc nemá, potrava získaná sběrem se sní v rodině. Učitel by měl žákům vysvětlit loveckou taktiku !Kungů, kteří loví ze zálohy, používají šípový jed a všemožně se snaží vyhnout přímému střetu s kořistí. Učitel by měl vyvrátit tradičně mylnou představu, že sběr je fyzicky nenáročná činnost. Ženy ročně nachodí až 4,5 tisíce km. Sečteme-li nasbíranou potravu a dítě, celkový náklad může vážit až 25 kg, tedy polovinu živé váhy sběračky. Učitel by měl žáky upozornit, že vzhledem k životním podmínkám kojí matky !Kungů své děti až do čtyř let.

(„...univerzálním pravidlem mezi lovci-sběrači je rozdělení starosti o potravu: muži opatřují maso, ženy sbírají vhodné části rostlin. Tyto dva způsoby opatrování potravy nejsou v žádném případě rovnocenné... Když muž přináší maso,... rozšíří se vlna vzrušení po celém táboře velmi rychle. Čím větší úlovek, tím

větší nadšení,... je-li masa dost, rozdělí ho lovec pečlivě mezi všechny lidi v tlupě. Není to tak, že by rozdělil kořist, řekněme, na dvacet pět dílů a pak podal po kuse každému z pětadvaceti členů tlupy. Lovec, který zvíře zabil, přidělí velké kusy svým nejbližším příbuzným a těm, k nimž má nějaké závazky. Lidé, kteří obdrželi svůj díl z tohoto prvního dělení, pak zase dají části tohoto daru svým nejbližším příbuzným a také vyrovnají své dluhy. Tak to pokračuje dál: maso se přiděluje podle spřízněnosti a závazanosti. S rostlinnou potravou je to jiné: když žena přinese, co nasbírala, zůstane to v její rodině. Rostliny se většinou nerozdělují, nejsou důležitým předmětem výměny. Maso je bezpochyby specialitou nejen jako jídlo, ale i jako důležitá složka společenského styku a 'politické' struktury tlupy. Úspěšný lovec může získat velkou prestiž - nemusí to být nutně účta k jeho odvaze a šikovnosti při stopování, pronásledování a skolení zvěře; spíše si zaváže lidi a získá jejich účtu tím, že rozdělí hodně masa. Když se žena vydá sbírat potravu, obvykle ve společnosti jiných žen, má u sebe dva nepostradatelné předměty: hůlku, kterou potřebuje na vyhrabávání výživných hlíz, a něco, v čem by donesla potravu do tábořiště. Ženy !Kungů si dělají jakési loktuše - vaky zvané karosy jsou z nevydřelané kůže velkých antilop a zavěšují se přes ramena na plece. Za třetí tu bývá dítě, kterému mohou být až čtyři roky. V loktuši se nosí jak nasbíraná potrava, tak dítě,... žena musí mít velké znalosti a zkušenosti, musí vědět, kam jít a kdy tam jít. Různé druhy jedlého ovoce, bobulí, ořechů, kořínků a výhonků jsou k mání v různých ročních obdobích a na různých místech. Sběračka musí odhadnout, zda je výhodnější cestovat, řekněme, čtyři kilometry v určitém směru k dobrému zdroji, nebo šest kilometrů ke zdroji ještě bohatšímu, kde však plody možná ještě nedozrály. Abyste měli ve sbírání úspěch, musíte mít v hlavě dokonalou mapu kraje, a to nejen prostorovou, ale i časovou: musíte vědět kam jít a v kterou dobu.“)

11. krok:

Učitel rozdělí skupinu podle přirozené dělby práce na dívky a chlapce, na sběračky a lovce. Podle potřeby by ve skupině



Skalní malba z jeskyně Pechmerle (Lot, Francie)

mělo být 4-6 lovců či sběračů. Každá skupina pracuje na vytvoření tří živých obrazů, v nichž zúročí zkušenosti a informace získané ve 4. a 10. kroku. Obrazy by měly ukázat jeden den ze života sběrače a lovce a budou se jmenovat:

- Ráno v táboře; Na stopě; Lov - den lovce
- Ráno v táboře; Na cestě; Sběr - den sběračky

Třetí obraz je záměrně zadán široce, skupina by se měla sama rozhodnout, jak sběr / lov dopadne na základě získaných informací.

*Příležitost k učení: Při práci na společném úkolu se žáci učí komunikovat ve skupině, používat krátkodobou paměť a získané informace tvůrčím způsobem zapojit do společného výstupu.*

#### 12. krok:

Žáci si navzájem předvedou připravené živé obrazy. Diváci se snaží popsat, jak obrazům rozumějí, které informace skupina zapojila atp.

*Příležitost k učení: Žáci se učí prezentovat skupinovou práci, ověřují si, nakolik dokáží získané informace využít, nakolik jsou jejich nápady srozumitelné ostatním, nakolik zvládli techniku „štronza“ a živých obrazů jako způsob jak sdělovat myšlenky.*

*Poznámka k učitel: V této fázi práce je veliký prostor pro invenci žáků a často se stává, že výjev působí komicky a vzbuzuje u diváků smích. Domníváme se, že humor v této fázi práce vytváří příznivou atmosféru pro zapamatování si a uchování vyučovaných informací.*

#### 13. krok:

V závěrečné reflexi žáci spolu s učitelem zhodnotí předchozí aktivitu. Každý formuluje odpověď na otázku: „Co jsem se dnes dozvěděl nového?“ Každý má možnost se v kruhu vyjádřit.

*Příležitost k učení: Žáci se učí pojmenovávat a formulovat své myšlenky a zážitky, učí se hodnotit svoji práci.*

*Poznámka k učitel: Je dobré žákům zdůraznit, že mohou při formulaci odpovědi uvažovat nejen v souvislostech informací*

Fragment skalních maleb z jeskyně Lascaux (Dordogne, Francie)



*a znalostí, ale i použitých metod či setkávání při práci se sebou samým a s ostatními. Je zajímavé sledovat, které momenty skupina akcentuje, zda klade důraz na získané informace, metody práce či lidská setkávání při společné práci.*

*Námět pro další práci učitele: Učitel ve spolupráci s učitelem výtvarné výchovy seznámí žáky s pravěkým uměním, společně s žáky se zamyslí nad jeho významem.*

## ZÁVĚR - KDYŽ TÉMA S METODOU SE SNOUBÍ

Seznamuje-li se učitel s alternativními směry ve výchově a vzdělávání, všem je společná snaha hledat co nejpřirozenější cesty, kdy zvolené metody a přístup k výukovým obsahům podporují přirozenou zvědavost dětí, jejich touhu po vědění, které však často instituce školy a školní prostředí ničí.

Jak tedy vytvořit příjemné a tvůrčí prostředí, které by děti podporovalo v učení? Existuje řada více či méně ucelených a více či méně otevřených vzdělávacích škol a systémů, které nabízejí odpovědi na tuto otázku. Záleží na situaci, okolnostech a osobnosti učitele, nakolik dokáže tuto nabídku ve své výuce uplatnit.

Domníváme se, že integrovaná tema-

tická výuka je především zaměřena na otázky **tématu a kurikula**, tedy otázky vzdělávacích obsahů a na to jak s nimi pracovat, aby byly žákům přiblíženy co nejúčinněji. Její teoretické zázemí je pevně podloženo neuropsychologickými výzkumy vysoké odborné úrovně. Tvoří ucelenou a praxí prověřenou vzdělávací koncepci, z níž autoři nedoporučují vytrhávat jednotlivé postupy či něco vynechávat.

Dramatická výchova tvoří naopak otevřenější systém. Učitelé mohou využívat v její aplikované podobě pouze vybrané techniky, mohou jí využívat k rozvoji osobnosti žáka či jako samostatnou uměleckou disciplínu. Dramatická výchova řeší přednostně oblast **rozvoje žákovy osobnosti**, jeho vloh, talentu, fantazie a tvůrčích schopností.

V čem tedy spočívá inspirace ITV a DV ve výukových programech zaměřených na dějepis?

Domníváme se, že vztah ITV a DV zde funguje tak, že hlavní pro učitele je téma - obsah výuky (zde *Pravěk - život sběračů a lovců*), ke kterému hledá vhodné a účinné metody práce. Učitel **hledá metody výuky**, které **otevrou téma**. Metoda je vlastně jakousi cestou, po které se žák vydává, aby se seznámil s detaily tématu.

Připomeneme-li si podmínky mozkově kompatibilního prostředí, domníváme se, že právě metody dramatické výchovy toto prostředí navozují: **důvěryhodné prostředí** a nepřítomnost pocitu ohrožení je vytvořeno díky společné práci a společné tvorbě, v níž si jsou všichni rovni - velcí i malí, jedničkáři i pětkáři, zdraví i handicapovaní.

**Podnětné prostředí** je dáno přístupem k výukovému tématu a škálou činností, která je odlišná od běžné výuky a tím přirozeně přitahuje pozornost a podporuje aktivitu žáků.

**Smysluplný obsah** je otázkou učitele, který musí vybrat takové téma a hledat takový sled činností a informací, aby žáci měli možnost informace zpracovávat a učit se jim porozumět v činnostech, které jsou jim nabízeny. Musí zapojit svůj intelekt, svoji kreativitu, svůj talent, svoji empatii, aby vytvořil účinně působící dílo. Znamená to nejen dopředu dobře promyslet téma a postup, ale i dokázat je žákům předat v konkrétní výukové situaci, kterou musí umět navodit, ve které musí umět reagovat a kterou musí umět dokončit.

**Možnost výběru** je zajištěna růzností činností a aktivit při výuce (pohybové aktivity, tvůrčí práce, poslech hudby a aktivizace vnitřních představ, přemýšlení nad textem, práce ve skupině, uplatnění vlastního názoru atp.).

**Cílený pohyb** považujeme za velmi zásadní složku výuky, která je zajištěna základem metodickým principem DV, ovládnutím vlastního těla jako nástroje sdělování myšlenek a tvorbou živých obrazů. Volný a smysluplný pohyb při výuce podporuje trvalost informací.

Další důležitou podmínkou je práce ve skupinách, tedy **spolupráce** - schopnost pracovat společně pro společný cíl. Skupiny se během práce několikrát obmění, je zajištěna pružnost prostředí: nejdříve vzniknou skupiny podle chuti žáků, pak třída pracuje jako celek a nakonec se rozdělí podle pohlaví, k čemuž někdy žáci tíhnou už na začátku. Na konci programu si mohou uvědomit, že jejich chování je dáno přirozenými mechanismy jednání a uvažování, které si s sebou neseme již od pravěku (viz krok 4, poznámka k učitelům).

**Přiměřený čas** - učitel musí odhadnout, kolik času budou skupiny na pří-

pravu úkolu potřebovat. Měl by mít přehled, jak práce v jednotlivých skupinách postupuje. Přiměřenost času zajišťuje i devadesátiminutová délka výukového bloku.

**Dokonalé zvládnutí** je zde jen načrtnuto, chybí dostatek aplikačních úkolů, což logicky vyplývá z povahy programu.

**Okamžitá zpětná vazba** je zajištěna prezentací skupinových úkolů, to může mít na některé jedince velmi silný dopad, především v podobě uspokojení z dobře provedené prezentace výstupu.

Pocit dobře odvedené práce by měl mít na konci programu nejen žák, ale i učitel. Během výuky se přece učí oba dva. Hloubka zážitků při společné tvorbě a hledání odpovědí na otázky kladené tématem jsou majetkem, který se ukládá do nitra aktérů a který umocňuje nabyté vědomosti žáka i zkušenosti učitele.

## LITERATURA

BEDNAŘÍK, Aleš aj. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava: Nádcia pre deti Slovenska.

KOVALIK(OVÁ), Susan - OLSEN(OVÁ), Karen D.. 1995. 2., opravené vydání. *Integrovaná tematická výuka - model*. Přeložila Jana Nováčková. Kroměříž: Spirála. (Angl. orig. 1993.) ISBN 80-901873-1-5.

LEAKEY, Richard Erskine Frere - LEWIN, Roger. 1984. *Lidé od jezera: člověk, jeho počátky, jeho povaha a budoucnost*. Přeložila Alena Čechová. Praha: Mladá fronta, 1984. (Angl. orig. 1978.)

MACKOVÁ, Silva. 2004. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, Divadelní fakulta. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. 2004. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické vý-*

*chovy*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. ISBN 80-7331-021-X.

PAVLOVSKÁ, Marie. 2007. „Dramatická výchova“. In: *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: Zdroje inspirace pro učitele*. Ed. Jarmila Svobodová. Brno: MSD.

PROVAZNÍK, Jaroslav. 2006. „Dramatická výchova a klíčové kompetence“. *Tvořivá dramatika*, 2006, roč. XVII, 2006, č. 3. ISSN 1211-8001.

PRŮCHA, Jan - WALTEROVÁ, Eliška - MAREŠ, Jiří. 1998. 2. rozšířené vydání. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

SHOSTAK(OVÁ), Marjorie. 1981. *Nisa, dcera !Kungů. Intimní život ženy mizejícího světa*. Přeložila Alena Jindrová-Špilarová. Praha: Mladá fronta. (Angl. orig. 1981.) ISBN 80-204-0345-0.

SVOBODOVÁ, Jarmila, ed. 2007. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: Zdroje inspirace pro učitele*. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-93-0.

TOMKOVÁ, Anna - MARUŠÁK, Radek. 2007. „Inovace praxe studentů specializace dramatická výchova na Pedagogické fakultě UK“. *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. XVIII, 2007, č. 1. ISSN 1211-8001.

TOMKOVÁ, Anna - BENEŠOVÁ, Kateřina. 2007. „Inovace praxe studentů specializace dramatická výchova na Pedagogické fakultě UK“. *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. XVIII, 2007, č. 2. ISSN 1211-8001.

VALENTA, Josef. 1998. 2., rozšířené vydání. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom - Jana Hrubá. ISBN 80-86106-02-0.



# Newyorská konference Performing the World počtvrté

**MARTIN SEDLÁČEK**

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

Čtvrtá konference *Performing the World* se konala v New Yorku od 12. do 14. října 2007. (První konference pod tímto názvem se konala v říjnu 2001 a od těch dob se tato newyorská akce koná vždy jednou za dva roky.) Té letošní se zúčastnilo přes 300 zájemců z celého světa. Téma bylo v angličtině formulováno trochu jako slovní hříčka: „The Performance of Community and the Community of Performance“, což by bylo možné přeložit do češtiny zhruba takto: „Představení komunit (nebo v komunitách) a divadelní komunita“.

Jak vyplývá z názvu, toto setkání bylo věnováno aplikovanému divadlu, divadlu komunit a využití divadla v sociální terapii. Mělo společné části, při nichž se v konferenčním sále sešli všichni účastníci, a workshopy či vstupy lidí, kteří se rozhodli prezentovat svou práci ostatním. Každý si tedy mohl vybrat z velmi široké nabídky toho, co ho zajímá, co je blízké jeho profesní orientaci.

Během pátečního odpoledne, soboty a neděle zaznělo pětadesát příspěvků. Jejich délka se pohybovala mezi 45 a 90 minutami. Jak již bylo řečeno, některé příspěvky měly formu prezentací - „kdo jsem, co dělám, s kým to dělám“, jiné byly spíše prakticky orientovanými workshopy. Reálně mohl jeden člověk stihnout nejvýš osm lekcí či prezentací, k tomu společná představení a diskuse.

Stejně tak, jak bylo široké spektrum národností, byla i velká diverzita v povolání účastníků. Od profesionálů k amatérům, od pedagogů k terapeutům, od studentů k profesionálním divadelníkům. Nebyla zde snaha hledat společného jmenovatele nebo na základě rozdílů kategorizovat. Li-

dé byli jednoduše spojeni účastí na konferenci. Celá konference se odehrávala v duchu: „Ten dělá to a ten zas tohle.“ Společně smýšlející lidé si k sobě rychle našli cestu. Částečně díky volnému výběru seminářů, částečně díky tomu, že lidé byli velmi komunikativní a měli snahu spojit a seznamovat další lidi.

Z nabitého programu mohu poreferovat o několika prezentacích a seminářích, které jsem měl šanci ve vymezeném čase zvládnout.

## **Dena Hawesová: Příspěvek o aplikovaném divadle (performance art intervention) na poli řešení konfliktů**

Šlo o prezentaci probíhajícího výzkumu o efektivitě aplikovaného divadla. Výzkum byl realizován na přestavení Suzan Lacyo-

vé a Jamese Lunyho. Zkoumal vliv, který má představení na publikum. Jak může umělecký záměr ovlivnit postoje a prožívání publika a změnit způsob, jak jednotliví diváci vnímají situaci, skupinu či událost.

Představení, na nichž byl výzkum prováděn, byla založena na příběhu jednotlivce (Luna) či společné práci na televizním dokumentu a sérii diskusí (Lacy).

Navzdory velmi zajímavému tématu byla prezentace pojata bohužel dost povrchně a prostor pro dotazy byl minimální, i když posluchači měli velkou potřebu diskutovat.

## **Kimberly A. MacCarthyová: K tvořivosti skrze divadlo**

V tomto vstupu byl prezentován projekt, který byl realizován v prostředí s velice vysokým výskytem sociálních deviací.

Projekt byl realizován v LAPD (Los Angeles Poverty Department), tedy v divadelní společnosti, která působí v chudinské čtvrti Los Angeles, v místech, kam i policie vstupuje zřídka, kde se na ulicích běžně kouří crack a lidé žijí v přístřešcích z kartonu a igelitu.

K. A. MacCarthyová hovořila o problémech, s nimiž se musela potýkat při práci s takto specifickou komunitou, o tom, jaký materiál musela volit, o rizicích, která tato práce přináší (na další setkání může dorazit polovina ansámbly, někteří mohou přijít intoxikovaní apod.). To předem vyloučilo práci s textem. Její přístup byl založen na improvizaci a na jasné zastupitelnosti. Přístup byl daleko více zaměřen na sociální terapii. Vzniklý tvar je tedy víceméně vedlejším produktem. Daleko důležitější zde byla cesta.



## **Fiona Lesleyová: Shakespeare a kolektivní představitost**

Její lekce měla ryze praktický charakter. F. Lesleyová využívá hravý a inovativní inscenační přístup k Shakespeareovým dramatům. Výstavba její lekce respektovala klasické schéma: warm up (rozehřívací cvičení), dílčí cvičení, komplikovanější tvary. Po rozcvičce byl blok věnován práci s klasickými výroky z Shakespeareových her. Výroky byly dekomponovány, pomocí práce s hlasem a výrazem se hledaly různé významy. Zbytek času byl věnován vztahu Caesara a Kleopatry. Hlavním prostředkem tu byla tvorba prostředí za pomoci živých obrazů.

## **Arlene Vadumová: Síla představení**

Její workshop byl založen na tvorbě fiktivní postavy a následné identifikaci s ní. V praxi šlo o divadlo aplikované do kognitivně behaviorální terapie. Identifikujete chování, které byste u sebe rádi změnili, vytvoříte postavu, která takovýmto chováním disponuje, co nejlépe ji charakterizujete, pak za ní jednáte.

Cíl je podobný jako u dramaterapie, tj. rozšíření škály reakcí na danou situaci, možnost nahradit vlastní neadaptivní chování adaptivním chováním vytvořené postavy.

Přes zajímavou ideu zůstal workshop opět hodně na povrchu. A. Vadumová se držela především kognitivního uchopení problému. Divadelní prostředky a práce s pohybem, jež zde byly nasnadě, zůstaly nevyužity. Místo jednání šlo pouze o proslov typu „co by tvá postava dělala, kdyby ...“ To společně s přílišným teoretizováním vedlo ke zmatení části účastníků. Na konci se workshop lektorce dokonce poněkud vymkl z rukou.

## **Jim Martinéz, Matt Linquist, Barb O'Neill: Improvizace v rámci systému výuky a vyučování**

Celý vstup byl bohužel velmi vágně pojat. Na úvod jsme všichni dostali tužky a papíry. Tužky jsme měli za úkol zlomit, papír roztrhat a vše poházet po místnosti. Tím skončila organizovaná a připravená část této prezentace, která svou tichostí a nedirektivností namnoze připomínala spíše rogersovskou terapeutickou skupinu. Dva z moderátorů prezentovali svoji zkušenost s improvizací, založenou na tom, „kterak se mi jednou podařilo nerespektovat osnovy a poslouchat děcka, a dělal jsem to, co děcka chtěla...“

Vyslechli jsme dvě kazuistiky za pochvalného mručení amerického publika a pár mladších studentů poreferovalo o tam, jak mají hrozné pedagogy, kteří tohle neumějí. A po pětačtyřiceti minutách jsme došli k „překvapivému“ závěru, že je někdy celkem dobré vybočit za systémem dané hranice.

## **Jeff Smithson: Kouzlo hry - bytí ve svém těle**

Workshop byl zaměřen na práci s tělem, na pohyb a objevování výrazových prostředků, které nám tělo nabízí. Úvodní otázka zněla: „Co se stane, když budeme věnovat větší pozornost tomu, co se nám děje pod hlavou, místo tomu, co se nám děje v hlavě?“ Workshop obsahoval množství technik od individuálních po skupinové. Hravý, veselý přístup zhusta čerpal z klaunerie a pantomimy.

## **Katty Salitová, Moureen Kally, David Nickman: „Ano... - a...“ Ve světě „Ne, ale...“**

Workshop byl veden tréninkovou a poradenskou společností *Performance of*

*a Lifetime*, která využívá improvizaci jako prostředek k poradenství a tréninku v komerční sféře. Byl založen na používání techniky „Ano... - a“ jako prostředku k nalezení řešení v konfliktní situaci. „Ano... - a“ (technika kterou se improvizátoři učí přijímat a rozvíjet nabízené ideje, místo toho aby je negovali) zde byla použita k rozvíjení dialogu. Po osvojení této metody měli účastníci možnosti experimentovat s množstvím různých obtížných dialogů. Na závěr Katty Salitová demonstrovala svoji techniku coachingu.

Velmi živý a přínosný workshop.

## **ZÁVĚR**

Newyorská konference byla velkou inspirací především v tom, jak byla organizována, a v tom, jak nonkonformně se tu přistupovalo k různým tématům. Z organizace čísla svoboda. Přístup k organizování konference, založený na tom, že se paralelně koná více akcí současně a v menších skupinách, umožnil lepší poznání lidí a otevřel tak širší prostor ke kuloárním diskusím.

Jeden ze sloganů konference - „Pokud chceme, aby bylo divadlo blíže lidem, musíme ho dostat z jeviště“ - jasně naznačil příklon k aplikovanému divadlu, k divadlu alternativnímu a tvořivému.

Mám za to, že právě zde je velký prostor pro nás. Je dobré si uvědomit, že dramatická výchova se nemusí omezovat pouze na přehlídky školních divadel, ale že její aplikace může být daleko širší. Na rozdíl od naší konference o dramatické výchově (která newyorské konferenci shodou okolností bezprostředně přecházela), na níž bylo podle mého názoru až příliš často tematizováno CO (CO to vlastně děláme, jak se TO jmenuje, kdo jsme my a jací bychom měli být, abychom to ONO, co děláme, dělali co nejlépe?), konference v New Yorku řešila spíše JAK? a S KÝM? a KDE?

Nutno ovšem dodat, že newyorská konference měla i své stinné stránky. Především všudypřítomný duch revoluce a odhodlání bojovat proti establishmentu s „hrdě vypnutou hrudí“. Inu jiný kraj, jiný mrav...

V jednom byl však „revoluční duch“ newyorské konference přínosem. Lidé cítili, že dělají něco výjimečného, něco důležitého, něco, co má opravdu smysl a velkou hodnotu. Tento pocit bych přál čas od času každému z nás.

