

TVOŘIVÁ



DRAMATIKA

3*94

Mytologie výchovné dramatiky

Struktura rituálu

K. Poláček - E. Zámečnicková: ... Napadlo hodně sněhu

Úvahy o jedné populární kuchařce

**TVOŘIVÁ
DRAMATIKA
ROČ. V
číslo 3/94 (13)**

(Divadelní výchova
roč. XVI)

Prosinec 1994

■
Vydává IPOS
- pracoviště ARTAMA
ve spolupráci
se Sdružením pro tvořivou
dramatiku

■
Registrační značka:
MK ČR 6628

■
Řídí redakční rada: Jakub
Hulák, Hana Kasíková,
Jana Konývková,
Jaroslav Provazník,
Irina Ulrychová,
Josef Valenta

■
Odpovědný a výkonný
redaktor
Jaroslav Provazník

■
Adresa redakce :
Centrum dětských aktivit,
ARTAMA, Křesomyslova 7,
P.S. 2, 140 16 Praha 4,
tel. 02/612 156 83,
fax : 02/612 156 88

■
Obálka a maketa
Jana Šavrdová,
kresby Jana Roztočilová

■
Tisk IPOS Praha
Praha 1994
Cena čísla 15,-Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Ředitelstvím pošt Praha
č.j. NP 1472/1993
ze dne 3.8.1993

OBSAH

Josef Valenta: Mytologie výchovné dramatiky 1

CESTY K ČLOVĚKU

Hana Kasíková: Manager Drama aneb Zelené děti v Anglii 4

MOSTY

Lawrence O'Farrell: Struktura rituálu - spojovací článek mezi
divadelním představením a jeho společensko-kulturním kontextem 5

CESTY K DIVADLU

Dětská scéna '94
Josef Valenta: Dětská scéna '94 - inspirace pro pedagogicko-
psychologické poznání 8
František Zborník: Režisér? Režisér! 10
Luděk Richter: Přínosy a otázky Dětské scény
z pohledu loutkářského 10
Karel Vostárek: Potřebuje dětské divadlo scénografii? 11
Věra Hučínová: Celostátní dílna dětských recitátorů 11
Dětská scéna '94 očima seminaristů
Petra Rychecká: Ústecká křižovatka 11
Věra Hučínová: Dětská scéna novými očima 12
Hana Hniličková: Nešťastný princ 13
Karel Poláček - Emilie Zámečnicková: ... Napadlo hodně sněhu 14
Krista Bláhová: Ještě jednou Lingen '94 16

RECENZE

Jiří Pokorný - Jana Procházková: Úvahy o jedné populární kuchaře,
ochucené praktickými glosami 17
Krista a Jiří Bláhovi: 3x E. Pausewangová aneb Jak nepsat hru 20

LITERATURA PRO DĚTI

Překvapení - potěšení - podněty - problémy - podrazy
Jaroslav Provazník: Jazyk v hlavní roli 21
Jaroslav Provazník: Kdo zná Fryntovy Písničky bez muziky ... 22
Hana Švejdová: Velice americké pohádky 22
Jana Křenková: O prázdninách jsem si přečetla ... 22
Radek Marušák: Pohádkové vandrování po Čechách 22
Blanka Šefrnová: Které dětské knihy ... 23
Eva Keroušová: Nejdřív nepříjemné překvapení 23
Radek Marušák: Modlitby z archy jako problém 23

STD

Josef Valenta: Dámy a pánové 25

MYTOLOGIE VÝCHOVNÉ DRAMATIKY

■ Stalo se užitečným (a někdy i módním) principem v populárně naučné literatuře pracovat s kategorií omylu, pověry či mýtu (v příslušném významu tohoto slova). Patrně proto, že omyl, pověra či mýtus nabízejí badateli nebo popularizátorovi již určitým způsobem definovaný problém a strukturovaný a hodnotící pohled na realitu, tudíž on sám hledat problém a strukturovat realitu nemusí, nýbrž stačí, když kýmisi vyslovené mylné tvrzení pouze převezme a jinak popíše a vyloží v něm obsažený jev (horší situace samozřejmě nastává tam, kde si badatel musí sám mýtus nejprve vymyslet).

Dobrá, toto byla tvrzení trochu nadsazená. Nicméně na účelnosti práce s omylem či mýtem nebo pověrou to nic neubírá. Je to poměrně šikovná cesta k ovlivnění alespoň jisté části veřejnosti. Tak s kategorií omylu pracoval např. Ludvík Souček či Jaro Krivohlavý. Ale i dnes najdeme na pultech knihkupectví např. filozofickou literaturu či literaturu nabádající nás k asertivnímu chování. Tyto knihy rovněž vycházejí z různých zkreslení a snaží se je uvádět na pravou míru.

V dychtivé touze stanout po boku velikánů takhle píšících rozhodl jsem se i já, že princip mýtu (ve smyslu obecněji se vyskytujícího zkreslení nějaké skutečnosti) použiji. Ostatně v jistém okamžiku se mi tento princip nabídl sám. Slyšte...

V několika týdnech pozdního jara jsem pozorně a několikrát pročel tuším necelou stovku úvah o výchovné dramatice. Uvažovali uchazeči o studium výchovné dramatiky na pražské DAMU. Jejich práce - jak už to bývá - byly rozmanité, dobré i jiné. Bez ohledu na to se však v řadě z nich (cca ve 40%) objevovaly opakující se shodné motivy, které si troufnu označit jako omyly.

Než je čtenářům předložím, chci však zmínit ještě jedno. Bylo by samozřejmě příliš jednoduché "povozit se" po lidech, kteří se teprve hlásí ke studiu jistého oboru a potrásat hlavou nad tím, že to či

ono nevědí či vědí "jinak" atd. Ačkoliv jednotliví uchazeči měli na produkci mýtů samozřejmě své podíly, o ně mi tu příliš nepůjde. K těmto mýtům či omylům totiž dospěli v drtivé většině případů prostřednictvím toho, jak měli možnost pochopit dramatiku a věci s ní spjaté v kurzech, na seminářích, v kroužcích dramatiky, na středních školách či školách uměleckých. Tedy tam, kde jsme je měli v laskavé péči my, kteří se zabýváme vyučováním dramatu. Berme proto následující řádky jako zajímavou zprávu o tom, jak je vnímána naše práce a co z toho může vzejít.

Poznámka technická: U každého mýtu použiji jednu svodnou formulaci tvrzení, která zastoupí různé formulace z písemných prací uchazečů, přičemž si vyhrazuji právo na jistou stylistickou (ne obsahovou!) licenci. Každé tvrzení rovněž opatřím obecnějším komentářem.

Tvrzení první: "ŽÁDNEJ NEVÍ, CO 'SOU... DRAMATICKÁ VÝCHOVA..."

Zdá se, že pod heslem "dělat a nemluvit" provozujeme dramatiku tak intenzivně, až ji zapomínáme definovat. Což mi trochu chybí zejména tam, kde se připravují učitelé, vychovatelé apod. Odpověď na prostou otázku: "A co to vlastně je?" se tedy ukázala být pro řádku uchazečů velmi obtížnou. Nejde mi tu o určitou přesnou vědeckou definici z pera toho či onoho badatele. Jde spíš o schopnost definovat dramatiku jaksi "vůbec", byť třeba vlastními slovy. "...Nikdo to přesně neví." Neví? definice a definiční prvky najdeme v knížkách Evy Machkové. Zde přidám jednu z možných dalších, zatím huře dostupných. Ve světě prý slavná učitelka dramatu Dorothy Heathcoteová praví: Tvořivá dramatika předkládá dětem problém (vtahuje je do situace obtíže, která je sice "jako", ale je skutečná); vyžaduje zapojení intelektu, těla a emocí pro nabytí skutečné životní zkušenosti; podporuje prostor pro reflexi (úvalu a hodnocení) této zkušenosti, aby

dítě odhalilo jak obecný, tak osobní význam dané zkušenosti.

Definice či odpovědi na otázku "Co je...?" mohou být skutečně velmi rozmanité. Skončit však na tom, že "se neví", toť věru hubený výsledek. Ostatně k definiční bezradnosti jistě přispívá i mýtus a omyl další.

Tvrzení druhé: "DRAMATICKÁ VÝCHOVA JE COKOLIV, CO NENÍ PŘEDNÁŠKA: TEDY I BESEDA, VYCHÁZKA K POTOKU, POSTRKOVÁNÍ KNOFLÍKŮ PO STOLE A ZVLÁŠTĚ LEPENÍ KOLÁŽÍ..."

Pesimističtější formu výroku vytvořila Eva Machková, která všechny písemky četla rovněž: "DRAMATICKÁ VÝCHOVA JE COKOLIV..." Nevyplývá jen z našeho setkání s písemkami, ale i z reflexí smyslu dramatiky v řadách pedagogické veřejnosti, že vlastně jakékoliv vyučování jen trochu jiné než ono tradiční lze dnes označit za dramatickou výchovu. Patrně tedy není skutečně jasno v tom, co je dramatika. Místy jako by fungovala absurdně logická úvaha. Např.: "V rámci dramatické výchovy se také kreslí obrázky, tudíž použijí-li kreslení obrázků např. v dějepisu, znamená to, že učím dějepis metodou dramatické výchovy." Jenomže kreslení obrázků je v dramatice jen doplňkovou technikou a dramatického na něm (ve smyslu etymologie onoho klíčového slova "drama" jako jistého interaktivního a cosi řešícího jednání) je pramálo.

Je do určité míry dáno vývojovou specifikou české dramatiky, že se silně orientuje na díkčí cvičení rozvíjející různé psychické funkce (představitivost, smysly apod.), výrazně na uměleckou tvořivost vč. výtvarné a hudební atd. Poněkud méně se však zatím u nás pracuje s tím, co je vlastním jádrem metodiky dramatické výchovy (protože je drama!! - tická), totiž se hrou v roli. Tady je pak nutno samozřejmě rozlišit dvě tendence. Jistě se hra v roli využívá tam, kde se směřuje

k divadlu, kde se pracuje s dramatizací textů či kde se cvičí cit pro rytmus situace, gradaci apod. - tedy spíše ve sféře uměleckého učení. Dost málo je však zastoupena hra v rolích modelující životní situace, problémy dětí, životní jevy a experimentování s nimi - tedy spíše hra v roli v oblasti sociálního učení. Celkově však hru v roli v poměru k jiným technikám poněkud opomíjíme - ač, opakuji, je přirozeným jádrem metodiky dramatu.

Pod názvem "dramatická výchova" se tedy někdy konají i akce, které s ní mají společného jen málo. Přitom tyto akce mohou být velmi hodnotné, přinést řadu dobrých nápadů. Jsou-li určeny učitelům, pak mají nesmírný význam tím, že ukáží nový styl vyučování a přitažlivou metodiku, že vybaví učitele řadou technik velmi často zvl. pro oblast rozvoje tvořivosti žáků, že demonstrierají pozitivní klima ve skupině účastníků, ukazují kvalitativně odlišný přístup lektora k účastníkům atd. atd. Jsou jak pro učitele (či spíše učitelky), tak i pro českou školu velmi přínosné. Proč se však mají nazývat "dramatickými"?

Pokusme se tedy rozlišovat, zvl. při přípravě učitelů, co budeme nazývat *dramatikou* (založenou na modelování situací hraním rolí) a co např. *tvořivými hrami*, *hrami ve vyučování*, *hrami pro osobnostně sociální rozvoj*, *průpravnými cvičeními*, *komunikačními hrami* ap. Trefně byl např. z tohoto hlediska nazván dnes již skončený cyklus seminářů Tvořivá hra a komunikace (pořádaný Sdružením pro tvořivou dramaturgii vždy na podzim v letech 1990-1993 v Prachaticích a ve Svitavách). A dodejme ještě, že např. americká učitelka dramatu Ruth Heinigová nazývá všechny aktivity, které nejsou určitou hlasovou, tělovou či komplexní rolíovou akcí ve vztahu k dramatu jako "doplňkové" (kreslení, ozvučování, psaní textů atd.).

Naopak tím není řečeno, že v semináři dramatiky se "nesmí" kreslit, tvořit asociační řetězce, rýsovat schémata, diskutovat atd. Jistě že ano, pokud tyto aktivity skutečně slouží dramatické hře žáků v rolích.

Z jednoho úhlu pohledu může být jedno, jak se čemu říká. Z jiného ne - myslím, že je dobré vědět, co je co, zejména kvůli dramatické samé, abychom ji nerozptýlili v jiném a abychom ji mohli naopak do jiného včleňovat, abychom ji mohli propagovat vůči "nedramafácké" veřejnosti a - koneckonců - abychom sami věděli, co že to vlastně děláme.

Tvrzení třetí: "CÍLEM DRAMATICKÉ VÝCHOVY JE NEVIDĚT TO, CO JE, NÝBRŽ VIDĚT MÍSTO TOHO NĚCO JINÉHO..."

Tvrzení dvojité. Pravdivé jádro nalezneme v tom, že rozvoj tvořivosti nejen v dramatické je založen na představných a následně příp. i na "materiálních" přeměnách "čehosi v cosi jiného". Potíž nastává tam, kde dramatika či spíše učitel nebo lektor začne "duchařit", v jiné variantě zase dovolávat z lidí jejich problémy a "léčit" je (fušovat do řemesla psychoterapeutů) a nakonec i vytvářet fiktivní světy či deformovat realitu (náběh k tomu najdeme prakticky všude tam, kde dramatická výchova začne fungovat jako "skleník" a ochrana před světem tím, že se uzavřeme za pomyslnou hradbu).

Je to jistě pole citlivé. Doba je složitá, člověk je složitý a téměř každý z nás hledá nějaký způsob úniku. Jsem však bytostně přesvědčen o tom, že dramatika by měla sloužit především jako prostředek "příchodu" či přístupu ke složité realitě, a ne jako prostředek úniku z reality, deformace reality či vytváření fiktivních světů, které mají realitu nahradit. Historie a užití dramatu v zemích, kde je dramatika tradiční, ukazuje na její určení právě ve smyslu zkoumání života takového, jaký je. Mimochodem - dramatika je spjata s divadlem (minimálně svými kořeny) a divadlo je založeno na zobrazování lidských problémů (viděl snad někdo divadelní celovečerní hru o tom, jak někde nemají problémy, rozumějí si a vůbec jim to pěkně klapě?). Proto si myslím, že cílem dramatu je vidět to, co je (aniž by to vylučovalo použití tvořivého proměňování

reality), abychom i "skrže" drama trochu pohlí tímto světem vpřed.

Tvrzení čtvrté: "DĚTI JEŠTĚ NEŽIJOU..., ŽÍT BUDOU TEPRVE POZDĚJI A DRAMATICKÁ VÝCHOVA JE NA TO HLAVNĚ PŘIPRAVUJE..."

Patrně se jedná o rudiment některých teorií 18. a 19. století, které si myslely, že dítě jaksi "čeká". Jasně se k nim postavily např. E. Keyová či M. Montessoriová (přelom 19. a 20. století) a po nich i další, kteří pravili, že i děti žijí svůj život zcela plnohodnotně a chápat život dítěte jen jako přípravu na cosi pozdějšího je poněkud nedorozumění. Nu, a dramatická výchova může skutečně být přípravou, ovšem nejen na to, co zažije či má umět dnešní třeták, až mu bude třicet (zvláštní, že?), leč i na to, co onen třeták zažije o nejbližší přestávce. A mimo to - drama samo je autentickou formou života *tedy a teď*. Je to situace sice zástupná, ale to je o ní známo, a je skutečně "žít".

V souvislosti s tímto tvrzením vidím nicméně ještě jeden motiv. Vrátime se k němu i později - nazvu jej pracovním "šovinismem". Jako by se za "svobodným" tvrzením skrýval postoj, že právě dramatika je nejpovolanější k tomu, aby učila děti "být". Jistě. Je. Stejně jako jiné předměty, stejně jako atmosféra školy, chování učitelů, vrstevnické vztahy atd. Dramatika má svou neoddiskutovatelnou specifikou a sílu v přímé orientaci na osobnostní rozvoj. Ale jiné formální systémy mají zase jiné možnosti. Kdyby všechno zastala dramatika, musely by být ve světě již dávno další předměty zrušeny.