*Fotografie Martin Sedláček*



# Nahlížení 2007

## 18. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla Bechyně 18. - 21. října 2007

### INSCENACE NAHLÍŽENÍ '07

LDO ZUŠ Biskupská, Praha 1

(ved. Hana Trázníková)

Boris Vian: **Adam, Eva a třetí sex**

Překlad: Patrik Ouředník

Dramaturgická úprava a režie: Hana Trázníková

Hudba: Boris Vian

Výprava: soubor

Hvizdoši, Holešov

(ved. Vladimíra Dvořáková)

Vladimíra Dvořáková a Hvizdoši:

**Půlnoční terapie**

Režie: Vladimíra Dvořáková

Hudba: Wabi Daněk, Jan Nedvěd, Petr

Novák, Vladka Dvořáková

Výprava: Vladka Dvořáková

Autor projekce: Jiří Kuhl

Patologické jahody, SOŠ Futurum,

Praha 10 (ved. Jiří Rezek)

Kolektiv souboru: **Cililink**

Režie: Jiří Rezek

Výprava: kolektiv souboru

HOBIT, Gymnázium Jihlava

(ved. Zdeněk Krásenský)

Alexandr Vveděnskij: **Vánoce**

**u Ivanovových**

Překlad: Martin Hnilo

Režie: Zdeněk Krásenský

Hudba: J. Korběl

Výprava: soubor

Taneční studio Light, Praha 5

(ved. Lenka Tretiagová)

Lenka Tretiagová: **Velké vyhlídky**

Na motivy povídky Woodyho Allena

„Postava Kugelmasse“ v překladu

Michaela Žantovského

Režie: Lenka Tretiagová

Hudba: Marek Doubrava

Výprava: Lenka Tretiagová

Taneční korepetice: Kateřina Feitová

Studio Divadla Dagmar a SPgŠ Karlovy

Vary (ved. Hana Franková)

Miloš Macourek: **Hra na Zuzanku**

Režie: Hana Franková

Hudba: Jan Laufek

Výprava: Hana Franková

ZUŠ Trutnov (ved. Dominika Špalková)

Dušan Taragel-Dominika Špalková:

**Pohádky pro neposlušné děti a jejich starostlivé rodiče**

Dramatizace: Dominika Špalková na

motivы stejnojmenné knihy Dušana

Taragela v překladu Kristýny a Johany

Zelinských

Režie: Dominika Špalková a kolektiv

Výběr hudby: Jonáš Klimeš, Dominika

Špalková a kolektiv

Výprava: David Babka a kolektiv

Regina Břeclav (ved. Zdeněk Miklín)

**RéBuS**

Předloha: Raymond Queneau: *Stylistická*

*cvičení* v překladu Patrika Ouředníka

Dramatizace a režie: Martin Janků

a Zdeněk Miklín

Hudba: Jacques Luley

### HOSTÉ PŘEHLÍDKY

Divadelní spolek pro jednu příležitost,

Pedagogická fakulta UK, Praha

(ved. Jaroslav Provazník)

Karel Michal-kolektiv souboru: **Kokeš**

Předloha: Karel Michal: Kokeš

(z knihy *Bubáci pro všední den*)

Dramatizace: kolektiv souboru

Režie: Jaroslav Provazník

Pozor, padají!, ateliér dramatické výchovy

Fakulty pedagogické ZČU, Plzeň

(ved. Roman Černík a Eva Ichová)

Mark Ravenhill: **Faust je mrtvý**

(absolventský projekt studentů ateliéru

dramatické výchovy FP ZČU)

Překlad: Jitka Sloupová

Dramaturgie: Roman Černík, Eva Ichová

a soubor

Režie: Roman Černík a Eva Ichová

Hudba: Václav Zelenka, Jana Středová

a Miroslav Gažák

Výprava: soubor

Lektoři diskusí:

Jiřina Lhotská a Tomáš Žižka

# Nahlédnutí do Bechyně

**GABRIELA SITTOVÁ**

**LDO ZUŠ Zábřeh**

„Nahlídnout“ do Bechyně jsem se vydala ve dnech 18.–21. října 2007. Celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla Nahlížení tentokrát slavila osmnáctiny. A to, že už je plnoletá a vlastně v nejlepší vrstevnickém věku účastníků, se znova a znova dostávalo do společných diskusí i kuloárních rozhovorů v průběhu celé přehlídky.

Zahajovalo se ve čtvrtek večer. Soubory přijížděly už v průběhu odpoledne a někteří za sebou měli téměř celodenní cestu. Nicméně už vstup do prostor kulturního domu nasvědčoval tomu, že na únavu tady nebude čas. Všichni přicházeli k prezenci v příjemné náladě, plni očekávání, jestli se tu zase setkají s těmi, co tu byli i minulý rok, jestli to letos vůbec bude stát za to nebo jaké to tu vlastně může být, pokud sem někdo zavítal poprvé.

Co všechno se v Bechyni podílelo na příjemné atmosféře? Vysoká koncentrace sympatických divadlačtíků mladých lidí na metr čtvereční, tajemstvím zahalená podivná slova, věty a souvětí na zadních stranách prezenčních kartiček s programem, „polní“ kuchyně obhospodařovaná věčně usměvavými a ochotnými lidmi, kteří téměř kdykoliv uvařili, obložili, natřeli, nastrouhali, zalili, nakrájeli atp. - podle toho, co si kdo přál. Atmosféru dále koře-

nilo vědomí toho, že se setkáváme v lázeňském městečku, do kterého jsme přijeli vlakem po vysokém mostu jako do jiného světa, že je nám k dispozici slušná nabídka restaurací a hospod, v nichž se můžeme nejen najíst, ale utužovat kolektivy, seznamovat se napříč soubory, vyměňovat si kontakty a bavit se. A jako milé překvapení jedné bechyňské noci nevypukl bombastický ohňostroj, ale začal padat první letošní sníh.

Program Nahlížení v podstatě nabízel jen malé časové skulinky na uvaření čaje či kávy - to pro ty, kteří nechtěli, aby jim něco uniklo. Ve čtvrtek večer byla bechyňská akce zahájena. Pár důležitých informací na úvod a přerozdělení členů souborů do skupin. Trochu paniky, lehkého ostychu, spousta legrace. Byl částečně odhalen význam slov, vět či souvětí na prezenčních kartičkách. Pracovní skupiny, v jejichž kruhu mělo v průběhu dílen něco vznikat, se utvořily z lidí se stejným textem na kartičce. A tak se tu hemžily skupiny jako např. „Jé, jogurt!“, „V Grónsku mrzne“, „Lososové želé je skvělé!“, „Je zakázáno pítvat jahody podélně i přísně“ atd. Většina účastníků poměrně rychle pochopila, že jde o věty, které jednotlivé soubory poslaly organizátorům už se svou přihláškou na Nahlížení. Měly ji totiž doplnit větou, za níž si bez vý-

hrad bude stát každý z členů souboru, která nebude odnikud opsaná, ale hlavně to měla být věta, která by byla příznačná pro nějaký společný zážitek celého souboru. A jak znělo zadání pro práci ve večerních hodinách následujících dní? „Využijte těchto textů k vytvoření jakéhokoliv jevištního tvaru. Použijte všechny texty beze zbytku, žádná slova nepřidávejte, ale jinak s tímto materiálem naložte, jak je libo.“ Inspirací k tvorbě bylo několik textů o utváření významů, které do startu zazněly z úst organizátorů dílen či vedoucích diskusí. A začalo se pracovat hned první večer. Bylo možné sledovat skupinky roztroušené v prostorách kulturního domu nebo v jeho okolí, z nichž tu a tam zaznívaly útržky: „Jé, jogurt!“, „...třeba voiceband...“, „...jako spojit to do logického příběhu...“, „...to je pakárna (smích)...“, „...počkej, tam není příčně, ale přísně...“, „...víc rytmicky...“, „...a zbytek pantomima?“ atd.

Hlavní náplní Nahlížení však byla řada (konkrétně deset) představení, o nichž bylo možné společně přemýšlet v rámci řízených diskusí. Úroveň jednotlivých představení se dost různila, ale nedá se říct, že by některé z nich nenabídlo pro diskusi vůbec žádné otázky. Moderátory diskusí byli Jiří a Jaroslav Provazníkovi, kteří vždycky do začátku položili několik provokativních otáz-

Patologické jahody: Cililink

HOBIT: Vánoce u Ivanovových

Taneční studio Light: Velké vyhlídky



zek, nahodili několik udiček a poté svižně psali otázky, rámce, případně témata, o nichž se účastníci diskuse chtěli v souvislosti s konkrétním představením bavit. Navíc měla diskuse dva lektory, Jiřinu Lhotskou a Tomáše Žižku, kteří svými vstupy dokázali nejen udržovat rozhovory v přátelském tónu, v náladě společného tážení a hledání odpovědí, ale také řadu tvrzení zpřesnili, nasvítili je z jiného úhlu pohledu, dokázali kápnout na „jádro pudla“, vypíchnout to, co se skutečně podařilo, najít na každém představení jeho úrodný potenciál, ocenit, poradit, zeptat se, napovědět. A co šlo lektorům skvěle? Nechat mluvit středoškoláky, dát jim příležitost vyjádřit své pocity, vyslovit své názory, ptát se a odpovídat, učit se formulovat...

V diskusích se často opakovaly otázky související s volbou tématu představení, hledáním předlohy a inscenačního klíče, důležitostí poselství představení atd. Jednou z nejfrekventovanějších otázek byla otázka hereckého projevu. Středoškoláci sami velmi často používali slova „byla přirozená“, „věřila jsem mu to“, „připadalo mi to afektované“ atd. Zdá se, že je pro ně jakási přirozenost hereckého projevu velmi důležitou kvalitou představení. Bylo však evidentní, že tyto pojmy často používají v případech, kdy se jednalo spíše o rozdíly mezi psychologickým projevem a různou podobou a intenzitou stylizace, mezi iluzivním či neiluzivním pojetím představení atp.

Řeč přišla na všechna uvedená představení, i když na představení hostů přehlídky došlo spíše ve zmiňovaných kuloárech. Viděli jsme představení, která vznikala např. podle předlohy Borise Viana, Raymonda Queneaua nebo Alexandra



LDO ZUŠ Biskupská: Adam, Eva a třetí sex



Hvizdoši: Půlnoční terapie

Vvedenského. Viděli jsme ale i představní, jejichž texty byly autorskými pracemi souborů. Sledovali jsme, jak si kdo poradil s hudbou, s kostýmy, koho láká práce s dataprojektorem, kdo má rád jaký žánr nebo styl humoru...

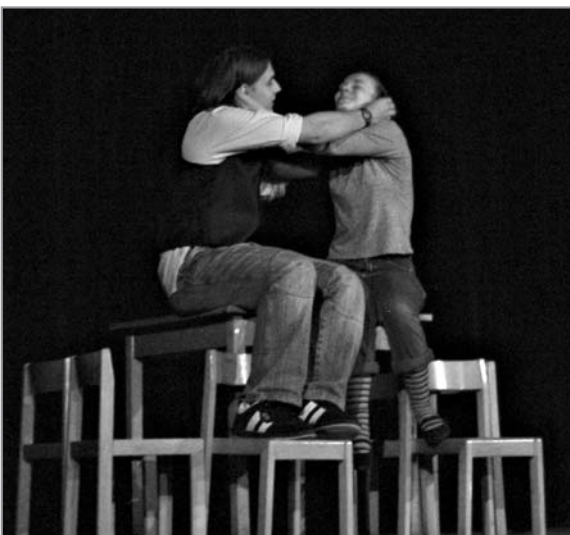
Každý určitě z Bechyně odjížděl plný zážitků a dojmů a hlavou mu tu a tam bleskla vzpomínka: na vtipná trička Adama a Evy a na „Boha, který si z nudy nachystal zábavu a trochu mu to nevyšlo...“ (LDO ZUŠ Biskupská – *Adam, Eva a třetí sex*), na skřítku Kokeše, červené rukavičky, velký špalek dřeva a na zešíklou plochu paravánu, který se nám před očima proměnil v pracovní stůl šéfa s „dost vysokou autoritou“ (Divadelní spolek pro jednu příležitost, PedF UK – *Kokeš*), na prostředí léčebny, v němž zaznívalo slovo *cancák* a přepečli-

vě vyslovované jméno Lenka (Hvizdoši, Holešov – *Půlnoční terapie*), na tramvaj, v níž se setkává „Konstruktér“ a „Destruktér“ a stvoření světa se najednou odehrává formou estrádní soutěže, na Ježíše pojatého jako popeláře, který neustále uklízí po lidech (Patologické jahody, SOŠ Futurum Praha 10 – *Cililink*), na rozehrávané scénické poznámky a absurdní sled úmrtí o jedné Vánoci (HOBIT, Gymnázium Jihlava – *Vánoce u Ivanových*), na roztačené jeviště (Taneční studio Light, Praha – *Velké vyhlídky*), na Zuzanku, kterou si rodiče vypěstovali v květináči a která se většinou seznamovala v kině (Studio Divadla Dagmar a pedagogické školy Karlovy Vary – *Hra na Zuzanku*), na růžovo-fialový komix, uchvacující voiceband prezentující agenturu, která zaručeně pomůže rodičům

Studio Divadla Dagmar a SPgŠ KV: Hra na Zuzanku

ZUŠ Trutnov: Pohádky pro neposlušné děti...

Regina Břeclav: RéBuS



s neposlušnými dětmi (ZUŠ Trutnov – *Pohádky pro neposlušné děti a jejich starostlivé rodiče*), na žánrový jídelníček servírovaný prostřednictvím jednoho sdělení rozehrávaného „na sto způsobů“ (Regina Břeclav – *RéBuS*), na kamery, notebooky, alterega, metamorfózy sexuality, hledání pochopení a lidského tepla (Pozor, padají! Ateliér DV ZČU Plzeň – *Faust je mrtvý*) atd.

A odjíždělo se i s plnou hlavou replik

„Jé, jogurt!“, „Lososové želé je skvělé!“..., které naplnily nedělní dopoledne a jejichž prolnutím došlo k jakémusi pokrevnímu sbratření zúčastněných souborů. V tomto půldenním bloku se ukázalo, že práce ve skupinkách byla vydatná. Nikdo před nelehkým úkolem nekapituloval. Všechny skupinky předvedly svůj výsledek a hledětiště bylo tentokrát ještě o něco více prostoupeno onou přející pozorností, protože zkou-

šením v omezeném prostoru, čase a textu jsme prošli všichni za stejných podmínek.

Z Bechyně jsem si i já odvezla všechny tyhle zážitky a dojmy. Nahlížení přejí z celého srdce do dalších let jeho dospělosti jen to nejlepší. Ať je stále tak silným magnetem středoškolského a mladého divadla.

*Fotografie Lenka Novotná a Jakub Hulák*

# Pantomima a dramatická výchova

**LENKA EBELOVÁ**  
ZUŠ Písek

## PANTOMIMA JAKO DRUH POHYBOVÉHO DIVADLA

„Z žánrového hlediska je pantomima zcela univerzální, jakkoli v historické i soudobé praxi převažuje žánr syžetový. Jsou tu ale i nesyžetové pantomimické inscenace, a to jak v pantomimě tělesné, tak v pantomimě předmětné (často v tzv. černém divadle - pohybové předmětné evoluce - nebo též některé performance tzv. výtvarného divadla). Ačkoli bývají tyto divadelní fenomény označovány obvykle jinak, svou podstatou (netaneční divadelní pohyb) do pantomimy patří.“ (Petišková 1999, s. 84)

„Terminologické nejasnosti v kvalifikaci a zařazení pantomimy mají základ v estetických systémech minulosti, které ji - z dobově podmíněné empirie - jen zřídka považovaly za samostatné umění. Pro dominanci pohybu ji často přiřazovaly k tanci, jiné teorie oproti tomu oceňovaly její dramatický charakter. Jako samostatný druh vytvářela bohatou, aktuální uměleckou formu jen v diskontinuitních obdobích... Dnes je termín pantomima v obecném povědomí chápán často jen jako označení pro některé historické etapy jedné větve pohybového divadla, které naplňuje základní aristotelský pojem *mimesis* a je schopno 'vše napodobit'; je použí-

ván pro antickou, anglickou, romantickou pantomimu 19. století a imaginární pantomimu (2. pol. 20. stol.). Důsledkem procesu synkretizace žánrů a evoluce, kterou přineslo alternativní hnutí v divadle i tanci od 60. let 20. stol., zakořenil u nás po Polsku, Německu aj. jako střešový pojem termín pohybové divadlo, jež zahrnuje i pantomimu.“ (Petišková 1999, s. 85)

Praxe používá i historické stylotvorné termíny jako mimus - mime, ale i mimické, respektive gestické divadlo. Tím, že pohyb zaujímá v současných uměleckých tvarech podstatné místo a výrazně je prosycuje, překračuje v poslední době hranice všech tradičních druhů divadla a získává nový prostor ve fenoménu „performance“.

## POJEM PANTOMIMA V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Pojem pantomima je v dramatické výchově pojmem dosti frekventovaným. Podle mých zkušeností je tímto termínem chápáno i označováno mnoho aktivit, které se vyznačují absencí řeči. V praxi je převážně takto označováno jednání beze slov.

Jak v souvislosti s dramatickou výchovou vnímají tento pojem někteří autoři a pedagogové?

Eva Machková v *Metodice dramatické výchovy* (1999, s. 97) vysvětluje v oddílu „Pohyb a pantomima“ tento termín takto: „Termín pantomima zde neznamená druh divadelního umění, ale pohybová cvičení, dramatické hry nebo improvizace, v nichž se pohyb spojuje s určitou motivací (danými okolnostmi) a směřuje k charakterizaci nebo ji vytváří a v nichž je pohyb hlavním výrazovým prostředkem; použití slova nebo jiného hlasového projevu není přitom vyloučeno, má však podružnou (pomocnou, doplňkovou) funkci.“

Autorky knihy *Vyučování dramatu* Norah Morganová a Juliana Saxtonová (2001, ss. 117-118) se zmiňují o pantomimě v oddíle „Strategie a techniky“: „Nemáme zde na mysli pantomimu jako zpracovanou technicky náročnou uměleckou formu, ale bereme ji jako prostředek k rozvinutí schopnosti žáků přesvědčivě 'naznačovat'... Tím, že pantomima blokuje řeč, umožňuje zakříknuté třídy hovořit až poté, a nutí upovídanou třídu k jiným způsobům vyjádření myšlenky a pocitu.“

Josef Valenta (2004, s. 148) popisuje pantomimu jako jednu z metod dramatické výchovy: „Pantomima je způsob zobrazování výrazem, pozicemi a vůbec pohybem těla v prostoru a jeho vztahováním

se k jiným postavám či objektům v tomto prostoru. Někdy se i pantomima pojí s ozvučením nebo s promluvami. Ty však vycházejí z prioritní tělové akce."

A ještě doplňující citace z Evy Machkové (1998, s. 93): „Pantomima užívaná v dramatické výchově jako metoda se liší od umělecké pantomimy jakožto druhu divadelního umění podstatně menší měrou stylizace. Nedramatický pohyb nebo přesněji řečeno zobrazující pohyb beze vstupu do role, některými autory označovaný jako rytmický pohyb (ale jinými autory též jako pantomimy), je jejím předstupněm a zpravidla bývá cestou a průpravou k ní."

V čem se tedy liší pantomima v dramatické výchově od pantomimy divadelní?

Základní rozdíl je samozřejmě sám tím, že pantomima umělecká jakožto divadelní druh směřuje vždy k divákovi. Herecká akce vzniká pro diváka, je mu adresována. Divák je zde na prvním místě a je alfou a omegou veškeré mimovy snahy a práce. Pantomima v dramatické výchově má však jiný smysl. Je nám prostředkem nejen ke sdělení, ale také k poznání svého těla, vnímání jeho možností, specifik, jeho schopnosti charakterizovat a neverbálně komunikovat. Skrze ni se lze učit také určitým divadelním dovednostem: např. čitelnosti, stylizaci, zkratce, metafoře atd. Pantomima je zde prostředkem a cestou k poznání a zkušenosti, a to nejen pohybové – i pantomimicky lze vstupovat do rolí, navozovat různé životní situace, děje atd. To je její hlavní smysl a zásadní rozdíl oproti pantomimě „umělecké“, tedy pantomimě jako divadelnímu druhu.

Další rozdíly jsou např. už jen ve způsobu hraní - mimování. V pantomimě „umělecké“ jde o zcela specifický způsob hraní, ke kterému je zapotřebí dobře připravené a zcitlivěné tělo, vybavené i určitými dovednostmi, např. tanečními a akrobatickými. Každé mimovo gesto musí mít svůj řád, musí být perfektně rozfázované, načasované a srozumitelné. Musí dýchat a mít adekvátní napětí. Mim má umět svá gesta podle potřeby zvětšovat, činit je divadelnější a viditelnější nebo je naopak redukovat. Potřebuje také zvládat jednotlivé části těla nezávisle a odděleně, a to naprosto přesně.

Příčemž základním specifikem je držení těla. Jde o tzv. techniku zavěšeného herce, kdy je tělo taženo do dvou směrů. Jeden směřuje vzhůru, jako bychom byli zavěšeni za uši, druhý, uzemňující směr od pasu dolů, nás táhne k zemi. Tímto protitahem vzniká v těle zvláštní napětí, které je ještě umocněno pohybováním se jakoby v „hustším vzduchu“, to znamená s větší silou než obvykle.

To samozřejmě nelze aplikovat na práci s dětmi. Děti jsou většinou vedeny ke správnému držení těla a jeho zcitlivování pomocí her a cvičení, zatímco výše zmíněné dovednosti nebývají zpravidla kritériem a požadavkem pro jejich hraní. Pantomima je tedy v dramatické výchově cestou, ne cílem. V těchto souvislostech je vnímána jako součást procesu.

Domnívám se však, že toto postavení pantomimy v dramatické výchově nemusí být trvalé. Myslím si, že v určité fázi práce, po získání potřebných dovedností, může být i pantomima produktem nebo jeho prvkem, částí, oživením inscenačních postupů atd. Jistěže nebude mít zřejmě kvality (a ani to není, stejně jako u činoherního dětského nebo studentského divadla, podmínkou) uměleckého mimu, neboť je v provedení ještě náročnější po technické stránce, ale má, podle mého názoru, co nabídnout jak interpretům, tak divákům.

## PANTOMIMA V KONTEXTU POHYBOVÉ VÝCHOVY

Co považovat v dramatické výchově za pohybové cvičení, hru atd., a co za pantomimu? Pohybová výchova je velmi široký pojem, do něhož jsme zvyklí zahrnovat mnoho jevů. Kde jsou hranice mezi pohybovou výchovou a pantomimou? Kdy jde převážně „pouze“ o pohyb nebo pohybové cvičení, a kdy už se dá hovořit o pantomimě?

Důležitá je zde podle mého názoru motivace. Je-li to motivovaný expresivní pohyb, který něco znázorňuje anebo naopak zrcadlí vnitřní pohnutky a pocity, lze hovořit o mimování, o nepřítomnosti řeči nemluvě. Nicméně i tu lze použít (např. řeč mumbo jumbo nebo citoslovce či jiná vlastní specifická zástupná řeč) třeba za účelem vypointování atd.

Pohybová výchova je jednoznačně obecnější pojem, tedy oblast, která má více odvětví. Jedním z nich - jakousi podskupinou se svými specifiky - je také pantomima. Hlavním důvodem, proč je hranice mezi těmito jevy rozmlžená, je základní společný princip obou, tedy práce s tělem. Oba si kladou za cíl zvládnutí a poznání fyzického Já, získání větší pohybové jistoty, rozvíjení citlivosti, citění rytmu, dovednosti práce s prostorem, s dynamikou pohybu atd. Spojují je tedy jednoznačně také cíle. V pohybové výchově jde však více o cíle týkající se těla, v pantomimě se přidává jako nadstavba ještě učení se obecně divadelním dovednostem, výrazovým schopnostem, práci s imaginací, temporytmem, dynamikou, „výstavbou prostoru“ a jeho

akceptací, a hlavně charakterizací a neverbální komunikací.

Pohybová výchova je součástí dramatické výchovy. Např. na základních uměleckých školách, kde je vyučován literárně-dramatický obor, existuje „Pohyb“ v podobě samostatného předmětu od 3. ročníku. Je mu tedy věnován potřebný prostor v rámci výuky, což je ideální, neboť ve většině forem dramatické výchovy tomu tak nebývá (nebo být nemůže). A to i přesto, že se metodici dramatické výchovy shodují na tom, že postup od pohybu ke slovům je důležitý a efektivní. Např. Brian Way (1996, s. 52) píše: „Jednou z funkcí pohybu v dramatu je pomoci dítěti - studentovi při plném ovládnutí fyzického Já, a tím umožnit emocionální harmonii, rozvíjející se na základě plné osobní jistoty a citlivosti s ohledem na tělo."