Ne, neupírám dramatické významnost - podřezával bych koneckonců větve sám pod sebou a pod tím, co mám rád. Ale velmi si v duchu (a teď i na papíře) přeji, aby dramatika byla chápána jako standardní součást institucionální výchovy, a ne jako něco, co buď školu spasí, nebo jako něco, co - v opačném případě - do školy vůbec nepatří.

Tvrzení páté: "UČITELÉ JSOU PODIVNÍ, MOCNĚ KŘIČÍ A ŠKOLA JE VŮBEC HROZNÁ..."

Protože jsme přešli od dětí ke škole, zůstaneme na chvíli v této blahodárné instituci a u učitelstva. Nepopírám, že jsou učitelé, kteří jsou podivní, že jsou i učitelé mocně křičící a že jsou školy, které jsou skutečně prazvláštní. Jsou ovšem i školy dobré a dobří jsou i učitelé. Jde tu spíše o to, co bylo vyjádřeno v podtextech a pokračováních tvrzení, z nichž bylo učiněno ono souhrnné "páté": totiž, že v této atmosféře hrozné školy a podivných učitelů je právě dramatika pro děti klenotem nebo že (dokonce!) může učitel dramatu využívat (!) faktu, že do jiných hodin děti nechodí rády (pozor! - nikoliv faktu, že do jeho hodin rády chodí), čímž bude pozice dramatu posílena. Nevěříte? Kdysi kdesi mne velmi zaskočila jedna vášnivá vyznavačka dramatiky, která odmítala, aby někdo, kdo učí dramatu, byl označován jako "učitel" - učitel je prý slovo zprofanované... Ano. Jsou to extrémní názory. Ale jsou. Je dobré o nich vědět a bránit jim. Diskreditují dramatu.

Opačně pohlédnuto na tvrzení páté: učitel dramatu není podivný a nekřičí... Musím se přiznat, že je mi milejší dobrý učitel fyziky - klasik než špatný učitel dramatu. A ne-dobrý učitel dramatiky umí udělat paseku i s milým úsměvem.

Suma summarum: Drama může pomoci (tam, kde je třeba pomáhat!) žákům i škole, bude-li nejen kritické, ale bude-li též chápavé, tolerantní a sebekritické, a hlavně bude-li vědět, ke komu má být takové a ke komu onaké (ostatně tomu všemu by také drama mělo učit, že?).

Tvrzení šesté: "DĚTI MAJÍ KRÁSNÁ OČKA, COŽ - MIMO MĚ (A PAK JEŠTĚ NĚKOLIK LIDÍ OD DRAMATU) - V PODSTATĚ NIKDO NEVÍ..."

■ Ano, tematika osobní. Ještě před tím však ona "očka", která září a do nichž je tak milo hledět. Dobrá, nechme ironie. Vím a věřím. Vím však také, že zářit mohou oči dětem

i v jiných předmětech. A stejně tak vím, že - považte! - i v hodinách dramatu se takzvaně zlobí. Důvody jsou obligátní a známé - něco žáci, něco učitel, který neví, co s nimi, co s dramatem, atd.

Druhá část tvrzení odráží mírná pohoršení některých uchazečů nad tím, že si snad doposud nikdo oček nepovšiml. A jistě i upřímnou radost nad tím, že se jim ona očka podařilo rozzářit. Opět si dovoluji vyjít odtud k obecnější úvaze. Některý úspěšný učitel dramatiky může nesporně čelit pokušení dívat se na svět vůkol "spatrá" a pokušení nechat se posednout "panskou pejchou". Děti skutečně září, svěrují se se svými problémy, objevují se však i tendence stěžovat si na jiné učitele či vychovatele apod. Je to složité. čím stabilnější je osobnost učitele, tím snadnější je čelit oněm pokušením.

Myslím, že my, kteří se dramatickou výchovou zabýváme, jsme všichni přiměřeně nenormální. Avšak dramatika vábí otevřenou hrou s pocity a prožitky, volností exprese atd. i osobností - a teď vážně - skutečně problémové. Není snadné mít takového člověka ve třídě nebo v semináři - jak proto, že mu lze i nevědomky ublížit, tak proto, že může celou akci rozbít. Další potíž nastává, když se osobnost labilní, hysterická a vybavená navíc ještě mocenským syndromem a potřebou manipulovat s lidmi chce stát učitelem dramatu. Tady pak "panská pejcha" může nabýt slušných rozměrů a úspěch se může stát zdrojem nových potíží, narušování vztahů (třeba s těmi, co přece určité nic nevědí o očích rozjásaných děcek).

Nemusíme však nahlížet hluboko do učitelské patologie, abychom věděli, že učitel dramatu, který si cení hlavně sebe, to nebude mít lehké. A s ním to nebudou mít lehké jeho žáci a nakonec ani sama dramatika jako předmět a systém.

Tvrzení sedmé a poslední: "ČÍM JSEM, TÍM JSEM DÍKY DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ..." Jádrem výroku je opět zcela reálné. Myslím, že každého z nás práce v oblasti dramatu ovlivnila (ať již je

to patrné na první pohled, či ne). Nicméně chápejme sedmé tvrzení opět "nadoraz", jako důsledek oslnění dramatem a dále je nekomentujeme. Nepřímo ovšem naváží ještě na sedmé tvrzení následujícími řádky.

Zopakujme - ta čtyřicítka studentů měla ve svých písemných úvahách o dramatu ve výchově zakotvena různá tvrzení, která v souhrnu dala vznik zde obsaženým sedmi mýtům či omylům.

Formuloval jsem je tak, aby byly jasné, komentoval jsem je s oporou o zkušenost i z jiných setkání, než bylo setkání "přes písemku"; o podobných věcech se nejednou mluvilo na různých sezeních lidí "od dramatiky". Jsem si vědom, že uchazeči jsou mladí, jsem si vědom toho, že pracovali pod tlakem písemné části zkoušky, že hrály roli nervozita, myšlenkové zkratky, ale i finty a strategie. Dramatika je v každém případě zaujala. Nicméně o to více vynikl občas paradox dramatické výchovy, který jistě také znáte, - např. to, když se vám někdo 20 minut nepřetržitě silným hlasem chlubí, jak vede v dramatu své děti ke skromnosti...

Řekl jsem též, že to nebude ani tak o nich jako spíše o nás, kteří jsme je učili. Neboť i my jsme se museli tak či onak na vzniku těchto omylů a mýtů podílet. Jakkoliv není nutno souhlasit s mými komentáři a obecnějšími úvahami nad jednotlivými tvrzeními, přesto nashromážděný materiál o čemsi vypovídá. Nechci vyzývat k donkichotským tažením za to, aby se všichni naučili definici dramatiky, ale chci upozornit na to, že někteří naši žáci o dramatu neumějí přemýšlet tak, aby řekli, "co to je". A tak bychom mohli pokračovat i u dalších šesti tvrzení.

Přeberme si to každým po svém. A příští rok najdeme mýty třeba již jen ve třiceti písemkách.

Dramatika se u nás v širší míře teprve etabluje a proniká do systémů vzdělávacích institucí. Jsem přesvědčen, že jí může v tomto jen prospět, když se okolo ní bude šířit co nejméně pověr, omylů a mýtů.