Každý je pohybově na zcela jiné úrovni, schopnost či předpoklady budou zcela individuální. Individuální přístup je tedy jednou z podmínek práce. Ať tak, či onak všechny může rozvíjet pohyb založený na intuici a osobním zvládnutí - každý na své úrovni. Cílem tohoto rozvoje je zcitlivět tělo, poznat jej, umět reagovat na tempo, rytmus, atmosféru, pracovat na charakterizaci, umět pracovat s tělem v prostoru, být citlivý k druhým. Michail Čechov (1996, s. 13) připomíná: „Naše tělo může být naším přítelem, ale i nejhorším nepřítelem." Pro překonání přílišné „hmotnosti“ je potřeba tělo fyzicky cvičit. Jednotlivé tělesné disciplíny pro naše učení nestačí (i když samy o sobě jsou nepochybně pro tělo prospěšné). Abychom našli harmonii těla i ducha, je potřeba rozvíjet i maximální citlivost těla k citovým a psychickým impulsům... „Tělo herce musí absorbovat psychologické kvality, musí jimi být prostoupeno a naplněno tak, aby se postupně proměnilo v citlivou membránu, v jakéhosi příjemce a nositele nejjemnějších nuancí představ, pocitů, citů a volných impulsů."

Podívejme se na tuto problematiku i z druhé strany. Herec usiluje o to, aby jeho vnitřní život, pocity ovlivnily pohyb těla. Avšak poukazují i na fakt, jak intenzivní a prospěšné je zpětné působení pohybu na psychický stav i fyziologické změny. Význam může mít zejména dýchání, koordinace dechu a pohybu, které navodí potřebnou emoci, měna v držení těla nebo jeho napětí či uvolnění opět ovlivní vnitřní pocit apod.

Cílem výuky je tedy tělo - pohyb usku-tečňující se v psychofyzické jednotě.

Ve výuce pohybové výchovy lze hovořit o dvou fázích. V první jde o odstranění špatných podmíněných reflexů, pohybových stereotypů, v druhé o získávání nových.

To se také odráží na obsahu pohybové výuky, respektive na jejich cílech, které jsou formulovány následovně:

- Pracovat na odstranění špatných pohybových návyků, stereotypů. Objevovat nové kreativní možnosti vyjádření těla nebo jeho jednotlivých částí.
- Vést ke správnému držení těla pro zlepšení tělesného pocitu; ke kvalitnějšímu dýchání atd.
- Pracovat na tělesné pružnosti, schopnosti spojit pohyb s rytmem. Učit tělo přizpůsobit se rytmu.
- Pracovat na schopnosti tělesného uvolnění - ať už celkového, nebo jeho jednotlivých částí.
- Naučit se s tělem zacházet šetrně, přestovat pohybovou výdrž. Pohybovat se ekonomicky se správným zapojováním dechové složky.
- Rozvíjet prostorové citění, schopnost využívat prostor horizontálně i vertikálně - a to s ohledem na druhé.
- Objevit, které části těla unesou zátěž (např. partnera), jak tělo funguje proti gravitaci.
- Pěstovat vnitřní tělesný hmat.
- Pěstovat cit pro temporytmus, vnímat důležitost pauzy - zastavení - střídání dynamiky i rychlost i pohybu.
- Osvojovat si dovednost improvizace, schopnost přenést představu, asociaci do pohybového tvaru.

Tvůrčí potenciál umožňuje měnit stereotypy a tvořit nové formy pohybového vyjádření, reagovat originálně a tvořivě. Zvládnutí pohybových principů, pohybová jistota, výrazová odvaha, tvořivost a pohotovost dává žákům svobodu, respektive jejich tvůrčím schopnostem, a posouvá výuku k třetí fázi, a tou je vlastní tvůrčí pohybová improvizace.

Souhrnným cílem je ovládnutí těla jako harmonického celku - v tělesné syntéze, stejně jako vypracování jednotlivých částí. To vše je předpokladem pro rozmanitost pohybového projevu a jeho plasticitu.

## VÝZNAM PANTOMIMY V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

### Význam pantomimy v kontextu osobnostně-sociálního rozvoje

#### Mladší školní věk

Pohyb by měl být prvotním a přirozeným činitelem sdělnosti. Avšak v dnešní době člověk tuto přirozenost vytlačuje přemírou racionality a kladením důrazu na intelektuální stránku. U dětí to ale není tak

patrné a pohyb je pro ně stále přirozeným způsobem vyjádření. Zejména pro malé děti (na začátku školní docházky) je komunikace tělem či mimickými pohyby zřetelně snadnější a spontánnější než komunikace slovní. Souvisí to s malou slovní zásobou a nedostatečnou schopností nebo problémy s komunikací vůbec (které se ovšem mohou vyskytnout také v pubertě či být problémem dítěte po celou školní docházku).

Ze začátku může mít pantomima spíše pomocný charakter. Děti v tomto věku většinou ještě nejsou schopny výrazné, čitelné herecké akce, jejich pohybový projev bývá chaotický a „rozmazaný“, což je způsobeno malou tělesnou vybaveností dítěte. Tělo zprvu není zcitlivěné, nemá onen vnitřní hmat a zpětnou vazbu vědomé pohybové akce. Dítě ještě neumí cíleně pracovat s výrazovými prostředky, tempem, rytmem a pauzami. Ale je zde přítomen prožitek z pantomimické činnosti - a ten je zde podstatný. Jde o vnitřní zážitek hráčů a získání osobní zkušenosti. Důležité není to, co vidí přihlížející, ale co se děje uvnitř hráčovy psychiky, co vnímá a cítí.

Velký význam má v tomto období pantomima také jako prostředek stimulace a rozvíjení motoriky. V případě pantomimy mluvíme o tzv. autonomní motorice, kdy pohyb je výsledkem vlastní aktivity a tvořivosti člověka.

V této souvislosti je užitečné si připomenout, co se rozumí motorikou a jací činitelé se na ní podílejí.

Pohyb člověka je souhrn jeho pohybových možností, na nichž se podílejí následující složky: stavba těla, která vytváří vhodné biomechanické předpoklady pro pohyb, hybnost, zahrnující potenciální pohybové předpoklady, a psychická složka, která se účastní na výběru, řazení a usměňování pohybu. „Motorika člověka je (...) souhrn všech jeho potenciálních pohybových předpokladů, které spolu s konstitučními a psychickými činiteli umožňují vykonávat různé pohybové úkony a činnosti.“ (Szabová 2000, s. 12)

To je třeba brát v potaz při výběru, řazení, náročnosti a interním posuzování úspěšnosti pantomimických cvičení.

M. Szabová mluví navíc ještě o psychomotorice, která je odpovědí jednotlivce na podněty z oblasti psychických procesů, jako je vnímání, myšlení, pozornost, představitelství atd., nebo psychických stavů, např. nálady či celkového ladění člověka; dále o neuromotorice, zahrnující jemnou motoriku (pohyby prstů, tváře); o hrubé motorice, koordinaci pohybů, uvědomění si tělesného schématu, vnímání jeho vlastností, umístění v prostoru, rovnováhy a orienta-

ce; o senzomotorice, spojující pohyb s vnímáním; a konečně o sociomotorice, která je odpovědí jednotlivce na podněty ze sociální sféry, jde tedy o pohyby vyjadřující vztah.

Vyčleňování jednotlivých částí je přirozeně pouze teoretické, protože všechna zmíněná odvětví se navzájem ovlivňují. Toto rozčlenění je však užitečné při konkrétní práci s jedinci či skupinou a jejich potřebami.

Díky pantomimickým hrám a cvičením získávají děti více pohybové jistoty, více citlivosti při reagování na podněty zvnějšku a větší vnitřní motivaci. Je tu příležitost pracovat s nimi na „opravdovosti“, čitelnosti a tělesné citlivosti. Je možné je učit používat své tělo i jinak než jsou zvyklé v běžném životě, - být sám sebou, být nějakou věcí, být součástí celku... Mohou se učit vnímat tělesné pocity, uvědomovat si sebe sama, být malým i obrovským, pružným, tvrdým, vláčným, těžkým, lehkým... Poznávat své tělo, zvládnout své fyzické Já. Zcitlivovat ho, aby nebyl problém propojit citový impuls s pohybovou akcí, aby tělo dítě nezrazovalo a nebylo oddělené od emocí a myšlenek. Pantomima zde má šanci harmonizovat tělo a emoce tak, aby tyto dvě složky spolu kooperovaly a nezrazovaly jedna druhou. Jedině tak může být projev opravdový a upřímný.

U některých dětí bývá problémem sebezpozorování a s ním spojený ostych. Proč se děti pozorují? Je tomu tak většinou proto, že nemají důvěru v sebe sama. A tak je dobré podporovat ty dovednosti, které jim pomohou zlepšit mínění o nich samotných. (Osvědčuje se pracovat simultánně, protože každý má svůj okruh „veřejné samoty“, není na něj soustředěna pozornost druhých a může se tak lépe ponořit do své činnosti.)

Druhým opakem je předvádění se nebo „šáskování“, které ale může stejně tak pramenit z ostychu.

Při spolupráci v pantomimických hrách vstupuje do popředí otázka porozumění. Každý účastník musí být otevřeným a také naslouchajícím. Nepřítomnost slov vede člověka k tomu být soustředěnějším a vnímavějším. Otevírá mu nové poznání a uvědomění.

#### Starší školní věk

V období staršího školního věku se významným činitelem stává touha po vlastním uplatnění, realizaci svých nápadů, individuálních schopností, kreativity a fantazie. Pantomima je k tomu výbornou příležitostí. Děti tu mohou projevit svou fantazii, své postřehy, svou představitelství. Vezmeme-li si např. svět imaginární pantomimy, je to

pro děti pole působnosti, kde lze vytvořit opravdu cokoliv. Je to hra neobyčejně zábavná pro hrající a napínavá pro přihlížející.

Navíc je pantomima příležitostí ke skupinové hře - a právě v tomto věku nabývá skupina a smysl pro kolektiv na důležitosti. Pomocí pantomim, v nichž děti pracují společně na daném námětu (např. pohybový stroj, sousoší apod.), můžeme rozvíjet kontakt, skupinové cítění, soustředění na partnera, pozorování neverbálních signálů atd.

Velký význam má ovšem také to, že pantomima poskytuje pohybové vyžití dětí. Může být tedy kompenzací tělesné pasivity ve škole.

V tomto období kladou děti důraz také na vlastní úspěšnost, chtějí rozvíjet a s ostatními konfrontovat své pohybové dovednosti. I to jim pantomimické činnosti mohou zprostředkovávat.

### Dospívání

V období dospívání může pantomima pomoci ke kompenzaci problémů s tělem, které podléhá rychlému růstu. S tím souvisí zvýšená citlivost. Proto je dobré v této fázi volit pohybovou aktivitu tak, aby v ní bylo hráčům příjemně. Aby si zvykali na své měnící se tělo, které v tomto období jako by více překáželo, sžili se s ním a vytvořili si

k němu pozitivní vztah, což je velmi důležité pro celkovou vyrovnanost.

Dospívání je také spojeno se zvýšenou kritičností nejen k druhým, ale také k sobě a s neochotou se „předvádět“. Dospívající nemají důvěru ke svému tělu, často se jim nelíbí, tudíž se nechtějí skrze něj prezentovat. Při hře v roli proto dochází k jakési rezignaci na pohyb, ulpívání na jazykovém projevu, k „opovídávání“ věci. Pantomima zde tudíž může pomoci překlenout právě tyto nesnáze.

Problém však v tomto věku může být i úplně opačný. Adolescentovi může způsobovat potíže právě mluva. Může mu činit problém formulovat a pohotově slovně reagovat. (Týká se to často těch, kteří jsou spíše praktičtějšího zaměření.) Pantomima může v tomto případě nabídnout snazší cestu ke sdělení.

### Význam pantomimy v dramatické výchově v kontextu divadelní práce

Abychom mohli lépe pochopit význam pantomimy v kontextu divadelní práce, podívejme se nejprve na její specifika ve vztahu k divadlu obecně.

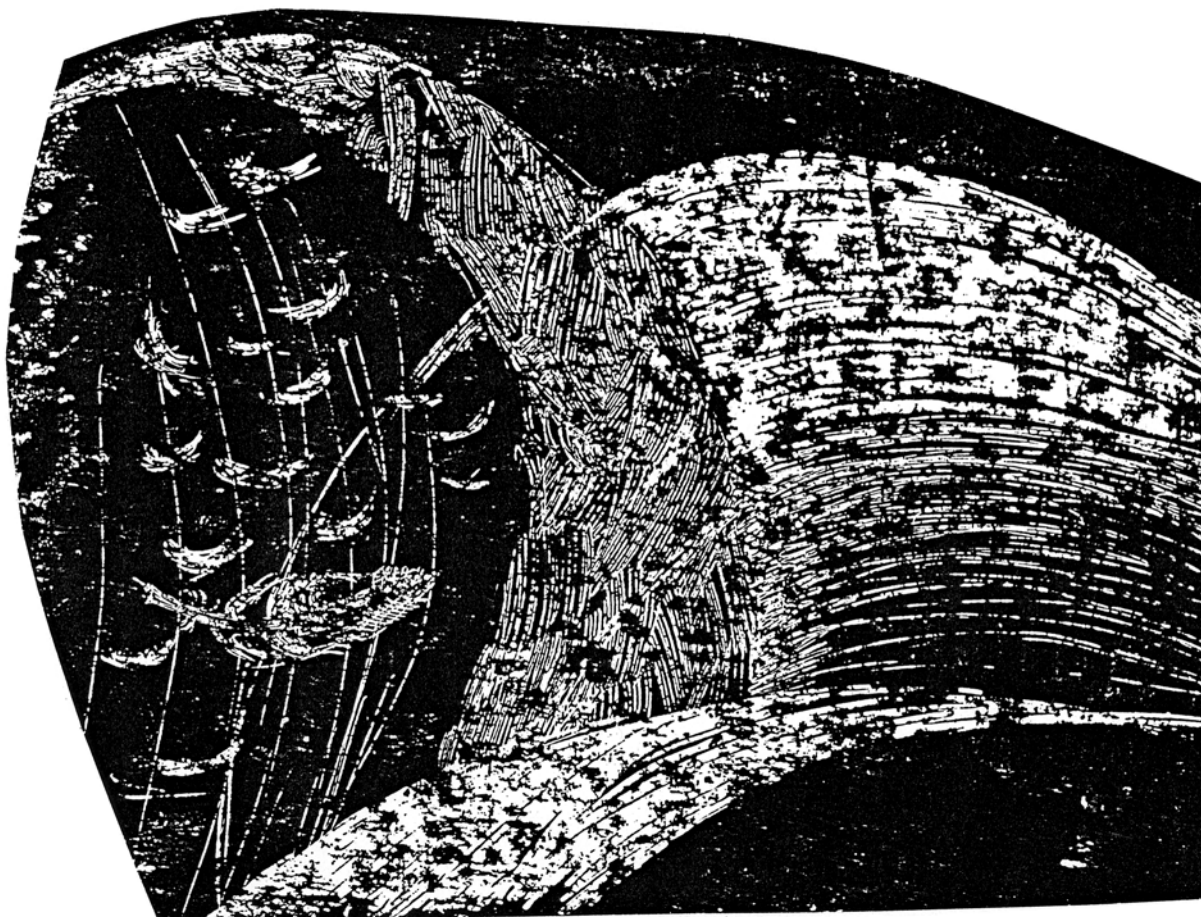
### Specifika pantomimy

Pantomima jakožto divadelní druh podléhá obecným divadelním pravidlům. Skrze ni si tedy tato pravidla můžeme rovněž osvojovat. Pantomima proto může učit divadelním pravidlům a konvencím.

Pro pantomimu bývá charakteristický malý divadelní prostor i časový úsek (často se prezentují např. etudy). Jde o umění zkratky, o umění založené na typizaci, o umění pozorování života, které má potenciál vyjádřit i témata abstraktní, filozoficko-společenská apod. Malý divadelní prostor a omezený časový úsek může být v tomto případě výhodou. Vedoucí dramatických kroužků nezřídka disponují pouze menšími divadelními prostory. A ona „etudovitost“ může být výhodná hned z několika důvodů: nevyžaduje dlouhé soustředění herců, vychází ze zkušeností s etudou - jejím vypointováním, směřuje k užití zkratky, metafory nebo symbolů.

Pantomimické umění často pracuje s imaginárním světem, mimové sami dávají „vzniknout i mizet“ rekvizitám, obědají se bez komplikované scénografie. To to specifikum činí hru svobodnější, nejsou k ní potřeba složité přestavby či přemýšlení nad maximálním využitím rekvizity atd.

Pantomima neužívá rozvlklých psychologizací. Divák zpravidla nebývá „zdržo-



ván" dlouhou expozicí postav, proto se tu používá výrazná charakterizace - typizace postav, přičemž fyzické jednání dominuje (je podpořeno postojem, držením těla, chůzí, gesty atd.). Tato znaková charakterizace (typizace) je pro hráče snazší, a lze s ní proto pracovat poměrně brzy.

V pantomimě má klíčový význam jevištní zkratka, která akci oprošťuje od všeho nedůležitého a nadbytečného. Z děje vybírá uzlové body tak, aby byla zachována srozumitelnost a výstižnost předváděného příběhu. Seznámení s tímto principem výstavby příběhu (situace) v uzlových bodech může být tedy velkým plus a zúročí se v celkové dramatické práci. Schopnost „vybrat podstatné“ je jednou ze základních dovedností i pro výstavbu dramatické situace.

Umělecká zkratka, která je doménou pantomimy, vychází vstříc mentalitě dnešního člověka, navyklého na rychlé životní tempo i „klipovité“ podávání informací např. z médií. Na druhou stranu však pantomima provokuje, aktivizuje či „masíruje“ naše vnímání zcela opačným - poetickým - způsobem. Pantomima učí diváky pozorovat, vnímat obrazy, symboly, metaforu, rozkrývat smysl, učí být soustředěným divákem.

Pantomima v sobě spojuje jak akci, činnost, pohyb, tak poezii, symboliku a výmluvnost. Pantomima tak může naplňovat široký záběr cílů v rámci dramatické výchovy.

Mimování pak učí všem pravidlům a prvkům pantomimy (pakliže se jim chceme naučit), jakožto umění pohybové vede k rozvoji pohybových dovedností a prostorové citlivosti, neboť mim hraje nejen sebe, ale i předměty, okolí, prostředí, partnery, rekvizitu atd.

## Vliv pantomimy na kvalitu pohybu

Jak mohou pantomimické činnosti kvalitativně ovlivnit pohyb a pohybové vyjádření? A případně i inscenaci?

Pracujeme-li na jevištním tvaru, se zkušenějšími dětmi / studenty dostává pohyb nové kvality, které podléhají, jak píše Jiřina Ryšánková (1965), zákonu výběru a stylizace. Každé jednání je kromě vlastního účelného pohybu provázeno řadou bezděčných, víceméně náhodných pohybů (ovlivněných náladou, prostředím, situací). Tyto pohyby činí mnohdy vlastní akci neurčitou a divákovi nesrozumitelnou. „Proto je potřeba vybrat pro každý úkon pohyb typický, očištěný od všech zbytečných, vedlejších, rušivých příměsí..., dát mu estetické pohybové kvality - jasný zrod, dráhu v prostoru i ukončení, dát mu správný rytmus i dynamiku. [Toto jsou mimochodem právě ty kvality, které si hráči osvojují při pantomimě.] Vidíme tedy, že stylizace při-

rozené prvky neruší, ale stupňuje, zjasňuje.“ (Ryšánková 1965, s. 12)

Dále J. Ryšánková formuluje stylizaci jako „...převod výrazových prostředků životních na výrazové prostředky divadelní, odpovídající svou formou a stupněm obsahu záměru režiséra.“

Jedním z důležitých zjištění bude pro hráče to, že hraje-li pantomimu více hráčů, je velmi důležité (více než je-li přítomný mluvený projev) „neskákat si do řeči“ - v našem případě do té „fyzické“, neboť hra se v tu chvíli stává pro diváka chaotickou a špatně čitelnou. Hráči se tedy učí divadelní akci fázovat, jednat ve smyslu akce - reakce, vnímat partnera na jevišti a jednat tak, aby jejich hra byla srozumitelná. To je, myslím si, rovněž přínosná zkušenost, kterou hráči mohou zúročit v divadle obecně.

## Význam rytmu pro pohyb

Rytmus tvoří v mimování interpunkci, a je proto jedním z podmínek srozumitelnosti. Pohybový rytmus je pojátkem mezi psychickou a fyzickou složkou.

Jak již bylo řečeno, pantomima výrazně pracuje s rytmem. A to jak v tělesném mimování, tak v pantomimických scénách. Skrze ni můžeme tedy rytmické dovednosti rozvíjet. Rytmus rozvíjí temperament a pomáhá emotivní paměti.

J. Ryšánková uvádí dvě úrovně citění rytmu - vnitřní = emoční a vnější = fyzická. Tyto se pak prolínají a spojují. Za podstatné považuje při rozvíjení rytmického citění v pohybu vnímání agogických změn. Učit se chápat zrychlení jako zvýšení aktivity a zpomalení jako snížení aktivity - např. ale také se zvýšením vnitřního napětí!

## Nevýhody a rizika aneb Na co si musíme dát pozor, rozhodneme-li se hrát představení formou pantomimy

Nevýhodou využití pantomimy v představení je nutnost zvládnutí techniky do té míry, aby představení bylo čitelné. Nelze tedy v tomto druhu umění divadelně pracovat bez cílené předchozí přípravy.

Je evidentní, že v dětském divadle obecně je rovněž potřeba vybavit herce určitými dovednostmi. Úspěch inscenace je patrně vždy úměrný také míře přípravy herců - zvládnutí techniky řeči, spolupráce s partnery, hry v roli, prostorového citění atd., avšak tím, že pantomima je uměním vysoce stylizovaným, je potřeba k ní o to více určitým způsobem „dozrát“ co do zkušenosti i pohybových dovedností.

Záleží také na skupině, s níž pracujeme, a jejím zaměření, potřebách, dovednostech. I na míře a způsobu využití pantomimy. Jiné zkušenosti potřebujeme ke sledu živých obrazů, jiné k pohybovému stroji,

abstraktnímu či symbolickému mimickému vyjádření myšlenky, jiné k vystavění a vypointování krátkého příběhu nebo etudě založené na imaginárním světě atd.

Přenést pantomimu na jeviště bez předchozích zkušeností je tedy neefektivní a nese s sebou riziko nečitelnosti.

Navazující problematikou může být vztah „techniky“ (dávám ji do uvozovek proto, že jde stále o techniku v rámci dramatické výchovy) a spontaneity. Někdo bude pantomimu využívat jako prostředek k naplnění pedagogických cílů, pro jiného se může stát v konkrétním případě navíc také prostředkem jevištního sdělení.

Naše práce s pantomimou prochází samozřejmě různými fázemi. Nejprve se učíme skrze ni (celý její potenciál osobnostního rozvoje). V této fázi je tedy důležitá především nabytá zkušenost, čitelnost a způsob provedení nejsou ještě v centru pozornosti. Avšak chceme-li se učit dál, začínáme se zmíněnou „technikou“ zabývat, začínáme objevovat možnosti sdělení skrze ni i její pravidla, začínáme rozšiřovat náš výraz. Pomáhá nám dosáhnout různorodějšího projevu a vlastně nás tak osvobozuje. Technika se nám stane pomocníkem. Neměla by však rozhodně hráče paralyzovat - omezovat v projevu ani mu ubírat osobitost. Spontaneita a osobitost by měly být prvky stále přítomnými.

Co se týče vytváření charakterů postav, může být zmíněná typizace výhodou, ale může přinášet také rizika. Toto do určité míry zjednodušené pojetí charakterizace postav může vést k nebezpečí přehánění či parodování, jež je potřeba odstraňovat citlivým vedením. Vždy je proto potřeba usměrňovat hráče v projevu, vést k opravdovosti, k pravdivosti, tvořivosti a hravosti.

## Shrnutí problematiky

Pantomima by podle mého přesvědčení mohla zaujímat výraznější místo i v dětském nebo studentském divadle, ať už jako divadelní tvar - inscenace (etuda, pásmo etud), nebo jako inscenační prvek pro např. metaforické nebo symbolické vyjádření myšlenky, ztvárnění situace, různé snové či „fantastické“ momenty.

Inspirovat se můžeme také v historii. Např. ve středověké pantomimě - prosté, naivní s ilustrativními gesty a vysvětlovacími texty, která užívá rekvizity. Pantomimu nebo pantomimické prvky lze použít při inscenování např. starých lidových her se středověkými náměty, kramářských písní, jejichž děj se pohybem dokresluje nebo po písni odehrává apod.

Inspirací může být i komedie dell'arte, která je ve svém provedení už náročná, ale

je možné hrát si jen se zápletkami jednotlivých typů či pracovat s maskami.