JOSEF VALENTA

MANAGER DRAMA

aneb

ZELENÉ DĚTI V ANGLII

■ S notnou dávkou nadsázky snad lze napsat, že jsme jimi byly my: já, protože jsem se díky ARTAMĚ poprvé ocitla na mezinárodní dílně dramatu ve výchově konané na cizí půdě, a Radka Svobodová, která byla poprvé v Anglii. Prostě zelenáči. Příběh zelených dětí však byl hlavně základním polem, na kterém vystavěl Jonathan Neelands svoji představu o tom, jak naplnit poslání mezinárodní dílny k tématu Drama ve výchově a kulturní hodnoty. Místo konání: Univerzita Warwick, Velká Británie, místo, které už je vyhlášeno každoročním setkáváním lidí při dílnách věnujících se dramatu. Doba konání: léto, 20.8.-25.8.1994; termín byl prý jedním z důvodů, proč z původně ohlášených přijela asi polovina, tj. cca 50 účastníků. Pořadatelé: AITA/IATA - Mezinárodní asociace pro amatérské divadlo a národní /britská/ organizace pro drama ve výchově. Lektori: již zmíněný Jonathan Neelands, učitel dramatu na univerzitě ve Warwicku, autor řady publikací k dramatu ve výchově, Jude Ackroydová, učitelka dramatu z Northamptonu, oba již známí také jako lektoři v České republice /jen tak na okraj, což však vůbec není okrajové: čím to asi je, že má ARTAMA tak šťastnou ruku ve výběru špičkových zahraničních lektorů pro své akce?/, lektor pro třetí třídu - Esiaba Irobi z Nigérie, v současnosti učitel dramatu v Londýně. Třídy: smíchané z Angličanů, Irů, Australanů, Maďarů, Němců, Kanaďanky, Holanďanky, Dánky, Japonky, Francouzky, Švýcary a dvou Čechů. A obě tyto Česky žily několik dní příběhem zelených dětí.

Příběh zelených dětí je příběhem ze starých kronik, jež zaznamenaly nálezy chlapce a dívky v Anglii ve 12. století, bytostí podivně blbě zelených, které jedly jen zelenou stravu a mluvily podivným jazykem. Vesničané, kteří je objevili, si s nimi nevěděli rady a odvedli je ke knížeti. Chlapec však byl velmi slabý a brzy uhynul žalem. Dívka se naučila jist lidskou stravu a mluvit anglo-normanským jazykem a časem ztratila i svou zelenou barvu. Když dospěla, vdala se a usadila. Stále si však pamatovala svou původní, tolik jinou zemi.

O co jsme se mohly opřít při práci v seminární třídě? V čem už jsme až tak "zelenáči" nebyly? Známe už pojetí dramatu, které má v centru zkoumání tématu prostřednictvím vyvolání a vyjádření individuální vnitřní zkušenosti a jejím zpracováním ve společné činnosti. Známe v podstatě také metody a techniky, kterými se tento druh dramatu realizuje. /Zajímavým způsobem popisuje a teoretizuje tyto metody a techniky J. Provan z knihy v Tvořivé dramatické 2/94 právě na podkladě zkušeností ze semináře J. Neelands ve Svitavách 1993./

Kde ještě nemáme /ale asi bych měla mluvit v singuláru/ pevnou půdu pod nohama a kde J. Neelands se svými zelenými dětmi probouzel další a další otázky, se dá sotva označit jako strategie, i když v širším významu tohoto slova by snad mohlo postačit. Ptáme se na to, co způsobí, že v daném tématu a v dané skupině, na základě vybrané ideje a vybraných metod a technik vzniká

řád poznání a řád společnosti, v kterém dojdeme až tam, kam je možné dojít?

Věnujme se nejprve základnímu imperativu dramatu ve výchově, který formulovala Dorothy Heathcoteová takto: Každý musí uvěřit této velké lži /Big Lie/ - děti i jejich vedoucí. Každý akt včetně výběru slov musí být na počátku dramatu volen tak, aby se vytvořil zvláštní druh viny /Building Belief/: vím, že nejsem v Anglii ve 12. století, a přesto jedním, jakobych byl/a, vím o hře a věřím v tuto hru jako v realitu, kterou zastupuje.

J. Neelands zvolil jeden z možných způsobů budování této viny: kinestetickou identifikaci. Po těch fázích, které sloužily jako rekapitulace příběhu /čtení příběhu ve skupinách, určení dějových sekvencí/, následuje převyprávění tohoto příběhu jedním ze členů malých skupin: ostatní ve skupinách jednají podle impulsu, který přichází ze slov příběhu /narativní pantomima/. Doprovázeno hledáním podstaty příběhu určením klíčové sekvence a jejím předvedením v živém statickém obrazu - a reflexe této činnosti napoví, že všichni účastníci dramatu jsou "in".

Být v příběhu a umění poodstoupit souvisí s další linií úvah o dobrém dramatu: linií, která se týká střídání akce s reflexí, tedy zastavování dramatu, zprostředkování i tempa dramatu. Akce, které prozkoumávaly příběh a tím i naši vnitřní zkušenost s pojetím kulturních hodnot, ať šlo již o rozhovor ve dvojicích - rozhovor zelené dívky /zeleného chlapce/ se spřízněnou duší po šesti měsících pobytu v nové zemi, nebo předvolání vesničanů před knížetem /učitele v roli se zprávou o způsobu soužití dětí s novou kulturou či akce jiné, jsou zastavovány ne tehdy, když již není o čem hrát. Naopak. Neelands zastavuje drama tehdy, když vnímá okamžik vhodný pro prohloubení uvědomění problému, pro edukaci citu a racionalizaci prožitku. /Heathcoteová, k níž se J. Neelands hlásí jako k jednomu základnímu zdroji svého pojetí dramatu, mluví v této souvislosti o distanci citů bez ztráty plnosti citů v reflexi/. A stejně tak je reflexe pozastavena, když se objeví moment, který vedeme k dalším slovům k další akci - z volných úvah o tom, kdo asi bude ten, který si bere za ženu zelenou dívku, se rodí nová akce prostě tím, že Neelands bere za ruku právě hlasitě zvažujícího, usazuje ho na židli a ostatní mu kladením otázek o jeho zasazení v životě budují charakter.

Docházíme tak prostřednictvím problematiky střídání akce a reflexe /anglické drama je např. pro většinu Američanů překvapením právě pro častota délky reflexí a tím i pomalejšího tempa dramatu/ k určitým typům chování učitele dramatu, který pedagogika a psychologie nazývá proaktivním a reaktivním chováním. Tyto dva typy chování se liší především vevztahem k plánování procesů ve výuce, liší se tudíž i objemem času při rozhodování a časem pro následné strategie. V reaktivním vyučování je čas pro zhodnocení situace a vytvoření strategie krátký /např. vesničané mají projevit svůj postoj k zeleným dětem: dělí se spontánně nad dvatábory ochránce

a zapuditele. Já jako lektor potřebuji ještě ty, kdo jsou mezi těmito extrémny: Jak to udělám?/.

Proaktivní chování obecně zvyšuje schopnost anticipovat problémy, které se ve vyučování mohou objevit, a tak potřeba reagovat na neočekávané chování se zřetelně snižuje. Efektivní vyučování však vyžaduje jak proaktivní, tak reaktivní chování. Otázka tedy nezní, zda užívat prvé či druhé, ale jak obě optimalizovat, potažmo pak jak se v těchto typech chování zdokonalovat. Někde tady totiž - na průsečíku proaktivního a reaktivního chování učitele dramatu a specifick vedené skupiny - vzniká to, co bychom snad mohli nazvat neopakovatelným dílem - originálem /drama, které mohlo vzniknout jen teď a tady/, kterému se jednou blýskají všechny plošky a podruhé je "takový divný"...

Kategorií svodnou pro všechny výše formulované úvahy je třetí management učitele dramatické výchovy, tj. proces vytváření příznivých podmínek pro zapojení dětí /dospělých/ do učebních aktivit - od uspořádání podmínek učebního prostoru přes nastolení a udržení situací učení až po vypořádání se s chováním odchylujícím se od očekávané normy. Znovu a znovu se mi připomínala tato kategorie při sledování Jonathanovy práce, jejíž mistrovství není založeno pouze na dokonalém managementu, ale ten je jeho neodmyslitelnou součástí.

Příběh zelených dětí z jiné kultury byl ještě osvětlen prostřednictvím hlasů duchů ze zelené země, které rozprávějí s dívkou před její svatbou a lákají ji zpět, zvnějšněním jejich pocitů při rozhodování prostřednictvím tzv. dance drama, vytvářením specifických prostředí, v kterých se pohybuje smíšená dvojice - zelená dívka a její ženich z nové kultury...