Pro vedoucí tanečních souborů je jistě vhodné zmínit také žánr taneční pantomimy, která leží někde mezi póly tance a pantomimy. Pohybové prvky v taneční pantomimě zachovávají taneční stylizaci, ale z pantomimy přebírají sdělnost a konkrétnost. Tanec je víceméně abstraktní a vychází převážně z hudby. Mimické umění je konkrétní, hudba je pro něj pouze dokreslujícím prvkem. Tanečníkův pohyb plyne z hudby - tvoří v pravidelných rytmech a fázích. Mim vychází z rytmických schémat děje a přirozeného pohybu těla. V případě taneční pantomimy jsou kladeny větší nároky na výběr hudby, která musí být dostatečně rozmanitá, aby podpořila dějovou linku.

Hudba obecně hraje v pantomimě důležitou roli. Má totiž potenciál, pakliže je pohyb do hudby přesně dosazován, výrazně pointovat a překvapovat, případně zprostředkovávat nadsázku, nebo naopak dát váhu gestu, podpořit emoci, zvýraznit atmosféru atd.

Využívání pantomimy při práci s dětmi a studenty souvisí přirozeně s typem dramatické výchovy a s charakterem skupiny. Zásadní je ovšem osobnost pedagoga - jeho zkušenosti, směřování nebo zájem o pantomimu a pohyb.

## PANTOMIMICKÉ TECHNIKY

### Techniky užívané v dramatické výchově

1. Pantomima jednotlivých částí těla (ruky, nohy, hlavy, obličej, ramena, trup...): Učí ovládat tělo, koordinovat motoriku, signifikaci, rozlišení hranice mezi klidem a pohybem jednotlivých svalů.

2. Pantomima celého těla:

a) Tělo jako lidská bytost: Vede ke schopnosti neverbálně se vyjadřovat a komunikovat, umět zrcadlit emoce skrze tělo, rozvíjí schopnost charakterizovat a získávat důvěru ve své tělo, učí je jednat i v neprožitých situacích, tzn. plně ovládnout své fyzické Já.

b) Tělo jako pohybový materiál (odosobněné tělo): Výrazně podporuje představivost a fantazii, je cestou k poznání možností a výrazových schopností těla, učí tělo používat i jiným způsobem, nekonvenčním. To, že tělo může být věcí, ať už konkrétní, či abstraktní, materiálem, zvířetem, živlem, emocí, náladou, symbolem atd., přináší nové zkušenosti a zážitky z pohybové aktivity.

3. Pantomima ve dvojici: Rozvíjí soustředění na partnera, jeho vnímání a akceptování, schopnost „neskákat si do řeči“, kontakt a mimoslovní komunikaci.

4. Pantomima ve skupinách: Podporuje kooperaci jednotlivců, učí být součástí celku a mít zodpovědnost za společnou práci, respektovat druhé a naslouchat jim, vede ke kontrolovanému užívání těla s ohledem na druhé.

5. Pantomima imaginární (v imaginárním prostředí či jen s imaginárním předmětem, osobou): Výrazně rozvíjí obrazotvornost, uvědomování si vlastností věcí, jejich váhy, velikosti, vzdálenosti, odporu, který kladou, síly, kterou k jejich manipulaci používáme, hmatovou představivost... V pantomimě s imaginárním partnerem se přidává ještě představivost typu, co kdo kde dělá, co říká, jak jedná. Tzn. vede ke schopnosti jednat ve smyslu akce - reakce.

6. Živé obrazy (s proměnou, beze změny, sledy obrazů): Učí aktivizovat zkušenost s gestem a mimikou a koncentrovat sdělení - výraz do vlastního těla - postoje.

7. Pantomimické sehrání příběhu: Na souvisle sehraném příběhu beze slov se pracuje podobně jako na improvizaci příběhu.

Josef Valenta ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* (1998, s. 82-112) dělí pantomimu ještě dále. V jeho dělení jsou uváděny např. tyto typy pantomimy:

- Mechanická pantomima (stroje, roboti, hračky): Rozvíjí rytmus, partnerský kontakt, kontrolované užívání těla ve skupině a prostoru.

- Dotyková pantomima: Rozvíjí neverbální komunikaci.

- Narativní pantomima (učitel vypráví příběh, děti na vyprávění současně reagují pantomimickými akcemi): Slouží např. ke sbírání informací, je vhodná zejména pro začáteční fázi práce, kdy je boční vedení dětem oporou a pomůckou, učí o vlastnostech věcí...

- Ozvučená pantomima: Učí vnímat funkci zvuku (sdělení, vtip, význam, pointa...).

- Předávaná pantomima (pantomimické řetězce s obměnou, větší intenzitou pohybu a další): Učí flexibilitě, tvořivosti...

- Transformovaný pohyb (od podoby, kdy jeden hráč předvádí více postav, jevů, přes rychlé změny): Učí především rychlé orientaci a přeladování tělesných a emočních pocitů.

- Zpomalená pantomima: Učí sebeovládání a, je-li prováděna ve skupině, také synchronizaci pohybu.

- Zrychlená pantomima: Vede k ovládnutí pohybu ve velké rychlosti a k pohotovosti předstev.

Pro všechny typy a druhy pantomimických aktivit samozřejmě platí, že rozvíjejí prostorové citění, vnímání rytmu a tempa a schopnost s nimi pracovat a také cit pro tvar, gradaci a dynamiku.

Pantomima je cestou poznávání možností a schopností těla a uvědomění si tělesné specifičnosti. Umožňuje hráčům znovu objevit svobodu pohybu, darovanou ještě předtím, než zasáhlo sociální „vyškolení“, čili konvenčnější forma chování a jednání.

Cíle, jejichž dosažení pantomima podporuje, jsou tedy následující:

1. Fyzické: Zpevnění svalstva, ovládnutí těla, koordinace motoriky, pohyblivost kloubů, správné držení těla, důvěra v tělo, zcitlivění, schopnost zrcadlit skrze tělo emoce, používat tělo netradičním způsobem, dosáhnout výrazové proměnlivosti a plastičnosti atd.

2. Osobnostní: Rozvoj schopnosti soustředění, vnímání; rozvoj představivosti, obrazotvornosti a fantazie, sebeovládání, přesnosti atd.

3. Prostorové: Rozvoj prostorového citění, prostorové paměti, kontrolovaného používání těla v prostoru, schopnosti vytvářet v prostoru imaginární věci a svět - respektovat jej atd.

4. Komunikační: Rozvoj schopnosti neverbálně se vyjádřit, neverbálně sdělovat a komunikovat; rozvoj partnerského kontaktu, učení se „neskákat si do řeči“; učení se proxiemice, posturice, haptice atd.

5. Sociální: Rozvoj kooperace; učení se být součástí celku, respektovat druhé, naslouchat jim a vnímat je, být ohleduplný k partnerovi, citlivě reagovat na podněty jeho jednání atd.

6. Dramatické: Rozvoj schopnosti jednat tělem a charakterizovat, být srozumitelný, rozvoj dovednosti vystihnout podstatné - koncentrované sdělení, vyzdvížení detailu, stylizace, fázování, fixace; rozvoj dovednosti vytvářet imaginární svět, pracovat s ním, zprostředkovat ho divákům a fixovat jej v jejich mysli; získání dovednosti vytvořit zkratku, metaforu, obraz, symbol atd.

7. Rytmické: Rozvoj rytmického citění, smyslu pro gradaci, dovednosti pracovat s pauzou (vědomí její funkce a možnosti), vnímat rytmus jako charakterotvorný prostředek atd.

8. Věcné učení: Učení se o kulturách, li-dech, přírodě, vlastnostech věcí, jejich podstatě, učení se hudebním a výtvarným znalostem (pakliže pantomimu propojujeme s dalšími oblastmi umění), pantomimické terminologii atd.

## Užití zvuku a hlasu v pantomimických technikách

Mluvit v souvislosti s pantomimou o *hlasu* se může zdát do jisté míry paradoxní. V dramatické výchově lze však hlasový projev s pantomimou zkombinovat. Nemyslíme zde řeč jako takovou, ale řeči zástupné, citoslovce nebo jen zvuky.

Dramatické ticho při hraní pantomimy může v některých případech klást jak na hráče, tak na diváky velké nároky. Při rozmanitosti námětů, technik, pantomimických cvičení nebo etud lze, dle uvážení a pedagogického či divadelního záměru, užít konkrétního zvuku nebo zástupné řeči, které mají doplňkovou funkci.

Zvuk pomáhá pantomimě k vypointování dramatických momentů, k navození atmosféry a prostředí a může také pomoci hráčům k výrazu a prožitku nebo k pohybovému sjednocení. Zajímavým interaktivním cvičením může být „ozvučování“ pantomimy, kdy jeden z dvojice hraje a druhý jeho hru ozvučuje nebo „čte“ jeho myšlenky atd. - záleží na námětu cvičení. Pochopitelně by hráči měli být vedeni k citlivému a z hlediska dramatického funkčnímu používání zvuku.

Zástupné řeči využíváme samozřejmě při komunikaci, ale hlas lze použít i jindy. Např. při vytváření ozvučených pohybových strojů, věcí, fantastických bytostí na cizí planetě... Ozvučit lze házení imaginárních věcí, zvuk může znázorňovat dráhu letu imaginárních věcí, které si přehazujeme. Při partnerské práci může být zvuk také silou, s jejíž pomocí manipulujeme s partnerem v prostoru či tvarujeme jeho tělo. To znamená zvuk jako impuls. Například vítr, který si pohrává s předmětem.

Hlas zde považuji za velmi užitečnou nadstavbu pohybu, jelikož mi zkušenost ukázala, že propojení těchto dvou složek, tedy pantomimy a zvuku, přináší dobré výsledky. Pohyb vytváří zcela přirozenou motivaci a impuls pro správné užívání hlasu a práci s dechem.

Fyzická akce přináší často zcela adekvátní tělesnou aktivitu (připravenost pro práci s bránicí). Dítě si v pohybovém zaujetí ani neuvědomí, jak dlouho bylo schopno vydržet s dechem a jak dynamicky používalo hlas. Pohyb jako by zde odváděl pozornost od kontroly a často omezující snahy a dával tak průchod uvolněnému hlasovému projevu. Zvuk přidává pohybu novou dimenzi a obohacuje jej o nové vlastnosti a významy. Ve spojení s pohybem se děti nebojí dávat do hlasu větší expresi, dynamiku a fantazii.

## Užití hudby

Dobře zvolená hudba může být velmi silným motivačním prostředkem. Je nabitá velkou fantazií a dokáže v člověku vzbuzovat mnoho asociací, dojmů a nálad. Existuje nepřeberné množství hudebních žánrů, které nám nabízejí vybrat to pravé pro naši potřebu a také zprostředkovat cestu či podnítit u dětí zájem o hudbu.

Pomocí hudby můžeme cestovat v čase (objevit se v roce 2060 nebo 1340), cestovat po různých zemích či místech (ocitnout se v Nové Guineji nebo na Měsíci, uprostřed mořské bouře, v pekle, v džungli...), stávat se radostí i smutkem, ohněm i větrem - podle toho, co právě pro nadcházející improvizaci potřebujeme.

Hudba pomáhá přenést se snadněji do světa fantazie, stírá rušivou realitu a umožňuje nám ponořit se do improvizace. Hudba je výbornou pomůckou pro pantomimy. Je-li i dobře vybraná, dokáže zcela přirozeně navést a leckdy až strhnout děti ke hře. Podporuje emotivní prožitek a cit dětí pro náladu a atmosféru. Rozvíjí intuitivní citění a také cit pro rytmus a tempo.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že je lépe používat hudbu programní než absolutní, podle toho, jde-li pouze o podbarvení situace nebo přímo o motivační prvek. Výborná je hudba etnická, která má větší silný emoční náboj. Hudbu populární vnímám spíše sporadicky a záleží na výběru pedagoga, co v dané chvíli naplní jeho záměr. Každopádně se hudba k pantomimě vždy pojila a dá se říci, že k ní neodmyslitelně patří.

## Propojení s výtvarnou stránkou

Stejně jako hudbu můžeme využít v pantomimě do jisté míry i výtvarno. Lze například pohybové ztvárnit obraz. Pracovat na téma tvary. Prozkoumávat, jak k nám tyto tvary promlouvají. Jak fungují. Jaké pocity navozují v těle. Bohaté možnosti nabízí například téma barvy. Výborné zkušenosti z práce se staršími, už dospělými hráči mám s moderním uměním, které je velmi různorodé a nabitě fantazií: živé obrazy či pohybové obrazy inspirované např. tvorbou P. Picassa, P. Kleea, J. Miróa...

Pro improvizace s postavami či příběhy lze využít sochy různých stylů a ilustrace z knih (hra na oživené sochy umělců, příp. se hráči mohou stát sochaři, sochat podle předlohy a následně pojmenovat své dílo). Jako výborné východisko pro příběh nebo práci na charakterizaci postav mohou posloužit fotografie.

Inspirativní může být práce s různými materiály - prozkoumávání možností každého z nich. Tělo může představovat pružnou plastelínu, rychle tuhnoucí sádra, průklepový papír, který snadno odfoukneme, nebo překládanou čtvrtku. Materiály se dokážou i hýbat.

Pantomimickým cvičením může být zmuchlaný a následně se rozvírající papír, igelit nebo silonový šátek.

I tak lze pěstovat vnitřní hmat a pohybovou představivost. Je dobré učit se věci pozorovat, přenášet do své představivosti a s touto představou pracovat.

Speciální využití výtvarné stránky v souvislosti s pantomimou představuje práce s maskou. Masky a pantomima k sobě neodmyslitelně patří. V oblasti mimického umění je to jak lícená (např. v bílé pantomimě Marcela Marceaua), tak obličejová (např. v komedii dell' arte) či tělová maska. Zkušenost s líčením nebo výrobou masky může být velkým zážitkem, atraktivní činností. Samozřejmě je potřeba vědět, kdy (mám na mysli zkušenosti, věk) s takovou aktivitou přijít, aby měla význam pro naši práci a nebyla pouze „zmalováním se“ nebo „šaskováním s maskou“.

Maska posunuje hru dále, jde o výrazný charakterizační prvek, který podporuje vstup do umělecké formy, ale sama o sobě může také pomáhat k hereckému - pohybovému vyjádření, osvobodovat, inspirovat atd. Můžeme se skrze výrobu, ale i obrazový materiál seznámit s maskami různých kultur, etnik, divadelních druhů, což může podporovat některé cíle naší výuky, např. i věcné učení o divadle.

## ODKUD A KAM S PANTOMIMOU SMĚŘOVAT

Jako s každou metodou či technikou, tak i s pantomimou je třeba někde začít. Najít východzí bod a od něj odvíjet další práci s přihlédnutím k potřebám dětí ve skupině a k charakteristikám daného vývojového období.

Pantomima může být pouze doplňkovou činností. Někdo ji třeba ve své práci vůbec nepoužívá. Jiný více, či méně. V této práci nabízím určitý kontinuální plán s příklady (ovšem jen orientačními!), hrou kostru pantomimické práce s dětmi a dospívajícími, kterou se pokouším osvětlit otázkou, co a kdy lze z oblasti pantomimy zařadit nebo využít, přičemž v žádném případě nejde o dogmaticky míněný návod. Hry a cvičení z počáteční fáze mohou klidně dělat i starší, změní se pouze formulace a motivace a opačně. Vždy je však třeba přicházet ve správný okamžik se správným

mi úkoly tak, aby práce naplňovala potřeby dětí a podporovala a podněcovala jejich vývoj. Pro přehlednost jsem rozdělila práci do tří fází podle ontogeneze.

## 1. fáze: Mladší školní věk

Tento věk se vyznačuje velkým přírůstkem výšky. Zvětšuje se také fyzická výkonnost a potřeba fyzické aktivity. Ta se vyznačuje i vedlejšími projevy, jako jsou spontánní projevy - poskakování, živost, neposednost, které bývají někdy označovány jako „zlobení“, avšak jsou to pouze projevy přirozeného vývoje.

Proto je třeba klást na tyto charakteristiky důraz a dopřát dětem vyžití v tomto směru, přičemž samozřejmě rozvíjíme některé dovednosti - pohybový soulad rukou a nohou, oblast hrubé a jemné motoriky, dotýkáme se také práce s prostorem atd. Ze začátku je dobré vycházet v pantomimách z důvěrně známých činností, pracovat simultánně a pomocí bočního vedení směřovat děti k dostatečnému zaujetí pro věc. Na úplném začátku každý hraje sám za sebe a pro sebe.

Některé příklady her a cvičení:

### Různě motivované chůze:

- V bahně, ve vysokém obilí, v mechu; skáče z kamene na kámen v potůčku, po rozpáleném písku...
- Plíživá, veselá, smutná, pochodová, rychlá, lehká, těžká...

Je dobré používat různé rychlosti, štrnza a překvapivé změny. Pracovat lze také s rytmickými nástroji (tempo udává styl i rychlost chůze). Pěstuje se tak smysl pro rytmické cítění a dynamiku, schopnost koordinace a propojení sluchového a pohybového vnímání.

Činnosti: Kreslit, hrát si s míčkem (pingpongovým, fotbalovým, plážovým, tenisovým...), číst knihu, psát dopis, oblékat se, jíst (dort, jednohubku, špagetu, hrušku...) atd.

Sporty: Bruslení, golf, hod koulí, plavání, tenis, box...

Povolání: Uklízečka, prodavač, modelka, lékař, dirigent, baletka, myslivec...

### Hry na hudební nástroje.

Práce s imaginárním předmětem: Např. stěhování - nošení věcí (plné / prázdné krabice, těžkých kufrů, polštářů, žebříku, sloupů talířů, křehkých váz...).

Zvířata: Hráči se snaží být určeným zvířetem, soustředí se na jeho způsob a rytmus pohybu - želva, žába, motýl, slon, pavouk, opice, žížala...

### Cvičení na tělesné cítění:

- „Malé a velké Já“ - růst z malého semínka v krásnou květinu, vyklubat se z šedivé kukly v barevného motýla...

- Chodit jako člověk malý, tlustý, jako hromotluk, jako člověk mrštný, kulhavý, starý...

### Používání těla na různé bázi:

- Jako hadrový panák, robot...
- Jako by bylo z gumy, lehké jako balónek...

Partnerská citlivost: „Zrcadlo“.

Objevování prostoru: Malování na strop spojené s různými náladami - rytmem - hudbou...

Hraní předmětu: Chůze na zvuk bubínku - změna ve věc...

### Živé obrazy.

Krátké pantomimické improvizace s dějem (u nich je třeba i pro další fáze začínat od známého, již zažitého, k novému, osvojovat si vzorce lidského chování, situace, poznávat mezilidské vztahy).

Atd.

## 2. fáze: Starší školní věk

Zde se děti orientují více na skupinu, vstevnické a kamarádské vztahy. Významným se stává také vlastní uplatnění, ale v oblíbenosti jsou stále více skupinové činnosti. Orientovat bychom se měli více na koordinaci pohybu, orientaci v prostoru a rovnováhu. Práce už by měla vést také více k charakterizaci, zvládnutí pohybové souhry atd. Více směřujeme ke skupinové práci a tedy rozvoji kooperace.

S charakterizací by se, myslím, nemělo na děti spěchat, protože se nacházíme na velmi citlivé ploše, co se týče opravdovosti a upřímnosti projevu. Tělo musí být dle mého názoru zcitlivělé, aby mohlo zrcadlit prožitky. Chceme dosáhnout vnějšího vyjádření vnitřního prožitku a to není snadná záležitost. Je proto nutné podporovat tuto schopnost hrami a cvičeními, aby se děti zlepšovaly, neulpívaly na povrchu a nepoužívaly stereotypní grimasy. Brian Way připomíná v knize *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* (1996), že pokoušíme-li se dětem vynucovat vnější výraz, bývá výsledkem pouhá ilustrace a často jen konvenční symboly.

Cílem naší práce by mělo být také naučit děti aktivně vnímat prostor celým tělem. Pohyb v imaginárním prostoru by měl být opřen o konkrétní představu - kam jdeme, proč, co chceme udělat. Ta pak vyvolá adekvátní svalovou reakci jako v realitě. To souvisí také s dýcháním. Chci-li zvednout těžký kámen, musí předcházet hluboký nádech. Tento nádech plus svalové napětí rovná se pravdivý pohyb. Je tedy jasné, že zásadní roli zde hraje motivace. Dýchání by vždy mělo být uvolněné, reagující na podnět - představu, bez přetvářavého stažení či křeče.

Některé příklady her a cvičení:

Charakterizace: S pomocí např. klobouku, s možností využívat fotografie, obrázky...; s konkrétním předmětem; s imaginárním předmětem; zajímavá pro diváky je forma hádanky.

Sochy a sousoší.

Pantomimické improvizace situací: Různá témata - na plovárně, na pouti, v cirkuse...; se snahou o konkrétní začátek a konec, případně s pointou.

### Pantomimické hádanky:

- Co dělám? (Zatloukám hřebík, válím těsto, klepu koberec...)
- Kdo jsem? (Houslový virtuos, zloděj, klaun, baletka...)
- S čím / kým hraji? (S imaginárním kufrem, pejskem, partnerem...)
- Kde jsem? (V parku, v kupé, ve výtahu...)

### Hra na řemesla.

### Pantomimické řetězce.

Hry jednotlivých částí těla: Např. ruky (ruka - padající list, motýl, vlnka na vodě, klíčící rostlina...), prsty (nohy baletky, ruka zlá, něžná, přísná, stará...), nohy (jeřáb, kyvadlo, větev ve větru, noha pozorovatel, noha ponorka, plovoucí ryba...).

Tělo hraje materiál: Papír, kámen, igelit, hedvábí, drát... (Je výhodné hrát ve dvojicích, kdy A manipuluje s opravdovým materiálem, B dle toho hraje svým tělem materiál.)

Objevování prostoru: Postupné vyrůstání z klubička, pohlcování prostoru; zmenšování se a zvětšování - hledání rozdílů v pozici těla a v nahlížení na prostor okolo; zužující a rozšiřující se prostor (krabice, pohyblivé stěny místnosti...).

Vytváření imaginárního prostoru a orientace v něm: Vytvořit svým jednáním konkrétní prostor (svůj pokoj, školní učebnu, obchod...); pohyb v různých prostorech - vysokých, nízkých, úzkých, členitých, překážková dráha...

Pohybová souhra: Napodobování činnosti hráče v kruhu či jiném útvaru, např. známé cvičení „letadlo“, různé varianty „zrcadel“...

Práce s rytmem: Mechanický stroj na výrobu..., zpomalený film, zrychlený film, různé rytmy činností, robot i s přepínáním na různé rychlosti...

„Videoetudy“: Etudy, kde se vybraná pasáž zpomalí, zrychlí, zopakuje, „zatančí“, „zrobotizuje“, určité vybrané akce, prostředí nebo detaily se zvětší nebo zmenší atd.

Cvičení na tělesné pocity: Mít tělo těžké, lehké, protáhlé, tlusté, křivé, hranaté, oblé... Jaké je moje tělo? Jaké vlastnosti ho vystihují? Jaká poloha mu vyhovuje?...

Cvičení změny držení těla / ovlivnění: Určená změna v držení těla (přihrbení, vybočení pánve, přizvednutí ramen atd.) ovlivní tělesný pocit a následně charakterizaci. Co způsobí chůze po špičkách, patách, na hra-

nách chodidel, se ztvrdlou nohou? Jak ovlivní tělesný pocit a charakter postavy?

**Rozvíjení hmatové představivosti:** Něco pálí (různé stupně), je hrubé, hladké, měkké, ostré... (vnímání skrze ruku, nohu, celé tělo). **Pantomimické grotesky:** Opozdilec v kině, smolařův den, nevychovanec zaspal...; „věc zlobí“ (skutečná nebo imaginární věc jedná s námi nebo proti nám, létá, atakuje nás, visí u stropu, nechce se odtrhnout, tahá nás apod.). Pantomimické grotesky mají potenciál rozvíjet smysl pro pointu a situační humor.

**Fotografie a obrazy:** Práce s konkrétními i abstraktními tématy.

**Imaginární partner:** Hádky, dvoření, sporty, tanec..., při němž se partner může zmenšovat, zvětšovat, může zmizet a za chvíli nám poklepat na rameno... atd.

**Tahy a protitahy:** Individuálně, ve dvojici i skupinově přetahování imaginárního provazu, stěhování nábytku, zvedání předmětů atd. (Pozn.: V průběhu učení pomáhá rozvíjení dovedností kromě vlastních reálných zkušeností tahu nebo tlaku také představa, jako by byl vzduch kolem hmotou, kterou tělo nebo jeho části odtlačují nebo která před nimi ustupuje - tzv. povrchové citění těla.)

**Akrobacie:** Zakopávání, pády, kotrmelce, kotrmelec s talířem, přepadnutí přes židli atd. dle zkušeností vedoucího.

A další...

Pozn.: U všech aktivit s imaginární věcí či partnerem je v případě nejasností či problémů nutné (je-li to možné) zkusit si akci s opravdovým předmětem a pak zkušenost převést do hry.

## 3. fáze: Dospívání a dospělost

Období do puberty a dospívání je spojeno s rychlým růstem a často s disproporcemi. Měli bychom podporovat rovný postoj, neboť mladí lidé se většinou pohybují neohrabaně, klátí se, hrbí. U dospělých je zase někdy přítomen prvek zanedbávání vlastního těla ve smyslu kondice a pružnosti.

Práce by proto měla svěřovat ke zdokonalování schopností a dovedností a rozšiřování škály výrazových prostředků, vést ke stálému objevování potencionálních možností těla. Rozvíjet smysl pro kreativitu, prostorovou kompozici, tvar, gradaci atd.

Některé příklady her a cvičení:

**Práce na rytmu:** Společně hledat a vnímat temporytmy kolem nás - každé jednání, myšlení, situace se odehrává v určitém tempu a každé tempo má i své vlastní vnitřní rytmické uspořádání; uvědomovat si rozdíly v pohybu lidí a to, jak se v něm odráží

jejich charakter, styl, názor na dění kolem a vnímání světa. Pozn.: Zde můžeme pracovat s různými dynamorytmy (např. zkoumání žívlů), s pohybem na bázi každého z nich (oheň, voda, země, vzduch):

- představovat přímo živel;
- být „člověk živel“, např. proměna na 10 stupňů;
- setkání dvou odlišných lidí-žívlů;
- pohybování ve vodě, nugetě, betonu atd.

Zkoumat rozdíly např. mezi venkovem, městem, nádražím, čekárnou atd.

**Charakterizace:** Snaha o větší nuance a rozdíly v charakterech.

**Improvizace s dějem:** Volit aktuální tématu (autorita, zklamání, očekávání, zrada, ekologie...).

**Tanec:** Různé styly, zařazování do etud, tanec s imaginárním partnerem a jiné...

**Leporelo:** Vytváření příběhu sledem obrázků různých žánrů (pro vystižení podstatného omezených počtem - „koncentrované sdělení“)...

**Živé obrazy:** Hrát si s prostorovou kompozicí tak, aby vytvářela různé vztahy; s pozicemi a postavením těla - co říká, signalizuje; hra se statusy a jejich proměnami (dominance - submisivita).

**Hry s gesty:** Zlost, prosba, zoufalství, naděje...

**Pantomima jedné části těla:** Např. ruka jako oživlý partner (který doráží, navazuje kontakt, dožaduje se něhy atd.)...

**Transformované pantomimy:** Hráč střídá role, např. podřízený - nadřízený, žebrák - povýšený člověk, rodič - dítě, člověk - zvíře...; způsoby transformace např. otočkou, za plentou, výměnou stran - pravá / levá atd. **Pantomimy abstraktní:** Zahrát pohybově např. obraz - vystihnout styl malíře (lze ozvučit), experimentální báseň, zážitek z knihy, emoce (radost, smutek, závist, strach...)...

**Sny:** Není myšleno ve smyslu psychologickém, ale dramatickém, který má tyto vlastnosti: metaforické vyjádření, volnost v kombinaci prvků (reálných i fantazijních), situační nebo obrazové střihy, osobní zážitek sdělovaný nepopisně.

**Studie materiálů:** Zahrát rovný a zmuchlaný papír, přelévající se gelovou hmotou, var vody...

Atd.

V této fázi je důležité vést hráče na základě různých cvičení a experimentů s tělem k využívání všech složek dosud poznatých, které se podílejí na tělesném výrazu, a také k záměrnému využívání dosud nezmiňované pauzy, která se na výrazu významně podílí. A samozřejmě je velkým úkolem učitele pracovat na rozvíjení tělesné kreativity a obraznosti hráčů.

V tomto období lze už také do dramatických prací integrovat některé prvky iluzivního mimu - naučit se např. pantomimickou chůzí na místě nebo jiný prvek, třeba jako oživení do představení nebo jen pro zpestření.

Toto je ovšem jen hrubá koncepce práce s naznačenými příklady. Budiž řečeno, že vlastně všechna cvičení a hry se mohou prolínat. Neznamená to, že projdeme-li některými cvičeními, už se k nim nebudeme vracet. Právě opakováním a prohlubováním činností získá práce na kvalitě. Závisí to přirozeně na skupině a na našich cílech.

Bylo již řečeno, jak prospěšné je pracovat na pohybových dovednostech vedoucích k citu pro estetické působení vlastního těla, k přirozenému jednání, k psychofyzické jednotě. Metod jak si tuto pohybovou jistotu osvojit, je vícero. Různým typům individualit budou vyhovovat různé metody učení. Hlavním smyslem našeho pedagogického i divadelního směřování by měl být rozvoj osobnosti a individuální rozmanitosti. Vést k uvědomění si nezaměnitelnosti a jedinečnosti svého těla (nástroje výrazu - případně hereckého nástroje).

Každá dramatická práce by měla začínat rozehrátím, rozcvičením a navázáním psychofyzických vztahů uvnitř těla. Výběr technik má být determinován požadavkem nejen procvičit svalové skupiny, šlachy, klouby, ale i tím, aby samy aktivity byly zajímavým tvarem (rozvíjejícím tvořivost), nepostrádajícím dramatický prvek.

Řazení jednotlivých cvičení může působit emotivně, může vytvářet pocit dramatickosti - náhlé změny svalového napětí, pokrytí prostoru, zvraty v tempu, rytmizace, výbušnost atd. Je potřebné pěstovat schopnost koordinovat různá cvičení navzájem, stejně jako fyzické úkony, např. s hlasovým projevem (je tak možná snáža a plnější navozovat situace), ale hlavně schopností a jejich rozvíjení vnímat!

## Užití pantomimy jako techniky v dosud nezmíněných kontextech

Vedle zmíněných příkladů může mít pantomima v dramatické výchově i jiné funkce nebo využití.

**Pantomima jako prostředek rozehrátí:** S výhodou může být využita na začátku hodiny, kdy je potřeba děti rozcvičit. V tom případě je vhodné zařadit akční pantomimy, jako např. překonávání velkých překážek, rychlé střídání temp (motivovaných kupř. chůzí), mimování sportů

atd. Může se vyjít z tématu hodiny a roze-  
hrát už do tohoto tématu situovat. Pro ro-  
zehřátí nemusí tudíž být použita vždy jen  
honička.

Pantomima jako prostředek soustředění:  
Chceme-li hráče soustředit, lze využít na-  
př. pantomimy jednotlivých částí těla, kdy  
se každý musí zaměřit na jednu konkrétní  
věc. Jelikož používáme soustředění i bez-  
prostředně po relaxaci, při níž leží hráči  
často na zemi, je tento způsob výhodný.  
Soustředění lze dosáhnout také střídáním  
napětí a uvolnění, což zahrnuje jak relaxa-  
ci, tak soustředění a je vhodné pro mladší  
děti, které nebaví pasivní relaxace. Může-  
me jej provádět v různých polohách. (Pří-  
klady: Tělo se promění z tvrdé na vařenou  
špagetu, postupně nafukovaná a vypou-  
štěná figurína apod.)

Pantomima jako pomocný prostředek ve  
hře: Pantomima jako součást improvizace  
s dějem může mít různou funkci:

- a) pro oživení;
- b) chceme-li zvýraznit spíše pohybovou  
akci;
- c) chceme-li zaměřit pozornost na never-  
bální komunikaci;
- d) v citlivé situaci, kdy by bylo těžké najít  
adekvátní nebo citlivé slovní vyjádření;  
apod.

Pantomima ve školním (strukturovaném)  
dramatu: Pantomima ve zpomalené formě  
je velmi vhodnou technikou pro hraní na-  
př. bojů, rvaček, konfliktů, dále snů, vzpo-  
mínek, přání; pro vybavení přesného sle-  
du událostí, klíčové situace atd. Živé  
obrazy lze dobře použít, chceme-li vytvořit  
fotografie do našeho příběhu atd.

Pantomima má tedy velmi široké využí-  
tí a je jen na tvořivosti a nápaditosti peda-  
goga, jak s ní bude pracovat. Co všechno  
si vymyslí a jak bude k práci přistupovat.

Je přirozené, že každý se zaměřuje na  
to, co je mu blízké a s čím se mu dobře  
pracuje. A také na to, jaké aktivity dětem  
vyhovují, „sedí“ a těší je. Jsem přesvědče-  
na o tom, že pantomima by měla mít  
v dramatických výchovných aktivitách své  
pevné místo. Může tento obor nejen  
zpestřit a „okořenit“ ho o nové příchutě,  
ale má v něm nezastupitelné místo.

(Podstatné části z diplomové práce Výz-  
nam pantomimy v dramatické výchově,  
obhájené na katedře výchovné dramatiky  
DAMU v roce 2006)

## LITERATURA

BARRAULT, Jean Louis. 1961. *Som diva-  
delník*. Přel. Miroslava Bártová. Bratislava:

Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry.  
(Fr. orig. 1955.)

ČECHOV, Michail. 1996. *O herecké techni-  
ce*. Přel. Zoja Oubramová, Praha: Divadelní  
ústav - DAMU. (Orig. 1953.) ISBN 80-  
7008-054-X.

DANZER, Gerhard. 2001. *Psychosomatika:  
celostný pohled na zdraví těla i duše*. Přel.  
Renata Höllgeová. Praha: Portál. ISBN 80-  
7178-456-7.

FIALKA, Ladislav. 1964. *Umění pantomi-  
my*. Praha: Ústřední dům armády.

FIALKA, Ladislav. 1988. *Pantomima: vy-  
brané statě*. Praha: SPN - AMU.

HYVNAR, Jan. 2000. *Herec v moderním  
divadle: vize, metody a techniky herectví  
20. století*. Praha: Pražská scéna, Praha.  
ISBN 80-86102-07-6

LECOQ, Jacques. 2000. *The moving body:  
teaching creative theatre*. Přel. David Brad-  
by. London: Methuen. (Fr. orig. 1997.)  
ISBN 0-413-75260-7.

LEABHART, Thomas. 1989. *Modern and  
post-modern mime*. Houndmills: Macmil-  
lan. 0-333-38310-9

MACHKOVÁ, Eva. 1998. *Úvod do studia  
dramatické výchovy*. Praha: NIPOS. ISBN  
80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, Eva. 1999. 8., upravené  
a rozšířené vydání. *Metodika dramatické  
výchovy: zásobník dramatických her a im-  
provizací*. Praha: IPOS-ARTAMA. ISBN 80-  
7068-105-5.

MORGAN(OVÁ), Norah - SAXTON(OVÁ),  
Juliana. 2001. *Vyučování dramatu: hlava  
plná nápadů*. Přeložili Helena Zymonová  
a Jaroslav Provazník. Praha: Sdružení pro  
tvořivou dramaturgii. (Orig. 1987.) ISBN 80-  
901660-2-4.

PETIŠKOVÁ, Ladislava. 1999. „Historie  
pantomimy“. *Divadelní revue*, 1999, roč.  
10, č. 1. ISSN 0862-5409.

RYŠÁNKOVÁ, Jiřina. 1965. *Pohyb a diva-  
dlo*. Praha: ÚDLUT.

RYŠÁNKOVÁ, Jiřina. 1968. *Herec a pohyb:  
shodnost základních pohybových principů  
v průpravě herce a mima*. Brno: JAMU.

RYŠÁNKOVÁ, Jiřina. 1972. *Pohyb, nedílná  
složka umělecké tvorby herce*. Brno: JAMU.

SZABOVÁ, Magdaléna. 1999. *Cvičení pro  
rozvoj psychomotoriky: stimulační hry pro  
děti od 3 do 10 let*. Přeložila Klára Vaňková.  
Praha: Portál. ISBN 80-7178-276-9.

ŠVEHLA, Jaroslav. 1989. *Tisícileté umění  
pantomimy: ukázky z dějin pantomimy*.  
Praha: Melantrich, Praha 1989. ISBN 80-  
7023-024-X.

VALENTA, Josef. 1998. 2., rozšířené vydá-  
ní. *Metody a techniky dramatické výchovy*.  
Praha: Agentura Strom - Jana Hrubá. ISBN  
80-86106-02-0.

VALENTA, Josef. 2004. *Manuál k tréninku  
řeči lidského těla: (didaktika neverbální ko-  
munikace)*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-  
2575-X.

VEBER, Václav. 2006. *Příběh pantomimy*.  
Praha: HAMU. ISBN 80-7331-054-6.

WAY, Brian. 1996. *Rozvoj osobnosti dra-  
matickou improvizací*. Přel. Eva Machková.  
Praha: ISV nakladatelství. (Angl. orig.  
1967.) ISBN 80-85866-16-1.

## INTERNETOVÉ STRÁNKY

*Amsterdamse Hogeschool voor de Kun-  
sten*. [online]. 2006. [cit. 2006-06-15].  
URL: <http://www.ahk.nl>.

*Divadelní fakulta JAMU*. [online]. 2006.  
[cit. 2006-06-15]. URL: [http://difa.ja-  
mu.cz](http://difa.ja-<br/>mu.cz).

*École Jacques Lecoq*. [online]. 2006. [cit.  
2006-06-15]. URL: [http://www.ecole-  
jacqueslecoq.com](http://www.ecole-<br/>jacqueslecoq.com).

HECHT, Michal. *Michal Hecht mim*. [on-  
line]. 2006. [cit. 2006-06-15]. URL:  
<http://www.volny.cz/mimchal>.

*Hudební fakulta AMU*. [online]. 2006.  
[cit. 2006-06-15]. URL: [http://www.  
hamu.cz](http://www.<br/>hamu.cz).

Mime Centrum Berlin. [online]. 2006. [cit.  
2006-06-15]. URL: [http://mimecent-  
rum.de](http://mimecent-<br/>rum.de).

*Teatro Dimitri*. [online]. 2006. [cit. 2006-  
06-15]. URL: <http://www.teatrodimitri.ch>.

*Theatre de l'ange fou: Internation school  
of corporel mime*. [online]. 2006. [cit.  
2006-06-15]. URL: [http://www.ange-  
fou.co.uk](http://www.ange-<br/>fou.co.uk).

# Drama a výzkum

## Jak o metodologii dramatu přemýšlejí britští kolegové

**HANA KASÍKOVÁ**

katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty AMU, Praha;  
katedra pedagogiky FF UK, Praha

Jak přeložit z angličtiny to, že se v červnu 2006 na Univerzitě (resp. University College) v Northamptonu konal mezinárodní „Institut výzkumu dramatu ve výchově“? Když máme většinou slovo *institut* svázaný s kamennou institucí, kam vědci přicházejí „badat“ víceméně každý den, aby pak plody svého „badání“ předkládali postupně odborné veřejnosti? Vyjít z toho, že anglické sloveso *institute* znamená také *zavedení, zahájení*? Nevím, protože červnová akce byla již čtvrtá v řadě akcí orientujících se systematicky na výzkum v dramatu. Ale možná ano, protože každá z těchto akcí byla něčím naprosto ojedinělá.

Tuto konkrétní událost (*IDIERI: the International Drama in Education Research Institute*) lze také popsat jako setkání, kdy účastníci měli možnost sledovat shodně čtyři dramatickovýchovné celky (*sessions*), vedené Jonothanem Neelandsem, a poté pracovat v různých výzkumných stanicích (*research stations*). Jejich úkolem bylo aplikovat specifickou výzkumnou metodologii, která by poskytla porozumění předloženým praktickým celkům - konkrétně bylo využito šest různých metodologických přístupů. Text, který na základě „červnové události“ vznikl, v jednotlivých kapitolách vysvětluje tyto metodologické přístupy a dává je do širšího kontextu tak, aby je čtenáři mohli využít ve vlastních výzkumných projektech a aby věděli jak a co číst dál. Ti, kteří vedli výzkumná zaměření skupin, se orientovali nejen k oblasti dramatické výchovy, ale k výzkumu v umělecké oblasti obecně. A název setkání „Destabilising Distinctions and Definition“ pak jasně naznačuje, že nejen v dramatu, ale v umělecké výchově obecněji, potažmo pak v celém edukačním výzkumu dochází k pohybu metodologických konceptů (na-

př. validity). A teorie dramatické výchovy to nejen reflektuje, ale přispívá k metodologickému poznání. Grandiózní projekt, že?

Ted' po pořádku. V předloženém textu jsou nejprve představeny lekce vedené Jonothanem Neelandsem - tj. čtyři devadesátiminutové lekce konané v nebývale nepřírodném kontextu, protože tu bylo 120 pozorovatelů sledujících práci učitele s patnácti účastníky, navíc dalším sledovatelem byla kamera.

Lekce první - *Sofokleova Antigona* - zdůrazňuje nadčasovost klasického mýtu a jeho vztah k událostem v Iráku, obdobně pak k idejím demokracie, teokracie a diktátorství.

Lekce druhá a třetí - *Kompozice od Antonia Skármetry* - je založena na příběhu, který se stal v Chile během Pinochetovy éry, a pokládá si morální otázky, jež řeší učitel té doby - chránit děti, nebo sebe?

Lekce čtvrtá - *Úklid v bydlíšti* - připomíná skutečný příběh uveřejněný v novinách, kdy skupina mladíků utloukla bezdomovce s odůvodněním, že čistí prostředí (sousedství)... Zaměřeno na identitu mladých a jejich vztah ke komunitě. Nejméně plánovaná lekce ze všech, jediná spíše pro dospělé, ostatní pro mladší účastníky.

Jak již bylo řečeno, lekce byly základem, který vyzývá k variabilnímu zkoumání, v textu knihy zachycenému prostřednictvím prezentace různých výzkumných metodologií - nejen informací o nich, ale množstvím konkrétních příkladů, jak je použít.

### Jak tu o metodologii dramatu přemýšlí Philip Taylor

Úvodní text („Power and Privilege: re-envisioning the qualitative research lens“)

psal Philip Taylor (expert na kvalitativní výzkum v umění): o kontextu této knihy, která dokumentuje nebývalý rozvoj kvalitativní metodologie, a jejím vlivu na umělecké a pedagogické výzkumné postupy. Upozorňuje, že i když drama jako interpretativní médium „si sedne dobře“ s kvalitativní doménou, teprve v posledním desetiletí zažívá „drama in education“ zřetelný posun v myšlení o aplikaci různých kvalitativních přístupů. Tento posun se děje od obecnějších etnografických přístupů a zkoumání v přirozených podmínkách k akčnímu výzkumu, reflexivní praxi, k zájmu o kritické a emancipační formy náhledů, nejnověji pak k diskusi o postmoderních podmínkách, nejrozmanitějších sociálních teoriích a jejich vlivu na interpretativní akt. Sociální kritická teorie, která si získává stále větší pozornost, pak v těchto kontextech vyzdvihuje to, jak naše kulturní, rodové (gender), rasové a „queer“ ideologie mohou často posilovat dominantní hegemonii. Výzkumníci vyrůstající v tradici, která povyšovala příběh edukačního života nad ideologickou perspektivu, jsou - jak píše Philip Taylor na základě dalších studií - konfrontováni s přehrášlými idejemi, často navzájem a odděleně soutěžícími o výklad světa a aktů v něm.

IDIERI v roce 1995 v Austrálii započal nejen diskusi o různých kvalitativních paradigmatech pro badatele v oblasti dramatické výchovy (a upozornil tím také například na kvaziexperimentální přístupy, které kvantifikují a měří lidské výsledky), ale nastartoval také potřebu dalších mezinárodních setkání nad výzkumnými tématy. V roce 1997 bylo setkání specifikováno na otázky vztahu výzkumu a praxe, zejména na praxe školní dramatické výchovy.

(A mimochodem i zde se vynořila tradiční podezřívavost vůči teoretikům a výzkumníkům jako těm, kteří „nedělají tu opravdovou práci“.) Třetí setkání pak přineslo nový element - snahu nazírat praktické příklady výuky dramatu z perspektivy kritické sociální teorie a zájem o neprivilegované, mlčící a umlčované, na okraji. Čtvrté setkání, tedy to northamptonské, navázalo na předchozí především důrazem na kvalitativní metodologii, více však zvýrazňuje vztah pojetí výzkumu a hodnot výzkumníka, tj. klade si otázku, či interpretace je prioritní ve výzkumu. A výzkumné pozice? Jak již bylo řečeno, účastníci akce si mohli zvolit z celkem šesti: z těch již tradičních - metodologie případových studií, kritické etnografie, z těch méně zatím známých - feministické metodologie, narativního zkoumání, tzv. performance ethnography a „post-structuralistic performance“ (nebo možná jen pro mne méně známých, protože některé ani nedovedu přeložit do češtiny).

Předchozí paradigma kvalitativní metodologie v dramatu je podrobeno kritice, nahrazováno novým, odvozeným především ze sociálních teorií myslitelů, jako jsou např. Michel Foucault, Jacques Derrida, Jürgen Habermas: zřetelně se tu vynořují koncepty sociální spravedlnosti, diverzity a rovných příležitostí. (V tomto smyslu je rozdílné argumentovat, jak dramatická lekce vedla k určitým změnám u účastníků, nebo podrobit kritice a interpretovat to, jaké etické systémy podporovala.) Základní schéma předchozího výzkumu (problémová otázka - přehled dosavadního poznání v literatuře, popis metodologického přístupu, přehled získaných dat, závěry a doporučení) je zpochybňováno postmodernistickou tezí, že jen stěží můžeme zachytit živou skutečnost, tu „pravdu pravdoucí“. Např. to, že většina účastníků výzkumu tvrdí, že tato dramatickovýchovná strategie je účinná, neznamená ještě, že v jiných okolnostech také bude. Snaha dosáhnout společné perspektivy může poškodit posuny a mnohočetné způsoby, v kterých může být konstruován svět.

Z přístupů (výzkumných stanic), které byly prezentovány v Northamptonu, si Philip Taylor všimá více přístupu „performance ethnography“, pokusu, který prezentoval data pro přítomné tak, aby si sami mohli udělat závěry a nespolehnali na jejich „nadiktování“ prostřednictvím akademických referátů. Příklad tohoto přístupu? Skupina uměleckých pedagogů na základě výzkumného dokumentu, založeného zejména na rozhovorech, připravila text pro třicetiminutové představení, v němž -

s přitažlivým humorem - zazněly i hlasy výzkumníků. Tématem pak bylo, že učitelé uměleckých disciplín se často cítí jako oběti těch školsko-politických snah, které se snaží „narvat“ lidskou zkušenost, lidské výkony a rozvoj do norem, tabulek, měřítek... (Dobré téma, že? A nejen pro Velkou Británii, ale i pro „malé“ Česko.)

Zkoumat cesty jak pracovat s daty prostřednictvím média, které je založeno na umění, je především zaměřeno na odezvu od těch, k nimž jsou tato data nasměrována. Ti nejen dostávají vědění z výzkumné zprávy, ale konstruují jejich vlastní porozumění dat na základě své zkušenosti. Tato konstrukce je ovlivněna kulturním, socio-politickým, etnickým a sexuálním hlediskem, z kterého nazíráme svět. Znamená to, že vlastně žádná metodologie, sociální nebo edukační teorie nemá takovou pozici, aby si dělala nárok na autoritativní vědění, a čtenáři nebo diváci, kteří jsou bráni vážně v procesu interpretace dat, budují tímto také svoji individuální kapacitu pro svobodu. A to také znamená (podle Taylora), že dny, kdy by jedna forma kvalitativního výzkumu byla vyvyšována nad druhé, minuly. Co je v současném novém metodologickém hnutí důležité, je výzkumný návrh, který pracuje s mnohočetností textů, pluralistických přístupů.