Krok za krokem jsme šli hlouběji k tomu, co jsou to kulturní hodnoty a jakými způsoby se projevují v lidském chování: hrálo se a myslelo o ponižování a povyšování, pochopení a nepochopení, neúčtářské vážení si a mnoha dalších věcech. Oblouk, který se nad příběhem vytvořil, byl až překvapivě klenutý: vždyť v samotném závěru práce dílny jsme se dostali až ke kořenům kultury prostřednictvím obrazů tvora, jehož lidské rysy se teprve vydělují ze zjetí rostlinné - zelené říše...

Poznání o kultuře v nás a okolo nás bylo umocněno vystoupeními všech tří tříd a teoretickými příspěvky k tematice dramatu. Úvodní o ránci a základních otázkách dramatu proslavil Ken Robinson, jeden z předních představitelů dramatické výchovy v Anglii, podvečery každého dne vyplnily referáty účastníků dílny z různých zemí, závěrečné slovo patřilo J. Neelandsovi. O tom, co je to divadlo nyní a jak je a jak může být pro děti a mladé lidi - řeč na pozadí hlubokého studia sociologie, filozofie, teorie a praxe divadla a dramatické výchovy.

Jsem ráda, že se kultura česká a anglická setkaly, setkávají a budou setkávat.

HANA KASÍKOVÁ

STRUKTURA RITUÁLU

spojovací článek

MEZI DIVADELNÍM PŘEDSTAVENÍM A JEHO SPOLEČENSKO-KULTURNÍM KONTEXTEM

KONFLIKTNÍ NÁZORY NA DRAMATICKOU VÝCHOVU

■ Od doby, kdy bylo drama ve výchově před 500 lety zařazeno do učebních plánů alžbětinských škol, spočívalo většinou v nastudování divadelní hry podle scénáře v konvenčním divadelním provedení. Přestože cíle tohoto typu divadelního představení byly ryze vzdělávací a výchovné - např. upevnit sebevědomí studentů či pochopit klasickou kulturu -, použité metody byly v podstatě stejné jako ty, které při vytváření představení používala kterákoliv divadelní skupina. Tyto metody nebyly výrazně přizpůsobeny vzdělávacím cílům. Až počátkem 20. století experimenty v reformním školství přinesly nový přístup k používání dramatické výchovy ve školách, který více odpovídal potřebám vzdělávání zúčastněných studentů než konvenční divadelní produkci.

Jednou z mnoha variant nového přístupu je to, co Edward Errington (1992) nazývá "Individual-Radical drama education" - dramatická výchova zaměřená na osobnostní rozvoj. Tato koncepce vychází z práce H. Caldwell Cooka (1917), který ještě před 1. světovou válkou vytvořil svou koncepci výuky literatury a sociálních věd nazvanou "hrový přístup" ("Play Way"). Později tento směr dále rozvedla Dorothy Heathcoteová ve své práci o dramatu jako prostředku učení. Tento směr, prosazovaný Heathcoteovou, Gavinem Boltonem a jejich následovníky, se stal hlavním přístupem k dramatické výchově v Anglii a ovlivnil dramaturgii na školách celého světa.

Kanadští učitelé dramatické výchovy dobře znají základní zásady osobnostně rozvojové dramatické výchovy. Stejně jako jiné přístupy 20. století i tento staví do centra pozornosti dítě. Improvizuje se na základě myšlenek a slov dětí. Proces rozvíjení originálního dramatu je vysoce ceněn, zatímco produkt (tj. představení předem napsané hry před diváky v konvenčním slova smyslu) je považován za irelevantní a potencionálně kontraproduktivní. Zvláštním rysem dramaturgie, která je pojímána jako prostředek učení, je důraz, který její učitelé kladou na kognitivní učení - to znamená, že využívají problémů z jiných učebních předmětů než z dramatického umění. Tento přístup k učení je kompatibilní s tematickými a integračními metodami, které jsou nyní v oblibě v kanadských školách. Vytváří z dramaturgie atraktivní nástroj pro učitele, kteří se zajímají o zapojení umění do tak tradičních předmětů, jako jsou literatura a sociální vědy. Zároveň se ovšem tento přístup stal předmětem kritiky ze strany těch učitelů, kteří uznávají jen takové osnovy dramaturgie, které vycházejí z dramatického umění.

Když David Hornbrook útočí na cíle a praxi osobnostně rozvojové dramatické výchovy, svými argumenty se ztotožňuje s neoklasickou orientací (definovanou Erringtonem). Hornbrook kritizuje školu D. Heathcoteové a G. Boltona za to, že se zřiká odpovědnosti učit drama jako uměleckou formu. Uznává sice, že takové techniky osobnostně rozvojové dramatické výchovy, jako "učitel v roli" ("teacher-in-role"), "plášť experta" neboli "role experta" ("mantle-of-the-expert"), mohou být užitečné pro učitele mateřského jazyka a jiných předmětů, považuje je však za "velmi omezené pedagogické triky" (1992, str. 18), které neposkytují adekvátní základ pro vzdělání v dramatu jako speciálním předmětu.

Místo improvizace v roli, která je srdcem dramaturgie chápáné jako prostředek učení, navrhuje Hornbrook koncepci, která by se zaměřovala na dramaturgii jako uměleckou formu. Konkrétně definuje tři prvky, které považuje za základní v tomto pojetí dramaturgie. Jsou to: vytváření, předvádění a reagování ("making", "performing", "responding"). I když Hornbrook uznává, že tyto tři prvky mohou být využity i v improvizovaném dramatu, není spokojen s takovým přístupem k dramatické výchově, který klade důraz na proces tvořivé dramatické hry na úkor divadelního představení v konvenčním slova smyslu. Říká, že produkt dramaturgie - inscenace konkrétní, hotové hry - musí mít v osnovách centrální postavení. Chce, aby studenti studovali dramatické texty a rozvíjeli u sebe tradiční divadelní dovednosti - herecké, režijní, scénografické a dramaturgické.

Vášnivá diskuse mezi představiteli osobnostně rozvojové dramatické výchovy na jedné straně a představiteli neoklasické orientace na straně druhé pokračovala v řadě článků v odborných časopisech nejen v Anglii, ale i v USA a v Austrálii. Zjevná neústupnost obou stran postavila nezávislé učitele dramaturgie před dilema. Mnohým učitelům, kteří si při vytváření svých vlastních osnov vypůjčili zkušenosti různých koncepcí, kteří uplatňují eklektický přístup k výuce dramaturgie, je nyní vytýkáno představiteli jedné i druhé strany, že používání metod přejatých z opačné koncepce povede (nebo už vedlo) k diskreditaci dramaturgie ve školách. Obě strany jim kladou jednoduchou nekompromisní otázku: "Jste s námi, nebo proti nám?" To znamená, že učitelé dramaturgie jsou nuceni si vybrat buď osnovy, v nichž sociální a psychologická východiska důležitá pro studenty jsou zkoumána pomocí metody, která může být považována za dramatickou jen okrajově, anebo jsou nuceni si volit osnovy, v nichž převládají estetické a technické aspekty dramatu, ale které vytvářejí propast mezi uměleckou formou a kulturním osobnostním kontextem. Takové dilema je však rozhodně nepřijatelné.

ALTERNATIVNÍ NÁZORY NA DRAMATICKÉ UMĚNÍ

■ Jak se zdá, tyto neslučitelné názory na dramatickou výchovu odrážejí obecnější konflikt mezi dvěma odlišnými teoriemi dramatického umění. Neoklasické inscenování napsaných her ve školách má své kořeny v tradičním názoru, podle něhož dramatické umění spočívá především v napsaném textu hry. Osobnostně rozvojové koncepce odmítající scénáře a kladoucí současně důraz na spontánní tvorbu, má mnoho společného s teorií, která se objevila ve 20. století. Podle ní je dramatické umění založeno na představení, a text, pokud vůbec nějaký existuje, má jen okrajový význam.