### Jak o metodologii dramatu přemýšlí Jonathan Neelands

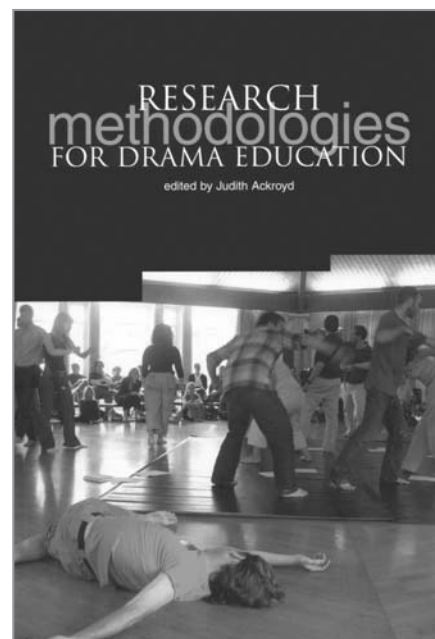
Říká, že nutně odlišně - protože zatímco ostatní výzkumníci byli „vně“, on - jako učitel všech zkoumaných čtyř lekcí - byl „uvnitř“. Nutně se tedy liší jeho pozice reflektujícího praktika, je tu však společné metodologické hledisko kritické teorie a praxe. A celý jeho text („Re-imaging the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis“) se nese vlastně v napětí mezi dvěma pozicemi - zkoumat praxi a být předložen ke zkoumání, kterému však dává bázi přiznaný metodologický přístup.

Zajímavá je tady analýza některých klíčových konceptů:

1. Reflektující praktik: Analýza je opřena o Schönův klasický model reflektivní praxe, s větším důrazem nikoliv jen na reflexi praxe (*reflection-on-practice*), ale reflektivitu v praxi (*reflectivity-in-practice*). To přináší dodatečnou etickou dimenzi, která zvýrazňuje možnosti pro dialog o procesech učení a vyučování mezi učiteli a žáky, ale i mezi dalšími zainteresovanými (rodiči, kolegy, školskými politiky aj).

2. Kritická teorie reflektivní praxe:

V kontrastu s pozitivistickým a scientistickým přístupem je kritická teorie spojena s principem, který vidí vědění a jeho výběr nikoliv jako neutrální či nevinou záležitost. V tomto ohledu jsou znovu připomínány sociální teorie (Jürgen Habermas) a koncepty moci, sociální spravedlnosti, svobody. Pro kritické teoretiky je reflektivní praxe emancipační projekt, který zmocňuje učitele jako činitele sociální změny přejít od autoritářského modelu k modelu demokratickému. Jonathan Neelands pak představuje aplikaci Habermasova pojetí



reflexe praxe na oblast dramatickovýchovnou.

3. Akční výzkum, ale zejména kritický akční výzkum: Opětne je tu zvýrazněno hledisko kritické teorie reflektivní praxe. S ním přichází připomínka toho, kdy se učitelé (a to i učitelé dramatu) začínají točit v kruhu: když se učitel (obecně i dramatu) octne mimo emancipační linii vzdělávání, popře podstatu reflektivní pozice, která souvisí s nadějí a s učitelovou vírou (*belief*) v možnost změny i ve větším světě, který obklopuje třídu. Účel kritického akčního výzkumu? Pokusit se o sdílené porozumění prostřednictvím dialogu s druhými a hledat společná pravdivá tvrzení. Je to pravda, která je vyjednávána a založená na různorodých perspektivách.

A co píše Jonathan Neelands na závěr své kapitoly? Shrnuje do základních metodologických tezí zkoumání praxe, podle něj spíše „žitých hodnot reflektujícího praktika“: cykličnost v činnosti, kritičnost, emancipace, opora o důkazy, etické hodnoty, kolegiální přístup ke změně.

## Které konkrétní metodologické přístupy k dramatu jsou tu představeny?

### Případové studie (Představuje Joe Winston)

Jak již bylo řečeno, patří k těm již zaužívaným přístupům. Jde o zkoumání orientující se k jednotlivým případům v jejich zvláštnosti a komplexitě tak, aby zkoumání vedlo porozumění více do hloubky, méně do šířky. V textu najdete principy kterými se řídit, metodologické úvahy (o generalizaci, etice, validitě) a také - protože Neelandsovy lekce byly zkoumány i tímto přístupem - popis práce v této „výzkumné stanici“. Vlastně popis není úplně přesné vyjádření: je dál doprovázen různorodými úvahami a výklady - např. o pojetí pozorovatele ve výzkumu tohoto typu, o různých funkcích, druzích případových studií, o postupu, kategoriích „etic“ a „emic“ aj. Dokumentováno dvěma z případových studií - jedna z nich byla zaměřena na užití prostoru v dramatických výchovných pracích ve sledovaných lekcích, druhá představuje náhled do samotného výzkumného procesu na stanici (zkoumá, jak lidé zkoumali).

### (Post)kritická etnografie (Představuje Kathleen Gallagherová)

Kritická etnografie, která se zajímá o vztahy moci v prostoru a zaznamenané odlišné pozice subjektů, je tu představena jako přístup, který se bezprostředně váže k podstatě dramatu, protože jeho aktivity jsou o zaujímání pozic a prostorech, o zkoumání z tohoto vzešlého. Drama tedy může nabídnout pro kriticky etnografické zkoumání nekonečné množství příběhů o skutečném světě a kritická etnografie potom zase podporu k hluboce založenému zkoumání.

Pro kritického etnografa jsou podstatné otázky interpretace a reprezentace, a to jak sociální reality, tak praxe dramatu ve vzdělávacím prostředí. Podle uznávané autority kritické teorie (Patti Latherová) je tento typ výzkumu „otevřeně ideologický“: odkazuje k základnímu teoretickému rámci (feministickému, neomarxistickému aj.) a na rozdíl od jiných etnografických přístupů ten s přívlastkem kritický představuje nerovné mocenské vztahy i jako výzvu - k pozornosti týkající se dialektiky mezi sociálními překážkami a možnostmi lidského jednání. Kritický etnograf, který zkoumá drama ve třídě, pak nevidí kategorie, jako je např. archetyp, metafora, konsensus, spolupráce, charakter jako pouhé nápomocné koncepty k popisu toho, co se ve třídě děje, ale jako součást procesu, který reprodukuje určité sociální vztahy.

I v této části textu je představena nejen práce výzkumné stanice nazvané „Kritická etnografie“, ale zejména úvahy a otázky nad prací jejích účastníků. A ve smyslu tohoto přístupu první krok ve zkoumání nebyl zaměřen na předložené lekce, ale na výzkumníky samotné - s jakými rámci vidění vstupují do zkoumání (na základě inspirativních textů zejména R. A. Quantze), jak vidí koncept moci a vztahů moci jako centrální v dramatické činnosti aj. Práce ve stanici obnášela pak přípravu pozorování a rozhovorů a aktivity nad interpretací dat z úhlu pohledu dané metodologie.

### Feministická metodologie (Představuje Sharon Gradyová)

A začíná hned otázkou, kterou si v této stanici položili: Co pro tebe feminismus znamená? Protože feministická metodologie je podmíněna náhledy a postoji lidí k tomuto klíčovému konceptu, často podrážděnými nebo odmítavými. Účel této kapitoly je představit feministickou perspektivu jako užitečnou pro zkoumání dramatu tak, aby limitující optika byla rozptýlena. A dělá to následujícím způsobem: připomíná základní feministické atributy a podstatu feministického zkoumání, tři základní výzkumné metody (rozhovory, dotazníky, obsahová analýza textů), předkládá konkrétní zaměření feministické perspektivy v IDIERI. Otázky vztahující se např. k řeči těla, autoritě vedoucích, typům kontraktů, které zvyšují nebo znevýhodňují účastníky, atp. byly nakonec shrnuty do tří kategorií - skupinová dynamika, otázky vedení, obsah - a zkoumány již zmíněnými metodami (např. dotazník těm, kteří byli účastníky Neelandsových lekcí).

### Narativní zkoumání (Představuje Belarie Zatzmanová)

Bez nároku na přesnost - protože definice se liší - je uvedena podstata tohoto přístupu: V narativní metodologii odhalujeme způsoby, v nichž vyprávění (*narratives*) poskytuje prostředky k dávání smyslu našim zkušenostem, zvláště pak, když vyprávěč / performer dá nahlédnout příběh, který je určen jeho kulturou, jazykem, tendrem, historií. Kapitola se zabývá složkami, které směřují ke komplexitě přístupu, konceptem narativního kurikula a také funkcemi (narace „může utvářet most mezi každodenností a akademickým světem“ - Carola Conleová). Narativní zkoumání je užíváno v mnoha disciplínách - a v dramatické výchově je můžeme uchopit různě (např. jako pre-text pro drama, zvláštní druh narace, která se odehrává mezi těmi, kteří jsou na scéně, a těmi, kteří se dívají, atp.).

A jak může narativní zkoumání pomoci porozumění praxe? Vhled do práce této stanice umožňuje vidět příklady tzv. *field texts*, které pomáhají znovunalezení toho, co je v paměti („memory of memory“) a také pomáhají strukturovat bádání. Bádání, které pomůže prostřednictvím vyprávěných textů (nebo hraných) odkrýt to, co bylo prozatím něčím překryto.

### Metodologie „performance ethnography“ (Představuje Jane Baconová)

Vyvinuta tanečními antropology a etnografy, divadelními praktiky a teoretiky, zde uvedena do kontextu aplikovaného umění (tj. i pro drama ve výchovném prostředí). Účel? Zhodnotit zkušenost výzkumníka i zkoumaných v kreativním prostředí. Podstata? Reflektivní zkušenost nebo vědění, které jsou ztělesněny (v performanci) a tvoří základnu, na níž jsou etnografická data nejlépe „čitelná“. Pokud se drama především „dělá“, pak výzkumná reflexe založená opět na „dělání“ je bezesporu hodnotou.

A cíl této studie? Pomoci těm, kteří se zajímají o výzkum v aplikovaném umění objevit jazyk, kterým mohou hovořit prostřednictvím těla.

Jane Baconová připomíná specifikum tohoto metodologického přístupu, jež je dána kreativním kontextem: vyžaduje od výzkumníka odchýlit se od tradiční etnografické metodologie. Zejména upozorňuje na důraz nikoliv na produkt představení, ale proces zkoumání a tvorby, na specifický vztah mezi výzkumníkem a zkoumaným (jako primární médium k získání informací), na tělo jako základní prostředek našeho vědění, zdůvodňování a rozhodování. Obdobně jako v jiných metodologických přístupech kvalitativního výzkumu a v jiných kapitolách v knize je zde zvýrazněna role toho, kdo pracuje s výsledky zkoumání („Já ti povím, jak jsem došel/a k tomu, co vím, aby ses mohl/a rozhodnout...“ - Liz Stanleyová a Sue Wiseová). Také obdobně je tu popsána práce ve výzkumné stanici - v tomto případě popis tří fází, kdy první byla orientovaná na uvědomění vlastní výzkumnické pozice, druhá na sběr dat a třetí na reprezentaci dat účastníkům konference (institutu).

Co je však v této kapitole odlišné, je práce se čtenářem: prostřednictvím úkolů vás povede k podstatě performanční etnografie a také ke klíčovým dovednostem, které budete potřebovat, abyste tento přístup zvládli.

### Poststrukturalistická metodologie (Představuje Ian McCormick)

Strukturalistické teorie systematicky připomínají přístup k tvorbě významů,

poststrukturalisté pak stojí ve svém zájmu spíše o jednotliviny výrazu, unikátnost události, podkopávajíce systém stálým dotazováním k jeho schematické podstatě. Založen na dynamice „dvojčat“ kreativity a kritičnosti, zdůrazňuje přístup jejich neoddelitelnost, stejně tak jako obecnější postoj ke zkoumání binárních konceptů, jako je např. vyučování/učení nebo hraní/dívání se (zkoumat jedno v druhém), konceptů rekonstrukce, změny, nekom-

pletnosti atp. Ve smyslu přístupů této metodologie účastníci stanice přinášeli asociace na klíčová slova „den“ a „noc“, pracovali s pravidly pro práci výzkumnické skupiny (s oporou o dekonstrukci konceptů „být v bezpečí“ a „riskovat“), s vnitřními a vnějšími kruhy, vystopováním cest např. k násilí aj. - a učili se tak metodologii používat jak ve vztahu k předloženým Neelandsovým lekcím, tak k jevům v celé dramatické výchově.

Je mi jasné, že recenze se píše také kvůli tomu, aby publikace byla čtena i těmi, kteří ji doposud nečetli, a tak zhusta text recenze končí tím, jak důležité je si knihu přečíst. Tento text není výjimkou. Opravdu stojí za to tuto knihu číst a číst.

Judith Ackroyd (ed.): *Research Methodologies for Drama Education*. Stoke-on-Trent (UK): Trentham Books, 2006. 182 s. ISBN 9781858563237.

# 0 klaunu Strakapounovi

VÍTĚZSLAVA ŠRÁMKOVÁ

Vysokomýtského učitele Josefa Mlejnků (nar. 1921) nazvala Eva Machková v článku k jeho osmdesátinám, otištěném v Amatérské scéně, naší „nejpozoruhodnější osobností dětského divadla a dramatické výchovy“. Téměř čtyřicet let vedl úspěšný dětský divadelní soubor při škole nebo při závodním klubu Karosy, pro který napsal a přeložil řadu her v té době nevšedních: byly totiž o skutečných dětech a jejich skutečných problémech. Také je se svým dětským souborem režijně připravoval a s mnohými z nich se nejednou zúčastnil nejvyšších přehlídek. Přitom nikdy neustrnul, byl pedagog, který v divadle viděl prostředek k rozvíjení dětské fantazie i celé osobnosti a velmi citlivě vnímal jak potřeby dětí, tak proměny divadelní tvorby v 60. letech a přínos dramatické výchovy pro dětské divadlo. (Kromě toho byl také hercem a často režisérem dospělého vysokomýtského souboru Šembera, s nímž připravil mnohé tituly, mezi nimi i pohádky a hry pro mládež.)

Svůj život nezavěšil pouze tvorbě, patřil k těm, kteří nové tvořivé pojetí dětského divadla, jeho propojení s dramatickou výchovou nejen uváděli do praxe (byl i členem mnoha porot a odborných grémií, které se problematikou zabývaly), ale také se nové přístupy a principy snažili pojmenovávat a rozšiřovat. Napsal velké množství článků do odborných časopisů (výčet jeho bibliografie zabírá několik stran) a své zkušenosti shrnul mj. v knížce *Dětská tvořivá hra*.

Koncem minulého roku vydalo Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci



s Českým střediskem ASSiTEJ a NIPOS-ARTAMA Mlejnkovu knížku *Klaun Strakapoun hraje dětem*, která má podtitul *Odkaz d 41, divadla dětí a mládeže*. Je věnována přednímu herci Burianova „Děčka“ (D 34 – D 42) Václavu Vaňátkovi (1904-1949), jenž vedle Milý Mellanové a Miloslava Dismana patří k zakladatelům moderního umělecky progresivního divadla pro dětské diváky. Jak o tom svědčí některé poznámky, dokonce i kapitoly – rozhovory s aktéry „malého děčka“, knížka patrně vznikala už v sedmdesátých a v osmdesátých letech minulého století, ale dlouhé zrání jí neubralo na svěžesti.

Nevíme, zda měl Josef Mlejnek možnost

Vaňátkovo „malé d 41“ vidět. Teoreticky by to možné bylo a z publikace osobní zaujetí přímo dýchá – je napsána velmi živě a dojde-li na charakteristiky divadelních představení a postupů, dokáže autor důležité rysy charakterizovat ve velké zkratce a přitom vyvolat konkrétní představu.

Mlejnek je autor pečlivý – propátral i Vaňátkovo dětství ve východočeském Náchodě, městě s dlouhou ochotnickou tradicí, v němž ani těžká první světová válka nepřerušila divadelní život. Pro chudého vnímavého kluka, kterého dle pamětníků víc než co jiného bavilo zpívat a přednášet, to byla živná půda. Rád by býval byl hercem nebo učitelem, ale stal se tkalcovským učněm, ovšem magnetismu divadla neunikl – zpíval v kabaretním pásmu, který si připravila skupinka mladých, chodil na každé představení ochotníků a brzy s nimi i začal hrát v plhovském Tylu. Jeho komediální talent nezůstal utajen – všiml si ho i místní továrník Bartoň a přislíbil mu stipendium, pokud ho přijmou na pražskou konzervatoř.

Až když čtenář dočte práci do konce, uvědomí si, že Mlejnkův popis Vaňátkovy cesty k divadlu je zároveň i historií prvorepublikového divadla pro děti v kostce. Vaňátko si musel na živobytí při studiu na konzervatoři přivydělat, takže hrál epizodní role v divadle Vojty Mertena (1929-1936), nejvyhlášenějšího pražského Kašpárka, představitele tradičních narychlo slepených, stereotypních „kašpárkiád“, který svůj komediální talent utápel v pokleslé a obhroublé podobiznosti aplauduj-

címu dětskému publiku. Jak přirozeně na budoucího herce proti tomu působilo amatérské dětské Divadlo mladých (1923-1934) pozdějšího rozhlasového režiséra Miloslava Jareše v holešovické Legii malých! Jareš jako první záměrně podporoval v práci se souborem dětskou bezprostřednost a tvořivost dětí rozvíjel i tím, že samy zhotovovaly scénu, rekvizity apod. Další Vaňátkova setkání s různými jevištními přístupy k dětským divákům už byla rovněž povzbuzivá – výjimečná byla určitě Burianova a Frejkova voicebandová úprava Lacinovy pohádkové satiry Kocour Felix v Čechách (1929) a Malé Osvobozené divadlo (1933-1937), které prokázalo, že děti jsou schopny vnímat závažná témata podaná zábavnou formou i projev založený na parodii a inteligentní komice. Vaňátko si prvně ověřil své síly v práci s dětmi a mladými herci roku 1938 v po duchu mu blízkém prvním profesionálním divadle pro děti - Pražském dětském divadle (1935-1945), když si jeho vedoucí, režisérka Míla Mellanová vybrala k uvedení jeho dramatisaci pohádky Sedm havranů a nabídla mu i režii.

Josef Mlejnek pilně prostudoval archivní materiály z Vaňátkovy pozůstalosti, aby co nepřesněji postihl, co ho uchvacovalo na Burianově režijní metodě, připomíná ovšem jen zlomek nejvýznamnějších z pě-

ti desítek rolí, které do zákazu a zavření Divadla D 41 Václav Vaňátko sehnal, a z nich zvláště ještě ty, které ovlivnily jeho pozdější práci v divadle pro děti – tedy role klaunské a úlohy v lidových hrách (Vojna, dále První lidová suita - Hra o sv. Dorotě Salička a Žebravý Bakus, v němž si poprvé zahrál Strakapouna, a poté Druhá lidová suita). Jimi Burianovo „Děčko“ na celé další generace zcela zásadně proměnilo dosavadní tradičně převážně vlastenecko-pietní přístup k lidové poezii. Od té doby je až dosud považována za základní zdroj inspirace právě i pro dětské divadelní a recitační soubory a divadla poezie.

Václav Vaňátko zahájil činnost „malého d 41“ při Burianově D v září 1940, kdy sám byl jako herec na vrcholu tvůrčích sil – zdůrazňuje Josef Mlejnek – a neobracel se k divadlu pro děti jako k méně umělecky náročné tvorbě. Velkou pozornost věnoval všem složkám jevištní práce, jejich vzájemné podmíněnosti a provázanosti, a samozřejmě své postavě Strakapouna – průvodce představením, který dětem pomáhal pochopit složité strukturované jevištní tvar, a vychovával je v aktivní diváky. Umělecké úsilí „malého d 41“ se ztotožňovalo s poetikou mateřské scény, s náročným programem básnického divadla, ovšem velmi promyšleně přizpůsobeného dětské psychice. Jeho činnost byla ně-

meckými okupanty zakázána a zastavena v březnu 1941. Vaňátkovi se během pěti měsíců podařilo uvést čtyři premiéry svých dramatisací – Tylový báchorok Rozpustilý Janeček, upravené Erbenovy pohádky Jednou ranou tři sta zabil, Robinsonky Marie Majerové a Neohroženého Mikeše Boženy Němcové – a asi pět desítek repríz. Připravené pásmo lidové poezie – dětskou lidovou suitu – Dětský rok na vsi se mu podařilo poté uvést v Pražském dětském divadle, kde jemu a několika dalším členům „malého d 41“ Míla Mellanová poskytla útočiště.

Dětský rok na vsi byl naším prvním pásmem lidové poezie určeným dětem, zdůrazňuje Josef Mlejnek. Popisem Vaňátkovy inscenační práce upozorňuje na divadelní principy, které jsou doposud živé, a u jeho klauna Strakapouna oceňuje dodnes inspirativní přístup k dětem.

Josef Mlejnek i tentokrát odvedl dobré dílo.

**Josef Mlejnek: *Klaun Strakapoun hraje dětem. Odkaz d 41, divadla dětí a mládeže*. Grafická úprava Dana Edrová. Odp. red. Jaroslav Provazník. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, české středisko ASSITEJ a centrum dětských aktivit v ARTAMA (NIPOS), 2007. 84 s. ISBN 978-80-903901-1-9.**

## Nové publikace o dramatické výchově

V poslední době vydaly obě umělecké vysoké školy, na nichž jsou specializovaná pracoviště vychovávající budoucí pedagogy dramatické výchovy, pražská AMU a brněnská JAMU, nové publikace, které rozšiřují odbornou literaturu o tomto oboru o další pohledy.

Po té, co JAMU vydala v roce 2004 práci Silvy Mackové *Dramatická výchova* (její recenze vyšla o rok později v Tvořivé dramatice, roč. XVI, č. 2), zahájila JAMU v roce 2005 svou edici Výběrová řada doktorských prací monografií zásadního významu, kterou napsala Dana Svozilová, *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy* (ukázky z této práce uveřejnila Tvořivá dramatika už v roce 2000, roč. XI, č. 3). V roce 2006 pak vyšla v této ediční řadě zatím ojedinělá práce Evy Brhelové *Tvorba dramatické-*

*ho textu a její pedagogické aplikace* a v roce 2007 disertace Petry Svozilové-Drahanské *Proces tematizace a symbolizace v herním a jevištním jednání*.

Nakladatelství pražské AMU vydalo v posledních měsících tři publikace, jejichž autory jsou pedagogové katedry výchovné dramatiky Divadelní fakulty AMU. Necelé tři roky po prvním vydání knihy Evy Machkové *Jak se učí dramatická výchova* s podtitulem *Didaktika dramatické výchovy* (její recenze vyšla v Tvořivé dramatice v roce 2005, roč. XVI, č. 2) musela být tato publikace vloni vydána znovu; a protože i toto vydání je už téměř rozebrané, připravuje se v současné době její další reedice. Na podzim loňského roku vydala AMU monografii o školním (strukturovaném) dramatu z pera Iriny Ulrychové pod názvem *Drama a příběh s podtitulem Tvorba scénáře příběho-*

*vého dramatu v dramatické výchově*. Čtenáři Tvořivé dramatiky si jistě vzpomenu, že tento text vznikl původně jako cyklus pro TD (vycházel v ní v letech 2004-2005). A do třetice - koncem roku 2007 připravila AMU historickou práci *Děti a loutky (Chrudimské kapitoly moderního dětského divadla)*, v níž Jaroslav Provazník mapuje počátky a první krůčky i kroky moderní české dramatické výchovy (od přelomu 50. a 60. let do 70. let 20. století), jak se projevovaly v oblasti dětského a středoškolského loutkového divadla. Publikace obsahuje kompletní soupis všech loutkářských inscenací dětských a středoškolských souborů, které byly na programu Loutkářských Chrudimí, Kaplických divadelních let, ale i dalších významnějších přehlídek a dílen od 50. let do počátku 90. let 20. století. Součástí knihy je také obsáhlá fotografická příloha.

# Diplomové práce obhájené v letech 2005-2007 na katedře výchovné dramatiky DAMU Praha

## MAGISTERSKÉ PRÁCE

BENEŠOVÁ, Eva: Specifika práce s věkově heterogenní skupinou v zájmovém kroužku dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ  
Vedoucí práce: Radek Marušák

BLAHUŠKOVÁ, Marcela: Dramatická výchova jako vyučovací předmět na druhém stupni základní školy. Výzkum na brněnských základních školách a víceletých gymnáziích a hledání cesty lepšího uplatnění dramatické výchovy zejména jako samostatného vyučovacího předmětu  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

ČERMÁKOVÁ, Alžběta: Využití divadelní masky při práci v dramatické výchově s dětmi nad 12 let  
Vedoucí práce: Karel Vostárek

EBELOVÁ (KUBOVÁ), Lenka: Význam pantomimy v dramatické výchově  
Vedoucí práce: prof. Zoja Mikotová

GRACEROVÁ CHRZOVÁ, Magdaléna: Využití hlasové a mluvní průpravy z koncertů v praxi učitele dramatické výchovy  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiřina Hůrková, CSc.

ICHOVÁ, Eva: Jiří Oudes a jeho přínos pro dramatickou výchovu  
Vedoucí práce: doc. Jaroslav Provazník

JANSOVÁ Hana: Etická výchova na ZŠ Curieových  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

KALINOVÁ, Karolina: Mýty a legendy seвероamerických Indiánů jako zdroj témat pro dramatickou výchovu  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

KLÁROVÁ, Lucie: Dramatická výchova a slovo. Jak vést (děti) k umění používat slovo  
Vedoucí práce: Radek Marušák

KOSTRHUNOVÁ, Alžběta: Divadlo v Dlouhé dětem  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

KUBECOVÁ, Markéta: Čím pohyb, hudba, literatura a výtvarné umění obohacují dramatickou výchovu?  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

MORAVČÍKOVÁ, Monika: Využití předmetu a práce s ním v dramatické výchově  
Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

MORAVEC, Ondřej: Kooperace v dramatické výchově  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

NĚMECKÁ Eva: Mravní výchova jako součást obsahu dramatické výchovy  
Vedoucí práce: doc. Irina Ulrychová

POVOLNÝ, Aleš: Rozvoj tvořivosti prostřednictvím zvukových plánů  
Vedoucí práce: Tomáš Kolafa

REZEK, Jiří: Kritéria volby námětů pro dětský divadelní soubor  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

REZKOVÁ PŘIBYLOVÁ, Naděžda: Dětské divadlo a jeho hodnocení na přehlídkách  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

SLAVÍKOVÁ, Dagmar: Dramatická výchova jako zájmová estetická činnost v Dětském domově se školou ve Slaném  
Vedoucí práce: doc. Jaroslav Provazník

ŠKRÉTOVÁ, Kateřina: Možnosti využití metod dramatické výchovy ve výuce občanské výchovy na 2. stupni ZŠ  
Vedoucí práce: Radek Marušák

VYMAZALOVÁ (PÁLOVÁ), Michaela: Židovská tematika v práci s dětmi v dramatické výchově  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

ŽÁČKOVÁ, Romana: Využití metod dramatické výchovy v tematickém okruhu „Lidé a čas“ na I. stupni ZŠ  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

## BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

BROŽOVÁ, Věra: Vývojové proměny prózy Jana Nerudy. Výukový blok výběrového literárněhistorického semináře pro 1. ročník studia oboru český jazyk a literatura  
Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

ČERMÁKOVÁ, Alžběta: Larvální maska. Práce s maskou s dětmi dvanácti- a třináctiletými  
Vedoucí práce: Karel Vostárek

HONSNEJMANOVÁ, Ivana: Srovnání práce se dvěma skupinami různého typu na pohádce O Smolíčkovi  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

JIRÁNKOVÁ, Pavla: Po stopách tábořské synagogy. Využití židovské tematiky pro víkendový projekt  
Vedoucí práce: doc. Jaroslav Provazník

KOPECKÁ, Aneta: Práce na divadelním tvaru se studenty pedagogické školy  
Vedoucí práce: doc. Irina Ulrychová

KOUSALOVÁ, Martina: Démonické bytosti Jizerských hor  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

KRÁTKÁ, Veronika: Co skrývá ilustrace. Dramatickovýchovný projekt zaměřený na národnostně smíšenou skupinu dětí druhé třídy v Britské mezinárodní škole  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

LAŽANOVÁ, Michaela: Návštěva salonní společnosti 19. století. Dílna se studenty gymnázia  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

LUKÁŠOVÁ, Věra: Žáček mezi žáky  
Vedoucí práce: doc. Irina Ulrychová

ŘEZNÍČKOVÁ, Kateřina: Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole  
Vedoucí práce: Radek Marušák

SITTOVÁ, Gabriela: Inscenační proces s divčím kolektivem ve věku puberty  
Vedoucí práce: doc. Irina Ulrychová

TOTHOVÁ, Martina: Keltové v nás aneb Jak učit dramatickou výchovu ve věkově heterogenní skupině  
Vedoucí práce: Radek Marušák

UHLÍKOVÁ, Ivana: Využití masek pro rozvoj řeči těla  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

WOLFOVÁ, Pavlína: Čínské pohádky a jejich využití v dramatické výchově  
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

# Potrebuujeme detskú kultúru?

**MARTA ŽILKOVÁ**

Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, Filozofická fakulta,  
Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

Ku kultúre pre deti a mládež možno pristúpiť s klasickými hodnotiacimi kritériami a s predpokladom jej existencie (potom by kultúra mala spĺňať konkrétne etické, estetické a vekové kritériá), resp. poprieť jej potrebu a zároveň existenciu. V minulosti sa účelovo tvorili kultúrne artefakty, a hlavne mediálne programy pre deti, pričom boli umelo dotované dobovou ideológiou. Teraz ju nahradil biznis a trhové hospodárstvo, síce s inými zákonitostami, ale vôbec netvrdím, že lepšími. Ak v minulosti si kultúra vychovala detského príjemcu pre socialistický realizmus, dnes si médiá i ostatné zložky kultúry pripravujú deti na sledovanie globalizmom poznačenej kultúry. Absenciu kultúry pre deti a mládež na Slovensku treba evidovať ako súčasný jav, odlišný od situácie v okolitých štátoch, ktorý sa môže a nemusí zmeniť (závisí to od mnohých faktorov), pretože médiá momentálne vnucujú, sugerujú svojim príjemcom názor, že osobitná kultúra, programy pre deti a mládež - tobôž ešte pôvodné - nie sú potrebné. Ako dôkaz sa uvádza vysoká sledovanosť - aj vďaka detskému divákovi - napr. reality show, seriálov a filmov, pôvodne určených iba dospelým. Stačí, ak sa do žánrov pre dospelých vpašuje tzv. detský prvok, detská postava či infantilný dospelý, už sa to pokladá za tvorbu pre deti. Tvorja ich eliminačné reality show typu *Slovensko hľadá SuperStar*, *Môj najmilší hit*, *Bailando* a pod. Za rodinné programy sa pokladajú tak filmové rozprávky, ako filmy pre dospelých. Miesto eticky a esteticky vhodných rozprávok slovenské deti v nedeľu ráno zásluhou verejno-právnej STV sledujú animované filmy typu *Tarzanove príhody*, *Legenda draka*, *Zlomyseľná veda* atď. Cestou animácie sa do tvorby pre deti dostávajú filmy ako *Spiderman*, *Batman* a pod. bez úpravy zohľadňujúcej

vek príjemcu. Nie každý animovaný film je programom pre deti!

Túžba človeka uvidieť svoj obraz v umeleckom diele bola zdanlivo uspokojená v bližšej i vzdialenejšej minulosti. Tento obraz bol pretavený aj do mediálnej umeleckej podoby. Dnes túžba po realite je ukájaná osobitným mediálnym produktom - reality show. Program, pôvodne určený dospelému divákovi, v súčasnosti sa stáva obľúbeným aj u mladistvých, ktorí si podľa neho vytvárajú idoly či popidoly. Vyvrcholením programov pre teenagerov je reality show *Slovensko hľadá SuperStar*, ktoré sa stalo receptom na slávu, rýchlu popularitu, kariéru. Cesta k nemu vedie cez falošnú a hranú emocionalitu, cez stratu vlastnej osobnosti, imidžu, ale často aj ľudskej dôstojnosti. Teenageri prechádzajú sitom prísnej poroty, ktorá sa zabáva na rozpakoch spevákov, provokuje ich, poníža a vysmieva sa im. Nechá ich prejsť krížovou cestou a oni ju v pokore prijímajú s vidinou budúcej slávy. Tento americký spôsob hodnotenia (v USA je ešte krutejší) zaručuje zisk pre mediálny manažment a zábavu pre divákov. Je to korida v metaforickej podobe, kde úctu nahradilo vtipkovanie, ironizovanie a posmešok. Neráta sa s traumou, ktorú si mnohí, hlavne menej úspešní účastníci odnášajú často na celý život. V tejto súvislosti sa ozýva málo kritických hlasov. Väčšina kritikov je ochotná diskutovať o komerčnosti, popularnosti, mainstreamovosti a iných vlastnostiach dnešných produktov kultúry, ale nepokladá ich za nebezpečné či ohrozujúce intelektuálny a psychický vývoj detí a mládeže.

V tejto súvislosti sa spomína nechť deti siahnuť po zložitejšom, znakovito viacrozmernom diele s odôvodnením, že v klasických dielach sa nič nedeje, že je to nuda. Nuda je fenoménom postmodernej doby

(pričom netvrdím, že predtým neexistovala), je dôsledkom súčasného životného trendu, vysokej životnej úrovne, smerovania a charakteru kultúry i spôsobu využívania voľného času. Dieťa odchované dnešnou populárnou kultúrou v dospelosti nie je schopné samo si zabezpečiť zábavu. Chce byť zabávané, chce adrenalinový zážitok, ktorý mu dokážu poskytnúť elektronické médiá a internet či netovanie. To všetko spôsobuje pasivitu jedinca (ak za aktivitu nepokladáme posielanie SMS pri televíznych či rozhlasových programoch) a môže byť aj jednou z príčin nezájmu o klasickú podobu umenia.

Načrtnutý stav kultúry pre deti a mládež (ak berieme do úvahy, že záujem o čítanie stále klesá), ktorú pomaly tvoria iba médiá, ovplyvňuje konanie a vystupovanie mladých. Výrazným znakom v umeleckom prejave detí (ale aj teenagerov) je opakovanie, imitácia tvorby dospelých. Keďže uverili v mediálny obraz sveta, túžia stať sa celebritami, masovo imitujú imidž i názory svojich obľúbených. Na castingoch, ale aj na školských večierkoch či oslavách - od materskej školy počnúc - sa najčastejšie vyskytujú imitácie, napodobňovanie televíznych hviezd a preberanie nimi prednesených hitov, pohybov, kontaktovanie s obecnstvom a pod. A to sa všetko deje napriek neustálej snahe o inakosť. Ani v *SuperStar* nezaznela originálna skladba! Aj tu sa iba preberalo, čo napokon často „nesadlo“ ani budúcim hviezdám popmuzik.

Dnešnému detskému prejavu chýba seba vlastná originalita a veková adekvátnosť. Daný stav možno zapríčiňuje medzi iným aj absencia pôvodnej populárnej tvorby pre deti. Nemáme detské piesne ani choreografie, folklór je už iba vecou istej skupiny nadšencov.

Na druhej strane treba priznať, že sú-

časná kultura vedie deti a mládež k samostatnosti, smelosti, podnikavosti a schopnosti presadiť sa, čo je síce pre dnešný život nevyhnutné, ale zároveň to uberá na tvorivosti v kultúrnej sfére a chuti obrátiť sa aj k hodnotnému umeniu. Detský umelecký prejav sa naďalej podporuje a rozvíja iba v oblasti klasických umení prostredníctvom vzdelávania v škole či v krúžkovej činnosti.

Nevedno, či možno nad súčasným stavom kultúry (predovšetkým mediálnej) pre deti a mládež kývnuť rukou. Za hranicami Slovenska to nerobia! V Česku naďalej nakrúcajú hrané rozprávkové filmy a vysielajú ich každú nedeľu, pripravujú relácie rozličného druhu a zamerania pre deti i dospievajúcich. Asi vedia prečo! Výhovorka, že deti na Slovensku nechcú umelecky hod-

notné diela, neobstojí. Odrastá nám jedna generácia odchovaná iba na komerčnej mediálnej kultúre, a už sa to odráža v jazyku, správaní sa, v neúčte k sebe i druhým. Kultúra totiž nie je iba umenie. Je to aj vzťah dospelých k hodnotám a „hodnotám“, čo detský príjemca odhalí veľmi ľahko a ešte ľahšie preberie. A je to napokon aj vizitka kultúry národa.

# Jak jsem se ztratil aneb Malá vánoční povídka

LUDEK RICHTER

Příběh pětiletého chlapce, který se na Štědrý den ztratil uprostřed Prahy při nákupu vánočního stromku, určuje Ludvík Aškenazy do prvé půle padesátých let, autor scénáře a režisér Jan Borna jej však posunuje do doby svého dětství v druhé půli let šedesátých.

Hlavním průvodcem-vypravěčem je v něm sám malý Pavlík (ponechal si i autentické příjmení svého představitele Pavla Tesaře). Jde tedy o divadlo výrazně epické, což dává inscenátorům možnost k lehce ironickému, někdy i parodickému odstupu a nadsázce, ale i k uplatnění kompozice revue, v níž jednotlivá hudební i dějová čísla jsou poměrně samostatnými a do jisté míry uzavřenými celky. Jednoduchou spojovací nití je Pavlíkovo bloudění ulicemi Prahy, v nichž zažívá a užívá si dobrodružství tu významnější, tu menší, tu reálná, tu fantazijská: setkání s pánem, který nese kapra a také by někdy rád nevěděl, kde bydlí, s personálem podzemní vinárny, kterou považuje za peklo, s lampářem, který umí rozsvítit i hvězdu, ale nedokáže vidět strádající holčičku se zápalkami, s poštáčkem Klementem, jehož přiměje, aby pozval k štedrovečernímu stolu i svého mluvčího koně Karličku, a nakonec i s policajty, pardon, s příslušníky SNB - k nimž ho Klement zavede, a kteří po parádní grotesce vytáhnou z Pavlíka jeho adresu a doručí ho domů.

A mezitím proběhne i film, v němž se dětství shrne ve střípčích šedě oblečených



chodců, blikajících neonů, Dubčka, usmívajícího se na nadějí plné davy, brežněvovských polibků a tanků - tak, jak se to bez velkých analýz a souvislostí zračilo v dětské (režisérově) mysl. Je to pasáž trochu odjinud, vytržená ze souvislostí fabule. Děti i teenagery v publiku nepochybně míjí. Ale má tu své místo jako vůně i pachutí doby. (Ostatně: od toho mají děti rodiče, aby jim odpověděli na jejich otázky či uprostřed natrpklého pozasmání tiše špitli, kdo je ten pán rozdávající smrtící polibky.) Jako povzdech i oddechnutí pak zazní slavné „To všechno vodnes čas“.

Dobové hity vrůstající do příběhu či vyrůstající z něj tu tvoří další rovinu - nad příběhem, v příběhu i za příběhem: „Kladi vo“, „Marnivá sestřenice“, „Tu kytaru jsem koupil kvůli tobě“, „Motýl“, „Purpura“ nebo i „Roň slzy“, „Vánoce, Vánoce přicházejí“ či „Zastavte čas“. Nejde jen o hudební předměly, výplně, odlehčení či ilustrace, ale na jednu stranu o metaforické „komentáře“



děje, na druhou o samostatnou informační linii či evokaci doby, hudebního i životního stylu, pocitu... Herci a muzikanti Divadla v Dlouhé je živě produkují v takové kvalitě, že divák chvílemi zapřemýšlí, zda by i oni nemohli být Matušky, Neckáři, Suchými, Přenosilovými či Vondráčkovými dneška. Samozřejmě, je to kvalita, která do jisté míry vzniká coby kopie originálu, ale kopie tak dobrá, že by se mohla „prodávat“ jako umění sui generis. Zaplaťpámbů však místo toho zůstávají u divadla, v němž se síla jejich umění násobí.

Takřka geniálním režijním klíčem je užití chůd pro všechny hlavní dospělé postavy, které v groteskní poloze dokonale navozuje pohled malého kluka na velký svět kolem něj, na svět, v němž na židli se musí šplhat a pod stolem se dá houpat. Svět, v němž všechno může ožít jako součást hry, a kapr i kůň může mluvit.

Párkrát jsou tu užity i loutky - nejprve ve stínohře poštáckého vozu s koněm, pak ja-

ko jakési obrazy svědomí, nabádající Pavla, aby se přeci jen vrátil domů. Zdájí se mi nejslabším místem inscenace - nejen pro svůj naturalistický, nepřitažlivý vzhled „portrétů“ postav, s nimiž se Pavlík setkal, ale především proto, že se s nimi nehraje, nevytvářejí žádné vztahy, jsou jen nošeny přes velké jeviště, na němž se v plošném nasvícení navíc ztrácejí. Je to však našťastí jen půlminutová smítka na kráse.

*Jak jsem se ztratil* je vynikající inscenace pro malé, starší i velké. Viděl jsem ji v průběhu posledních sedmi let několikrát v představeních pro rodiče s dětmi a fungovala skvěle. Asi proto, říkal jsem si, že chvíli se baví děti, pak zas dospělí a obě generace si rády empaticky užívají pobavení těch druhých, a tak tu nejsou hluchá místa pro nikoho. Naposledy jsem vcházel do divadla se školními proudy dětí ze 4. třídy a zároveň „dětí“ středoškolského věku a děsil jsem se toho, jak středoškoláci povrhnu dětinskou inscenaci „pro malé“, neb k nadhledu ještě těžko mohli dorůst, a strhnou i ty malé.

Mýlil jsem se. Nejistota trvala jen ve chvíli, kdy čtyřicetiletý Pavel Tesař líčil, že je pětiletý Pavlík. Ale jakmile na balkóně vtrhla mezi diváky zoufalá maminka, z druhé strany zvědavá drbna odvedle a vzadu soused v nátělníku s namydlenou bradou, roztáli i „náctiletí“ a přijali hru. Nejmenší děti se smějí pohybovým i slovním vtípkům, ty starší parodickým vychytávkám zpěvákých manýr (dospělí se navíc ještě potěšeně usmívají nad charakteristickými detaily zašlých dob.)

Proč to všeobecně přijetí? Bylo by příliš jednoduché a téměř nicneříkající, kdybych napsal, že kvalita se vždycky prosadí. Myslím, že představení bylo přijato v prvním

okamžiku už pro svou odvahu jít fyzicky až na dotek s divákem - což je ošidný moment, v němž se může zlomit nedůvěra, ale taky vystavět sebeobranná hráz ze strachu před hroící manipulací. Stalo se to právě: herci přesvědčili diváky o své hravosti a chuti hrát si a ti je přijali, jako partnery.

Druhý důvod vidím v schopnosti sebeironie, sebeshození herců, kteří se dokáží vysmát i svým chybám. Zejména pubescenti jsou opatrní na to, aby je někdo „nedostal“, nepodfoukl, nenachytil jako „malé naivní děti“. Zvlášť nemá-li onen někdo k dispozici dokonalé iluzivní prostředky jako třeba trikový film - a to divadlo (ani to v Dlouhé) vskutku nemá. Zato má autentickou přítomnost osobnostního herectví, které je k divákům upřímné i v tom, že přizná meze svých možností, nabídne divadelní „kouzlo“, ale zároveň nezakrývá, že jde „jen“ o trik či metaforu.

Svou roli hraje i schopnost pohlédnout z odstupu a vysmát se i tomu, co se mi docela líbí, co mám docela rád - tedy usměvavá parodie všelikých zpěvákých i všelidských manýr, které si herci společně s diváky zároveň vychutnají i jim se zasmějí.

A možná úplně nejdůležitější je, že hrají naplno. Přiznám se, že i když mám o Divadle v Dlouhé dosti dobré mínění, překvapilo mě, že hrají bez rezerv i v běžném „školním“ představení. Až příliš často bývá totiž k vidění onen do očí bijící rozdíl v nasazení pro dospělé či alespoň smíšené publikum a pro publikum výlučně dětské. Divadlo v Dlouhé patří mezi slušná divadla, která, zdá se, mají stejnou úctu k divákům festivalovým, „řadovým“ dospělým i k dětem. A vrací se jim to. Tím, jak hrají naplno a hraním se baví, nejenže si získá-

vají diváky všech kategorií, ale lépe se hraje i jim.

To vše pak umožňuje uplatnit se tomu hlavnímu a obecnému: dobře postavené, nápadité inscenaci, nadanému a řemeslně vybavenému herectví i citlivému lidskému přiběhu.

**Divadlo v Dlouhé, Praha - Jan Borna:**  
***Jak jsem se ztratil aneb Malá vánoční povídka.*** Předloha: Ludvík Aškenazy.  
**Režie Jan Borna. Hudební aranžmá a nastudování Milan Potoček a Jan Vondráček. Scéna Marek Zákostelecký. Kostýmy Zuzana Krejzková. Premiéra: 26.2.2000.**

*Poznámka redakce TD: Na festivalu Mateřinka '01 v Liberci získal Pavel Tesař hlavní cenu, Zuzana Krejzková za kostýmy získala Cenu primátora města Liberce. V nominacích na Cenu Alfréda Radoka za rok 2000 obsadila inscenace druhé místo, Pavel Tesař byl druhý v kategorii nejlepší mužský herecký výkon roku, druhé místo získal i Marek Zákostelecký za scénu, za kostýmy byla nominována Zuzana Krejzková, za scénickou hudbu Jan Vondráček a Milan Potoček. Režisér Jan Borna získal v roce 2002 cenu českého střediska ASSITEJ (Mezinárodní asociace divadel pro děti a mládež).*

*(Recenzi na jednu z nejlepších inscenací pro děti a mládež posledních let přetiskujeme z bulletinu Divadlo pro děti - Divadlo dětem, čtvrtletník DDD, které vydává Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem. V čísle, které vyšlo 21. prosince 2007, je uveřejněn také scénář této inscenace.)*

## Světový den divadla pro děti poosmé

Mezinárodní asociace divadla pro děti a mládež ASSITEJ vyhláší od roku 2001 každoročně 20. březen Světovým dnem divadla pro děti a mládež. U příležitosti tohoto celosvětového svátku pořádá české středisko ASSITEJ vždy v druhé polovině března v Praze přehlídku divadel pro děti, jejíž program je sestaven z nejzajímavějších představení určených dětem a mládeži, které mají na repertoáru profesionální i amatérské soubory v ČR, a z představení některých dětských a mladých souborů. Letošní, v pořadí už osmou přehlídku pořádá české středisko ASSITEJ v pražském Divadle v Celetné v týdnu od 17. března 2008. Na jejím programu budou především dvě vynikající inscenace kralovohradeckého divadla DRAK - *Štěně nebo špenát?* a *Tajný deník Adriana Molea*. Amatérské divadlo dospělých pro děti bude zastoupeno inscenací pražského souboru Ty-já-tr *Pověsti pro štěnětí*. Z divadla hraného dětmi a mládeží jsou ohlášeny mj. montáž tří kapitol z Poláčkovy knihy *Bylo nás pět* dětského divadelního souboru HOP-HOP LDO ZUŠ Ostrov a inscenace *Chlap, děd, vnuk, pes a hrob* podle Jana Wericha, kterou připravil divadelní soubor LDO ZUŠ Hlučín (obě inscenace patřily k vrcholům loňské přehlídky LDO ZUŠ v Hradci Králové). Na úterý 18. března večer je naplánována inscenace známého karlovarského Divadla Dagmar *Kdyby bylo nebe...*, která vychází z francouzské knihy Fannie Fénelonové *Dívčí orchestr* (inscenace byla na programu loňského Jiráskova Hronova). Vstupenky na všechna představení přehlídky je možné si objednat v Divadelním ústavu u tajemnice českého střediska ASSITEJ Aleny Kulhánkové, Celetná 17, Praha 1, tel. 224 809 111, e-mail: alena.kulhankova@divadlo.cz. Program přehlídky najdete na adrese: [www.divadlo.cz/assitej](http://www.divadlo.cz/assitej).

# Zá hádky Petra Nikla

JAROSLAV PROVAZNÍK

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

Kdybychom chtěli najít společný jmenovatel všech aktivit básníka, textaře, hudebníka, výtvarníka, divadelníka a - chcete-li - performeru Petra Nikla, byla by jím beze sporu hra. Hra jako princip, hra jako pohled na svět a na život; skoro by se chtělo říct: hra jako způsob života. Díky hře s čímkoli, co se v knize nabízí - s písmeny, se slovy, verši, rýmy, linkami, barvami, bílými místy, papírem a jeho hranicemi... - vytváří autor pestrobarevný svět, který nás při každé nové návštěvě jeho knihy překvapí něčím, čeho jsme si předtím nevšimli. Ale co je důležité, není to svět, kde vládne svévole. Můžeme do něj vstoupit jen tehdy, budeme-li dostatečně vnímaví a pokorní a jsme-li ochotni otevřít knížku nikoliv proto, abychom ji „zhlitli“, ale abychom si našli čas a vstoupili do jejího světa a - řečeno s Michalem Ajvazem - „courali se“ po jejích stránkách.