Tradice, která považuje drama za inscenovaný text, má své počátky u Aristotela ve 4. století př. n. l. Aristotelés definuje šest hlavních prvků tragédie. Nejdůležitější z nich byl děj. Ačkoliv uznává, že vizuální prvek (představení) byl pro umění tragédie také důležitý, připisoval mu nejmenší význam a tvrdil, že tragického účinku může být dosaženo i bez veřejného představení a bez herců. Relativní důležitost, kterou připisuje ději, "povaze" (dramatické postavě) a literárnímu stylu, nastolila hodnotící kritéria na dalších třináct století. Hlavním umělcem dramatické tvorby byl dramatik. Herci mohli být užiteční, neboť

současné zprostředkovávali dílo širokému publiku, ale nebyli nezbytní. Jejich hlavním posláním bylo reprodukovat autorova slova zřetelně a nekácet kulisy, abych parafrázoval Noela Cowarda.

Zatímco v teorii dramatu se až do počátku tohoto století mnoho nezměnilo, v praxi se vždy divák zajímal o vizuální prvek, ať už proto, že chtěl vidět svého oblíbeného herce, nebo okázalou podívanou. Koncem 19. století začali teoretikové věnovat více pozornosti neliterární stránce dramatického umění. Avšak teprve v našem století byla zformulována teorie stavějící vizuální prvek do centra své pozornosti.

Zásluhu na vytvoření prvotní vize, která byla impulzem pro současné názory na drama chápané především jako představení, má Antonin Artaud, jehož revoluční manifest *Divadlo* a jeho dvojník vyšel v Paříži v roce 1938. Artaud odmítal konvenční dualismus, který odděloval kulturu od života a zdeformoval dominanci západního umění úzkým estetickým kritériem. Navrhl "divadlo krutosti", které by nemělo život napodobovat, ale žít ho. Hledal divadelní modely na východě, kde akce byly vyjadřovány tancem, písní a pantomimou spíše než recitací textu. Vyžýval k vytváření divadelních děl přímo na jevišti.

Artaudovy názory měly značný vliv v 60. letech, kdy inspirovaly takové experimentátory, jakými byli režiséři Peter Brook v Anglii a Jerzy Grotowski v Polsku. Od té doby věnují teoretici zvýšenou pozornost takovému pojetí dramatického umění, které je založeno na představení. Jedním z významných amerických zastánců tohoto názoru je Richard Schechner, který zkoumal různé prameny včetně rituálů, dramatické literatury, experimentálního divadla a různých společenských a politických událostí, a na základě toho vytvořil, jak sám říká, "performance theory" (teorii stavějící do centra pozornosti představení). Schechner tvrdí, že tradiční pohledy na divadlo byly neadekvátní. Místo nich předkládá teorii, v níž základním prostředkem umělecké výpovědi je představení. Termíny, jako drama, scénář a divadlo, jsou jen k tomu, aby popisovaly komponenty tohoto základního prostředku.

TEORIE DRAMATIKY A VÝCHOVNÁ PRAXE

Když uvedeme dramatickou výchovu do kontextu těchto dvou zcela odlišných koncepcí dramatického umění, je jasné, že neoklasická dramatika se svým důrazem na technické a interpretační dovednosti je zcela kompatibilní s tradičním názorem na drama jako inscenaci textu. Současné jsou některé prvky praxe osobnostně rozvojové dramatické výchovy nápadně podobné některým aspektům nové teorie stavějící do centra pozornosti představení. Spoléhání na spontánní improvizaci, její náhodná, může být považováno za přímé naplnění Artaudova požadavku divadla tvořeného bezprostředně na jevišti.

Díky tomu, že se neoklasická dramatická výchova inspirovala koncepcí dramatu jako inscenovaného textu, se může zdát, že navazuje na dlouhou tradici divadelní praxe v Evropě a na americkém kontinentu. Divadelní společnosti stále uvádějí předem napsané hry a využívají širokého rejstříku interpretačních dovedností. Neoklasičtí učitelé dramatiky mohou poukázat na většinu našich západních profesionálních divadel jako na modely své práce a jako na potencionálního zaměstnavatele svých studentů. Avšak teoretická východiska, na nichž tato práce spočívá, byla nahrazena teorií stavějící na představení jako těžišti dramatické tvorby. Důsledkem toho je, že ačkoliv tato práce může odrážet existující praxi západních divadel, nemůžeme tvrdit, že by umožnila komplexní pochopení dramatického umění.

Zdá se, že osobnostně rozvojová dramatická výchova díky své zjevné sympatii k teorii akcentující představení této teorii také lépe odpovídá. Stejně jako některé další přístupy k dramatické výchově, které těžiště práce spatřují v procesu,

i osobnostně rozvojová škola oceňuje spontánní vytváření nového díla a používání textu odsouvá do pozadí. Avšak z její charakteristické redukce dramatické výpovědi někdy až na naturalistické prozkoumávání sociálních a psychologických témat spolu s odmítnutím stylových variací a obrazného vyjadřování je jasné, že učitelé osobnostně rozvojové dramatiky - stejně jako jejich neoklasičtí protivníci - se dotýkají jen malé a vcelku málo reprezentativní části dramatického umění.



SMĚŘOVÁNÍ K INTEGROVANÉ TEORII DRAMATIKY

■ Celkové osnovy dramatiky by měly v dostatečné šíři zahrnovat jak práci s napsanými hrami, tak prozkoumávání sociálních a psychologických východisek v improvizacích. Mají-li však tyto dva aspekty dramatického umění koexistovat v rámci jednoho vzdělávacího systému, musí se opřít o nějaký sjednocující základ. K tomu je nutné, aby se učitelé ztotožnili s podstatou dramatického umění a jejich názory musí odrážet současné myšlení o dramatu akcentujícím představení. Je třeba, aby učitelé byli schopni dívat se na drama nejen jako na soubor tradičních technik či způsob realistického prožívání osobních problémů. Musí být schopni pochopit drama jako multidimenzionální jev, ve kterém lze řešit dualismus formy a obsahu, procesu a produktu, divadla a dramatu, estetiky a výchovy. Musí vidět umění dramatu v jasné definovaném společenském a kulturním kontextu.

Učitelé dramatiky se často snaží poskytnout celistvý obraz dramatického umění tím, že jej popíší jako lineární řadu od improvizace (nebo procesu nebo dramatiky nebo výchovy nebo obsahu) na jedné straně po interpretaci textu (nebo produkt nebo divadlo nebo estetiku nebo formu) na straně druhé. Takovýto popularizující přístup nemůže vyřešit rozpory mezi oběma výchovnými táboři. Naopak prohlubuje převládající dualismus. Navíc zcela zkrsluje povahu dramatického umění, jak ji popisují současní teoretici.

Podle Richarda Schechnera je samo představení prostředkem uměleckého vyjádření. "Jinými slovy: v prehistorickém rituálním divadle, stejně jako v současném rituálu je jednání více manifestací než komunikací." (1988, str. 70) Definuje období řeckého divadla (kdy se hry staly psanými dokumenty) jako bod, od něhož začíná být v západním divadle dramatická akce spojována s abstraktním pohybem postav spíše než s konkrétním pohybem herců na jevišti. Tento posun v úhlu

pohledu od představení k psychologii znamená ve světovém divadle výraznou odchylku. Ať už je to kdekoli, důraz na představení je stále neporušen. Tím nemá být řečeno, že snad psychologické drama není s to být formou vyjádření. Avšak zdá se, že podstatu napsaného psychologického dramatu musíme hledat nikoli v psychologii či literárním stylu, ale především v prvcích představení.

Schechner při hledání univerzálního či sjednocujícího chápání představení definoval proces rituálu jako model, který zahrnuje všechny aspekty tvorby představení: "trénink, workshop, zkoušku, zahřívací aktivity, představení, zklidnění a rekapitulaci" (1988, str. 280). Uvědomuje si problémy vyplývající z používání rituálu jako modelu, protože vi dobře o deformovaných názorech na rituál, které v obecném povědomí stále přezívají, i když je vědci dávno vyvrátili.