V prvních dvou knihách, v nichž Petr Nikl zabrousil do sféry dětí (stranou nechme úvahu, zda cíleně, nebo intuitivně), v *Pohádce o Rybitince* (2001) a v knize *O Rybabě a Mořské duši* (2002), byly objektem jeho hry především obrazy - básnické i výtvarné, i když smysl pro barvy a vůně slov projevil Petr Nikl už tady. Ale v *Lingvistických pohádkách* (2006) se stal jazyk hlavním objektem jeho hry. A ve své nejnovější knize *Zá hádky* (2007) pokračil v tomto směru ještě dál a vedle jazyka a všech možných jeho vrstev a prostředků se objektem jeho zájmu stalo i vyprávění, hra se zárodky příběhů, které se ze slov a obrazů mohou vylíhnout: „Jednoho dne orel zobákem stáhl hladinu z moře. / Ryby ulétly / a vytvořily mnoho mokrých stínů. / Z těch stínů vyrostli hlemýždi větší než sloni. / Ještě dnes tam jejich ulity hučí o tom, / jak přišli na svět.“

Rovnou je však třeba dodat, že to není hraní samoučelné, že to není jalová, sebeštrdná a - jak říká Ivan Vyskočil - „uměleckoidní“ exhibice. Ze stránek Niklových nové knihy na nás dýchne upřímné, a proto nakažlivé potěšení ze hry, které pro dětského čtenáře může být v ideálním případě - setká-li se s knihou v příznivých podmínkách, třeba ve společnosti dospělého, který má chuť tuto hru sdílet spolu s ním -

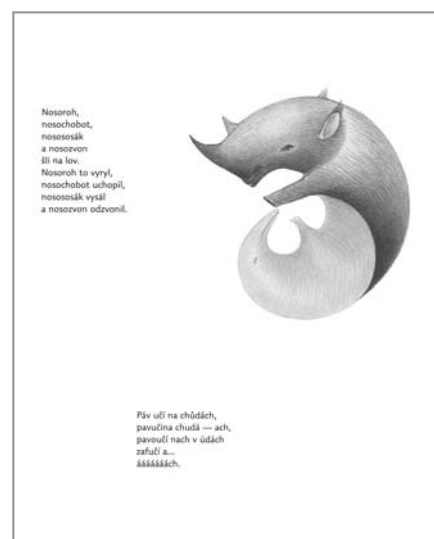
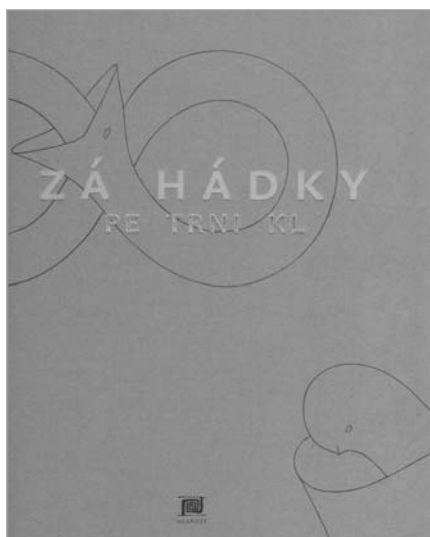
obohacující, které u něj může prohlubovat citlivost k řeči, schopnost odkrývat skrytá zákoutí jazyka, jenž dnes tak často šediví, planí nebo se stává nástrojem manipulace.

Literatura je svět stvořený z jazyka. Svět, který nemá konce. „Lidská řeč,“ píše Josef Brukner a Jiří Filip ve svém *Větším poetickém slovníku* (1968, str. 151), „je tím největším hříštěm, které je nám otevřeno, a každý z nás je tu hráčem, rozhodčím i divákem zároveň. Míčů - slov pro veselou nebo poetickou hru - si můžeme kolem sebe vybrat nepočítaných: různé velikosti, barvy, odrazu, stáří; můžeme hrát jedním, dvěma, třemi, půlit je a zase sešívát, zaměňovat je.“ Slova, jimiž básník Josef Brukner uvádí pojednání o kalambúru, platí beze zbytku o poetice Petra Nikla. Je to autor, který má smysl pro nejjemnější odstíny češtiny. A prozkoumává ji systematicky, přímo s archeologickou důkladností. Jeho *Lingvistické pohádky* a nejnovější *Zá hádky* jsou sondami k nejmenším jednotkám jazyka - k slabikám, písmenům i mezerám mezi nimi, které nejsou mrtvými pauzami, ale v nichž se rodí nové významy. Petr Nikl slova rozkládá, aby v nich našel slova nová, nebo v nich objevuje nové významy či zkouší, co se zrodí z jejich nečekaných setkání: „Skrz nerv želv tón harf zní, když v nich spí smrt

stých larv. / Přes lesk hvězd mží stesk můr, když dnem průrv žhne lvem dech.“

Tu a tam se sice nechá zlákat přímo obžerným, do sebe zahleděným vymyšlením neologismů, tu a tam se ve své hře ztratí a podlehne vábení prvního nápadu (*„Nosoroh, / nosochobot, / nosososák / a nosozvon / šli na lov...“*), ale takových momentů není v knize mnoho. Daleko častěji obdivujeme nápaditost ve vymyšlení kalambúrů a dalších hříček. V tomto smyslu je Petr Nikl alchymistou jazyka, který ve svých *Zá hádkách* předkládá čtenáři přímo vzorník básnických jazykových prostředků - od her s barvami hlásek (*„Vlazí plazi schází / po posvátných svazích, // rosou třou se nazí, / vržou v dlouhých tazích...“*) přes průzkumy skrytých významů slov (*„Plamínek plane / zvoneček zvoní / polínko pálí / hovínko hoví / co je dál? // Kdo ví...“*) až k rafinádám, jakými je např. variace na chlebnikovovskou obrateň (*„Da hezele zeze žop. / Po železe leze had...“*).

Součástí ponorů pod povrch jazyka je samozřejmě také hra s rýmem. Bohatý rým - a nejen na konci verše - je v mnoha případech dokonce klíčem ke hře. Využívání lámaných rýmů se promítá dokonce i do „lámáných“ slov, díky nimž autor objevuje v docela obyčejných, dávno vyčpělých slovech nové významy (*„zá had né“*). A součástí této hry jsou samozřejmě i ná-



padité asonance ("Jeseter / se sune / ven z jezer..."), které dodávají hře se slovy na magičnosti a tajemnosti.

Hra jako princip, který je P. Niklovi bytostně vlastní, se promítá, jak už jsme zmínili, i do hry s příběhem, přesněji řečeno do hry „co by se stalo, kdyby“: „*Kdyby byl králem zvířat termit, / zem by byla plná katedrál. / Kdyby jím byla mnohonožka, / udirigovala by svět obří filharmonii. / Kdyby jím byla jepice, / nemělo by to dlouhého trvání...*“). Tady dostává tato zdánlivě nezávazná hra rozměr přímo filozofický a nonsens je nejen zábavnou hračkou, ale také bránou k pochopení světa.

Do důsledků je tento princip doveden v ústřední části knihy - v sérii sedmadvaceti minitextů, doprovázených skládačka-

mi ilustrací, o Sníčkovi měňavém, který hledá spřízněnou bytost Sloňase. V této části knihy je zcela na čtenáři, aby si zvolil cestu touto hrou, dadaistickou epopejí sám a poskládal si ji podle svého gusta a podle své nálady nebo jen veden náhodou. Tyto textové a obrázkové hříčky, jež tvoří absurdní příběh, rozvětvený do všech stran, jsou nejčistším příkladem techniky, která je Petru Niklovi blízká, totiž koláže. Koláž nebo možná ještě přesněji asambláž - protože se tu pohybujeme nejen v dvojrozměrném světě, ale vstupujeme díky rozřezaným stránkám do světa třírozměrného, - vytváří labyrint, jímž čtenář bloudí, v němž se ztrácí (a občas si říká, jestli si z něj autor nedělá dobrý den), ale vzápětí pookřeje, protože se na chvíli ocitne někde, kde to vlastně taky zná -

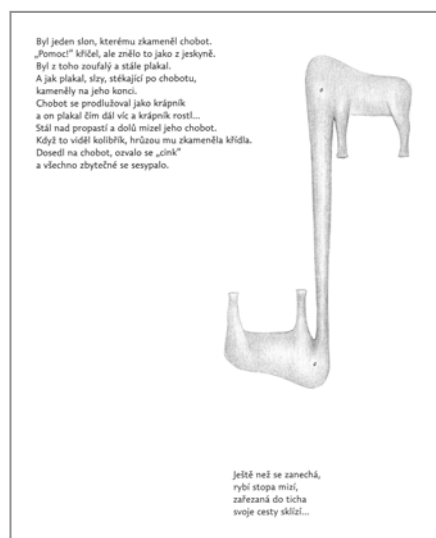
možná je to kousek snu nebo nějaké dávno zasuté vzpomínky.

Po pravdě je třeba říci, že Petr Nikl čtenáři nic neusnadňuje. Ani náhodou se k dítěti nesnižuje, zůstává svůj. Ale právě proto se mu daří čtenáře do svého světa vtáhnout. Nepotřebuje konzumenta, vyžaduje čtenáře-spolutvůrce: „*Mohl bych vám vyprávět pohádku...*“ nabízí v závěru, přičemž si neodpustí několik lákavých nabídek: „*O Luciferovi převlečeném za měsíční svit. / O ledovém vodníkovi, který jednoho dne nezamrzl, / O muži s banánovým břichem a želatinovým čelem...*“ Jenomže hned dodá: „*...ale bude lépe, / když si ty příběhy / domyslíš sám...*“

Do learovsko-fryntovského nonsensu, který za poslední desetiletí u nás poněkud zplaněl a opakuje sám sebe, vpadl Petr Nikl s nonsensem, který má blíž ke Christianu Morgensternovi a především k experimentům francouzské skupiny Oulipo a speciálně k Raymondovi Queneauovi. U P. Nikla lze zahlédnout dokonce i dadaistisko-surrealistické kořeny těchto experimentů.

*Zá hádky* Petra Nikla jsou událostí, kterou nelze přehlédnout. Po této jeho knize je zřejmé, že tvorba pro děti není pro P. Nikla žádnou „přidruženou výrobou“, ale že je neodmyslitelnou, integrální součástí jeho do všech stran rozvětvených aktivit. Mám za to, že je to právě Petr Nikl, který má velký podíl na pozoruhodné proměně, jíž česká literatura pro děti prochází v posledních několika letech.

**Petr Nikl: *Zá hádky*. Ilustrace Petr Nikl. Odp. red. Miloš Voráč. Meander, Praha 2007. 72 str.**



## NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK PRO DĚTI

### Pavel Šrut: Pohádky brášky Králíka.

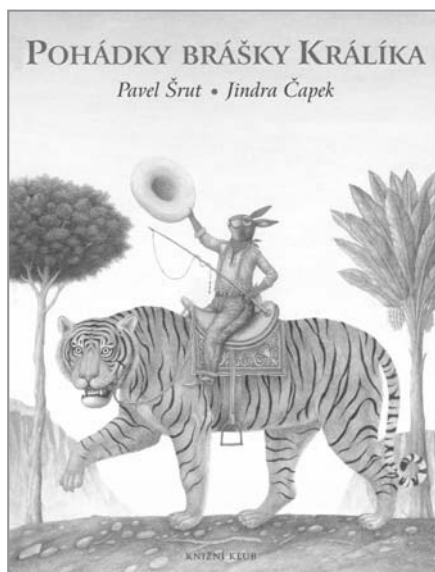
Ilustrace Jindra Čapek. Grafická úprava Dagmar Čapková. Redigovala Melita Denková. Euromedia Group k. s. - Knižní klub, Praha 2007. 88 s.

Vykutálený bráška Králík, hrdina patnácti vtipných pohádek z amerického kontinen-

tu, si dokáže poradit s každým protivníkem - ať už je to Lišák, Vlk, Tygr, Lev, nebo pan Člověk. S labužnickým potěšením ze hry s jazykem i situacemi převyprávěl tyto příhody Pavel Šrut. Osm z patnácti příběhů brášky Králíka už známe ze Šrutova známého souboru „velice amerických pohádek“ *Prcek Tom a Dlouhán Tom*. Současný soubor je nejen rozmnožuje o další historky, ale vytváří z nich cyklus, který graduje v závěrečné příhodě o tom, jak bráška Králík přetrumfne Lva a stane se králem ostrova.

Některé příhody brášky, respektive kmotra Králíka jsou v češtině k dispozici ve výběrech ze dvou klasických sbírek amerického černošského folkloru Joela Harrise Chandlera v přetlumočení Ivana

Poldaufa - v knihách *Rozprávky strýčka Rémuse* (1959) a *Nové rozprávky strýčka Rémuse* (1977). Ten se ovšem snažil zachovat jejich syrový charakter, a především respektoval původní vyprávěcí rámec, tedy to, že tyto příběhy - v podstatě anekdotické zvířecí pohádky - vypráví starý černocho sedmiletému Joelovi. Pavel Šrut si vychutnává především situační humor těchto mýstů až prášilovských příhod. Každou epizodu dokáže přehledně vystavět, svižně vyprávět, rozehrát ji v živých dialogích a dovést k pointě, jak se na anekdoty sluší a patří. (V úvodu k *Prckovi Tomovi* připomíná, že „velice americké pohádky“, k nimž patří i tyto zvířecí, mají něco společného s groteskností a akčností komiksu.)



Pavel Šrut znovu potvrdil, že patří mezi nejlepší současné české pohádkáře. A učitelům dramatické výchovy a divadelníkům nabídnul v *Pohádkách brášky Králíka* velmi vděčný materiál.

## Radek Malý: František z kaštanu, Anežka ze slunečnic

Il. a spolu s bratrem gr. upr. Galina Miklínová. Odp. red. Miloš Voráč. Meander, ed. Modrý slon, sv. 16, Praha 2006. 64 s.

V české literatuře pro děti zazněl nový osobitý hlas, který nelze přehlédnout. Radek Malý (\*1977), autor už tří sbírek poezie, z nichž ta poslední - *Větrní* - dostala Magnesii Literu 2005, zahájil výpravu do tvorby pro děti nápaditými verši ve *Slabikáři*, který vyšel v roce 2004 v olomouckem Prodosu, a několika čísly v *Šmalcově abecedě*. A před dvěma lety se odhodlal vstoupit do dětské literatury se vším všudy. Co je však sympatické - necítil přitom potřebu popřít svou poetiku, svůj nesentimentální pohled na svět, svůj jazyk, v němž se sráží poetismy s obecnou češtinou, metafory s věcným, „fotografickým“ popisem, melancholie s nakažlivým okouzlením z moci fantazie a hry.

Kniha Radka Malého sleduje nejprve řetěz objevů a epizodek, které na svém putování světem zažívají hnědý kaštanek František, co se vylíhl ze „zeleného ježka“, když spadl z krajního stromu mezi pražce, a Anežka, vylíhlá ze slupky slunečnicové-

ho semínka. Když doputují do hliněného vršku, do krtčího hrádku s komínem, zabýdlí se tu. To je okamžik, kdy příběhem Františka a Anežky začne prostupovat další linka, která se občas vynoří a občas zase ztratí, totiž kousky z napínavého, „klučičího“ dobrodružného románu o syslím zchudlém šlechtici Theodorichovi a královském levobočkovi a pouťovém hráči hraboši Oliverovi, který začne František sepisovat.

Společný život Františka a Anežky vypadá chvíli na naslédou idylu. Jenže zanedlouho oba hrdinové pocítí, že soužití dvou bytostí přináší i chvíle rozladění a že někdy teprve tehdy, když se rozloučíme, poznáme, že jsme toho druhého měli rádi.

Radek Malý je svým založením lyrik a je malířem drobných ploch, jednotlivých obrazů. Skoro to vypadá, že jeho ambicí není vytvořit promyšlený celek, kompozici, která by měla jasný oblouk, ale že ho baví nechat se unášet proudem vyprávění a těšit se na to, co mu řetěz asociací, řízený svébytnou logikou, přihraje do cesty. Ale co je cenné, že právě tahle metoda, která má kořeny až kdesi u Alenky Lewise Carrolla, je tu využita jako výzva k setkání dětského čtenáře nebo možná spíš posluchače s dospělým. K setkání, z něhož si každý z nich - dítě i dospělý - mohou odnést zážitek z opravdické poezie.



## Michal Viewegh: Krátké pohádky pro unavené rodiče.

Ilustrace a grafická úprava Radka Folprechtová. Odp. red. Miloš Voráč. Druhé město, Brno 2007. 72 str.

Michal Viewegh se ve svých pětácti letech rozhodl, že vstoupí i na pole dětské

literatury. Ale protože netrpí nedostatkem sebevědomí, rozhodl se, že napíše knihu rovnou - jak se snaží naznačit už titulem - současně pro děti i pro dospělé. Výsledkem je, zcela logicky, rozpačitý hybrid. Vznikla kniha, která není ani pro děti, ani pro dospělé. A není to navíc ani kniha pohádek.

Sedmnáct vyprávěnek ze života tatínka-herce, sebestředného narcise, kterému dělá dobře, když se s ním fanynky na kaž-



dém rohu chtějí fotografovat, - a maminky-lékárny, která má ráda cizí země („...když se jednou maminka trochu opila, řekla tatínkovi, že cestování je možná lepší než sex...“), je údajně, jak se dočteme hned v první větě první kapitoly, především o jejich čtyřleté holčičce Sáře a dvouleté Báře.

Nápad napsat text, v němž by do pásáží adresovaných dětem byly vloženy glosy určené dospělým čtenářům (ty jsou v knize vysázeny modrou kurzívou), je sám o sobě zajímavý. To by ovšem jednotlivé epizody musely mít jasnou výstavbu, pointu a vypravěčský nadhled (jako se to autorovi podařilo v jediné kapitole - v anekdotě „Jak se vítá maminka“). Místo toho jsme však v drtivé většině svědky křečovitěho vyrábění humoru za každou cenu, které je ke všemu dovršeno sladkobolným dovětkem o tom, jak si obě holčičky objednájí u Ježíška svatbu rodičů a jak se nakonec k rodičům snese anděl, který jim vysvětlí, že připadat si jako špatný rodič je docela normální... A ještě jedna věc zaráží na tomhle textu, který se tváří, že je něčím jiným, než ve skutečnosti je: Autor vychází z podivné představy, že existují věci, které se před dětmi mají schovávat za zavřenými dveřmi, jako by byl svět dvojí - zábavný a idylický svět dětí a ten „opravdický“, „vážný“ svět dospělých.

Je smutné vidět zručného autora, jak se za každou cenu podbízí a nevšímá, že neúnosně překračuje míru vkusu.

Jaroslav Provazník

## REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

### Josef Valenta: Forum Theatre - Don't Speak, Play! (?)

Referring to his own experience with forum theatre, the author ponders over the question whether and to what extent the play input of the audience, on which this Boal type of theatre is based, should be taken into account. Is it more effective to let the theatre affect the audience, or take advantage of situations by discussing them?

## DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

### Eva Ichová: The Theatre of the Oppressed and the two Boals

The author has participated in a one-week workshop called "The Theatre of the Oppressed and its Tools" which took place in Jičín in September 2007 as part of the 13<sup>th</sup> National Workshop "Drama in School". It was led by Julian Boal, the son of the famous theatre maker Augusto Boal. After outlining a brief history of the theatre of the oppressed, the author of the article compares this type of theatre as manifested in Augusto Boal's books with the work of his son, which Czech participants have experienced at the workshop in Jičín.

atmosphere and present inspiring theatrical ideas that appeared in most performances and discussions.

### Lenka Ebelová: Pantomime and Drama in Education

Selected highlights of a thesis written by a student of the Dpt. of Drama in Education at the Faculty of Theatre (DAMU), Prague, dealing with pantomime and the possibilities of applying its various forms and techniques both in drama in education and theatre done with children.

## REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

The first block of this section, **FIELD LITERATURE**, contains the following materials:

### Hana Kasíková: Drama and Research: The Ways Our British Colleagues Think About the Methodology of Drama

A review of a highly inspirational book "Research Methodologies for Drama Education" edited by Judith Ackroyd and published in 2006. H. Kasíková considers the work to be a remarkable source of inspiration for Czech teachers of drama.

### Vítězslava Šrámková: Clown Strakapoun

Josef Mlejnek, a drama teacher in the East-Bohemian town of Vysoké Mýto, is one of the prominent personalities of Czech drama in education, ranking among the founders of the field. Since 1950s he has worked with children and youth, but also adults playing for children and young people. His study "Clown Strakapoun Plays for Children: A Legacy of d 41, a children and youth theatre", deals with the brief but significant history of a unique theatre studio playing for children during WWII in Prague, and its director and actor Václav Vaňátko.

### Theses Defended in 2005-2007 at the Department of Drama in Education of DAMU, Prague

A list of theses written and defended by students of the department.

The second block of the section Reflections-Reviews-Information is called **ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH** and contains the following texts:

### Marta Žilková: Do We Need a Children's Culture?

A reflection written by a professor of Slovak Literature at the University of Nitra, pointing out the unsatisfactory state of contemporary Slovak culture for children and emphasizing the importance of providing children with quality art.

### Luděk Richter: How I Got Lost, or the Little Christmas Tale

A review of one of the best performances for children directed by Jan Borna in the Prague theatre Divadlo v Dlouhé. In 2002, Jan Borna won a prize awarded by the Czech centre of ASSITEJ for his life-long contribution to the theatre for children and youth.

### The International Day of Theatre for Children: the Eighth Time

Information on the festival of theatre for children and youth, which is prepared by the Czech centre of ASSITEJ for March 2008 in Prague. On the programme there will be two performances by the famous puppet theatre DRÁK from Hradec Králové, an amateur theatre group playing for children as well as several children and youth theatre groups.

### 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 25

The 25th text supplement of Tvořivá dramatika (Creative Drama) offers an insight into the work of an important personality of Czech drama, the puppeteer Jiří Oudes, who started to work with children as early as 1960s in a little village school, later teaching at a basic school of arts in Plzeň (Pilsen) and working with hearing impaired children. The Children's Stage supplement brings four scripts of his performances that have appeared at various national festivals, such as Puppeteers' Chrudim, national festival of children theatre in Kaplice and a festival of children's poetry reading in Mělník. **The Life of Pebbles** is a collage of poems by the Czech poet Michal Černík, in which stones are used as props, puppets and even musical instruments. **The Wooden Daddy** is a collage of playful, absurd texts by the Slovak poet Tomáš Janovic. The other two scripts are dramatisations of modern fairy-tales. **The Big King and the Small Mouse** is a rhymed fable by the Slovak writer Elena Čepčáková. **The Seven Dwarfs and Another One on Top** was put together by Jiří Oudes together with his children's ensemble to the motives of an unfinished fairy-tale, one of a number written by Zdeněk K. Slabý in 1960s.

# SUMMARY

creative drama 1/2008

### Hana Kasíková: The Theatre of the Oppressed: Rehearsing Revolution in Post-Revolutionary Times

The author also took part in Julian Boal's workshop in Jičín. It inspired her to this reflection on what the theatre of the oppressed can offer nowadays and how we should understand its key concept, the oppression, at the present time. She concludes by a few recommendations for those who intend to use the Boal principles in their work.

### Jana Andrejsková: Changes in the Leaving Examinations in Drama

J. Andrejsková, a teacher of drama at the Pedagogical Secondary School in Čáslav, introduces the contents of the secondary leaving examination in drama.

### Veronika Rodriguezová: Thematic Learning: Drama in Service of History Teaching

An extensive material on the possibilities of applying drama methods and techniques in the teaching of history. A unique glimpse into the work of a teacher from Brno who has designed and led drama lessons based on historical topics, which have been attended by primary classes from the whole region. The material includes a detailed description of a project dealing with the dawn of the human society called "Prehistory: The Lifestyles of Pickers and Hunters".

### Martin Sedláček: Performing the World: The New York Conference for the Fourth Time

A report on the Conference "Performing the World" held in New York from 12 to 14 October 2007 with the topic of "The Performance of Community and the Community of Performance". As the title suggests, this year was dedicated to applied theatre, community theatre and using drama in social therapy. The author found the way the conference was organised highly inspirational, as well as the non-conformist way of approaching topics. M. Sedláček believes the conference indicated a trend to pay more attention to applied theatre with its alternative and creative features.

## DRAMA-ART-THEATRE

### Gabriela Sittová: A Glimpse into the Bechyně Workshop

A reflection of the 18<sup>th</sup> national workshop of secondary school drama and youth theatre Insights 2007, which was held in the South-Bohemian town of Bechyně from 18 to 21 October 2007. The article strives to picture its