Není možné v rozsahu tohoto článku pojednat o všech těchto chybných představách o rituálu. Ale musím uvést pramen většiny těchto chybných koncepcí. Obecně je rituál pokládán za cosi vynuceného, bez fantazie, prostoduchého, co je závislé na náboženském kontextu. Naproti tomu badatelé, kteří se věnují rituálu, jej vidí jako složitý jev, bohatý na symboliku, který má své funkce jak ve světském, tak i v náboženském kontextu. Odmítání rituálu má své kořeny v chybných teoriích antropologů 19. století, jejichž metody byly nevědecké a jejichž závěry byly eurocentrické a rasistické.

Když se podíváme na články o společenských a náboženských zvycích Neevropanů, "primitivních" lidí popsané těmito akademiky (kteří jen zřídka byli sami svědky oněch popisovaných zvyků), zjistíme, že v nich vytvořili teorii kulturního rozvoje, která se dovolává Darwinových myšlenek, ale která ve skutečnosti obrací jeho teorii o původu druhů na hlavu. Věřili, že se kultury vyvíjely od jednoduché k složité, od primitivní k rafinované, od prapůvodní k evropské. Tito vědci postavili svoji vlastní civilizaci na vrchol hierarchie a zastávali názor, že rituály "primitivních" lidí byly horší, méně hodnotné než jejich vlastní zvyky. Navíc se domnívali, že "primitivní" lidé byli neschopni racionálního úsudku a své reakce vyjadřovali bezmyšlenkovitou manipulací v rituálech. Třebaže tyto názory byly vyvráceny pozdějším výzkumem, negativní obraz rituálu, který vytvořily, stále ve veřejném mínění přezívá.

Dnešní vědci ukázali, že struktura rituálu a symbolické motivy s ní spojené mají značný vliv na stimulování tvořivé reakce účastníků. Známy antropolog Victor Turner (1982) identifikoval třídičnou strukturu, s jejíž pomocí můžeme vidět, jak rituál podněcuje tvořivost a sociální proměnu. V první fázi jsou účastníci formálně izolováni od svých předchozích míst ve společnosti. Mohou dokonce na čas žít odděleně od své komunity. Jsou symbolicky zbaveni svého běžného společenského a ekonomického statutu. Jsou "dotlačeni co možná nejvíce do uniformity, strukturální neviditelnosti a anonymity" (Turner 1982, str. 26). Ve třetí a poslední fázi se účastníci vrací ke společenským konvencím vnitřně transformováni a někdy i navenek proměněni k lepšímu.

V průběhu střední fáze rituálního procesu účastníci, kteří byli symbolicky izolováni od své komunity a svých obvyklých, očekávaných myšlenek a chování, mohou svobodně zkoumat základní představy své společnosti o kosmu, pochybovat o nich a hrát si s nimi. Uvnitř tohoto marginálního světa mají účastníci schopnost tvořit neuvěřitelně originální umělecká díla. Turner označuje tuto tvůrčí zkušenost za "prahovou" ("liminal"), jestliže vznikne při obřadech tradičních společností, a tendující k "prahovosti" ("liminoid") v umění postindustriální společnosti. "Prahovost" ("liminality") umožňuje lidem hrát si se známými předměty a myšlenkami a ozvláštňovat je kombinováním známých prvků kultury nekonvenčním způsobem.

A právě tuto dočasnou třídičnou strukturu označuje Schecher za sjednocující model, který charakterizuje veškerá umění založená na představování včetně formy označované

tradičně termíny, jako drama a divadlo. Schecher v návaznosti na Turnerovu analýzu říká, že podstatou dramatu je transformace, tedy to, "jak lidé využívají divadla k experimentování a hraní si s proměnou a jak ji fixují." (1988, str. 170) Tím předkládá rozumnou alternativu konfliktním názorům učitelů dramatiky, kteří definovali podstatu dramatického umění buď jako "řešení problému v roli" (představitel individuálně radikálního přístupu), nebo jako "interpretaci scénáře" (neoklasické názory).

Kdyby učitelé dramatiky akcentovali ve svých osnách tvůrčí, a zvláště dramatickou zkušenost "prahovosti" ("liminality") a věnovali se transformaci individua a společenských struktur, pak by byli schopni vyřešit současné spory mezi učiteli dramatiky, aniž by připsali vítězství té či oné straně a zbavovali se cenných zkušeností té či oné koncepce. Protože zkušenost tendující k prahovosti ("liminoid") podněcuje improvizaci a zkoumání společenských otázek, práce představitelů individuálně radikální dramatiky by měla pokračovat. A protože "prahovost" ("liminality") byla definována jako základní prvek dramatického umění, neoklasického cíle - podporovat dramatické vzdělání - by mohlo být efektivně dosaženo v širším kontextu než doposud.

Jak toto pojetí umění dramatu konkrétně ovlivní školní osnovy, teprve uvidíme. Je však nutné, aby učitelé dramatické výchovy začali uznávat klíčovou důležitost rituální struktury té umělecké formy, které vyučují. To se týká jak těch učitelů, kteří považují dramatu jen za vyučovací metodu, tak těch, kteří chtějí, aby si jejich studenti osvojili znalosti a dovednosti specifické pro drama. Žádný učitel, který chce své žáky něčemu naučit, by nesoúhlasil s tím, aby používal metodu, která pohlcuje kulturní a osobnostní zdroje, aniž pochopí co nejvíce její kreativní potenciál i psychologická rizika. Čím větší je kompatibilita mezi praxí dramatické výchovy a současnými teoriemi dramatického umění, tím větší má učitel šanci uvést zkušenosti studentů z dramatické výchovy a z divadelního představení do společenského a kulturního kontextu. Jen prostřednictvím účinné integrace výchovy s jejím společenským a kulturním prostředím může učitel dosáhnout významných výchovných cílů.

LAWRENCE O'FARRELL

Faculty of Education, Queen's University,
Kingston, Kanada

Přeložila Romana Tomasová

CITOVANÁ LITERATURA:

Aristoteles: *Poetika*

Artaud, Antonin: *Le Théâtre et son double*, Paris 1938

Cook, H. Caldwell: *The Play Way*, Fredrick A. Stokes Company, New York 1917

Errington, Edward: *Towards a Socially Critical Drama Education*, Deakin University Press, Geelong, Victoria (Australia) 1992

Hornbrook, David: "Can We do Ours, Miss: Towards a Dramatic Curriculum", *The Drama/Theatre Teacher*, Vol. 4, No. 2, 16-20 (1992)

O'Farrell, Lawrence: *Education and the Art of Drama*, Deakin University Press, Geelong, Victoria (Australia) - v tisku

Schechner, Richard: *Performance Theory*, Routledge, New York 1988 (Revised Edition)

Turner, Victor: *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*, Performing Arts Journal Publications, New York 1982

Příspěvek připravený pro diskusi na Světovém festivalu dětského divadla v Lingenu 1994

Uveřejněno se souhlasem autora

DĚTSKÁ SCÉNA '94 - ÚSTÍ NAD ORLICÍ 17. - 26. 6. 1994

23. CELOSTÁTNÍ PŘEHLÍDKA DĚTSKÝCH DIVADELNÍCH, LOUTKÁŘSKÝCH A RECITAČNÍCH SOUBORŮ A CELOSTÁTNÍ DÍLNA DĚTSKÝCH RECITÁTORŮ

INSCENACE A PÁSMA DS'94

Divadlo HUDRADLO, Zlín (ved. Miroslav Slavík) - Erich Kästner-Miroslav Slavík: HRA NA KULIČKY (na motivy knihy Kulička a Toník)

Divadélko Jesličky ZUŠ Hradec Králové (ved. Emilie Zámečníková) - Karel Poláček-Emilie Zámečníková: NAPADLO HODNĚ SNĚHU (na motivy knihy Bylo nás pět)

Soubor Tak trochu, Gymnázium Aš (ved. Roman Černík) - Ernest Jandl: BESTIÁRIUM (pásmo sestavil Roman Černík se souborem)

Rámus, ZUŠ Nýřany (ved. Zdena Vašíčková) - Zdena Vašíčková a kol.: KAIN A ABEL (na motivy z Bible a knihy Stefana Andrese Velký příběh Bible, s použitím lidové poezie)

DS ZUŠ Písek (ved. Marie Husinecká) - Hermína Franková - Marie Husinecká: SI NĚKDY PŘIPADÁM (předloha: kniha Jedna zrzka navíc) + Astrid Lindgrenová-Marie Husinecká: ROZHODNĚ BUDU OŠETŘOVATELKOU DĚTÍ (předloha: kniha Děti z Bullerbynu)

DRS Větrník, ZŠ Smolkova, Praha 4 (ved. Jana Zvolánková) - Jana Zvolánková: 5 X NONSENS (z knihy Ostrov, kde rostou housle)

HOP-HOP, ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková) - Irena Konývková: O SOUKÁNÍ (na námět knihy Inky Ciprové Pavouček Provazníček)

HOPÁČEK, ZUŠ Ostrov (ved. Lucie Veličková) - Michal Černík: TĚLO (z knihy Neplašte nám švestky sestavila Lucie Veličková)

Fanfuláci - příprava DS, ZUŠ Nové Město na Moravě (ved. Marie Junová) - Miloš Macourek-Marie Junová: BARBORKA A CUCAVÉ BONBONY (z knihy Pohádky)

Písklata ze 4.A, 1. ZŠ v Jirkově (ved. Iva Šimková) - Jan Čarek: ČAROKRUH (sestavila Iva Šimková)

ZŠ Líšnice (ved. Simona Marková) - ŠKÁDLENÍ (z lidové poezie vybrala a sestavila Simona Marková)

DDS LDO ZUŠ Žamberk (ved. Olga Strnadová) - Pavel Šrut-Olga Strnadová: MEDVĚDI, PRASÁTKA A TI DRUZÍ (z knihy Kočičí král)

Křepelky, ZŠ Křepice (ved. Jaroslava Dobrovolná) - POTE, DĚČKA (z lidové poezie z jižního Brněnska sestavila Jaroslava Dobrovolná; prameny: K. Plicka - F. Volf: Český rok, Domovopisný sborník Hustopečsko, F. Bartoš: Naše děti, Z. Jelínková: Dětské hry I-IV, rozhovor s občany Křepic)

Heřmanáček, ZŠ a OB Heřmanův Městec (ved. Jitka a Josef Řezáčovi) - Karel Jaromír Erben-Jitka a Josef Řezáčovi: O KOHOUTKOVÍ A SLEPIČCE ANEB... JAK BY TO BYLO, KDYBY TO NENAPSAL ERBEN

3. ročník loutkářského odd. LDO ZUŠ Žerotín, Olomouc (ved. Ivana Němečková) - POHÁDKY DANIELA HEVIERA (z knihy Nevypalují jazyk na Iva sestavila Ivana Němečková)

DRS ZŠ Hlinsko v Čechách (ved. Věra Filipová) - Carl Sandburg: O TOM, JAK SE DVA MRAKODRAPY ROZHODLY, ŽE BUDOU MÍT DÍTĚ (z knihy Pohádky z bramborových řádků)

3.-5. ročník LDO ZUŠ Žerotín, Olomouc (ved. Alena Palarčíková) - Miloš Macourek-kol. souboru: O BĚLÁSKOVÍ (z knihy Pohádky)

RS ZŠ Moravský Beroun (ved. Alena Staníková) - JARO ČESKÝCH DĚTÍ (z knihy K. Plicky a F. Volfa: Český rok - Jaro sestavil Vratislav Kubálek, upravila Alena Staníková; pásmo vyšlo ve sborníku Recitujeme, Albatros 1981)

DS ZUŠ Děčín (ved. Alena Pavlíková a Jana Štrbová) - Jana Štrbová: HLOUPÉ POHÁDKY (Hloupá pohádka o oslím vejci z knihy Jaroslava Tafela Zlatý jeleň, Jak starosta kostel tlačil z knihy Milana Navrátila Červený doloman, O ovcích na mostě z knihy Pavla Šruta Kočičí král)

Divadelní studio Malá Skála, ZŠ Malá Skála (ved. Iva Hakenová) - Edward Lear: TŘESKY PLESKY (z knihy třesků a plesků sestavili Iva a Petr Hakenovi)

DS ZUŠ Žatec (ved. Eva Vencliková) - Jiří Žáček, Jan Werich, Karel Čapek: PSI ŽIVOT (z knihy Život je pes Jiřího Žáčka a Dašinka Karla Čapka s použitím písňového textu Jana Wericha sestavila Eva Vencliková)

DDS LDO ZUŠ Žamberk (ved. Olga Strnadová) - Daniel Hevier: TAKOVÁ SVAČINA (z knihy Nevypalují jazyk na Iva vybrala a zdramatizovala Olga Strnadová)

Divadlo - Divadelní studio Dramacentra Ostrava - Zvonci (ved. Jakub Rychec a Saša Rychec) - Oscar Wilde - Zvonci a Jakub Rychec: ŠČASTNÝ PRINC

DS Dorota, ZŠ Vimperk (ved. Dagmar Rückrová) - Alexandr Grin-Dagmar Rückrová: NACHOVÉ PŘÁTELSTVÍ (námět z knihy Nachové plachty, Odeon, Praha 1980)

DS DĚS, ZUŠ Španělská, Praha 2 (ved. Hanuš Bor) - Věnceslav Metelka-Jan Kopecký: KOMEDIE O HVĚZDĚ (dramaturgická úprava Hanuš Bor)

HOSTÉ PŘEHLÍDKY:

DS lycea Huberta Clementa, Lucemburk (ved. Alex Reuter) - Miguel de Cervantes y Saavedra-Alex Reuter: DON QUIJOTE

DIVĚDLŮ, ZUŠ Tartanská Lonnica, Slovensko (ved. Emília Nogová) - Emília Nogová a kol.: TRINÁCTÁ (na motivy pohádky Šipková Růženka)

Taneční oddělení ZUŠ Ústí nad Orlicí (ved. Eva Veverková) - TANČÍME PRO RADOST



INSPIRACE PRO PEDAGOGICKO- PSYCHOLOGICKÉ POZNÁNÍ

■ Je to trochu potíže. Bylo dohodnuto, že na Dětskou scénu '94, která zdárně proběhla v červnu v Ústí nad Orlicí, pohlédnu očima pedagogicko-psychologickými. Pohlížel jsem. Jako člen porotního hloučku jsem z expresu, v němž se porota přehlídkou řítí, pilně sledoval jevy pedagogické a psychologické a jevy výchovnědramatické. A o poslední noci jsem jen tiše zazáviděl kolegům Vostákově a Zbomíkově, kteří uměli pronásledující vydání přehlídkových novin vyhnatnout každý ze svého pohledu - scénografa a režiséra - podstatný problém. Mně se žádný takový, který by z přehlídkového dění (z pohledu mého "oboru") vystrkoval hlavičku a volal "tady, tady jsem!", najít nepodařilo. Místo toho se mi urodilo v hlavě asi pětadvacet témat, která by stála ve vztahu k dětskému divadlu a přehlídkám za pozornost, témat vskutku pedagogicko-psychologických, leč žádné z nich nevystupovalo jako třeskatý problém letošní Dětské scény. Zdaleka to ovšem neznamená, že přehlídka byla pro pedagoga jen šedošedá šed. Naopak. A vzápětí to doložím.

Nezbývá mi ovšem nic jiného, než sáhnout k tomu, co jsem již předložil přehlídkové veřejnosti prostřednictvím Deníku Dětské scény '94 přímo v Ústí - byť zde s jistými obměnami a s dodatkem.

Přehlídka byla skutečně plná zajímavých podnětů k úvahám, diskusím, sběru zkušeností i zkoumáním v oblasti pedagogiky a psychologie a výchovné dramatiky. Nejsem s to již dnes uvést konkrétní okamžiky, setkání a představení, která vynesla na světlo a zařadila do inventáře jedno každé z níže uvedených témat. Je také jasné, že o každém z těchto témat již něco víme (tu málo, tu hodně). Ale všechny tyto poznatky jsou zatím spíše roztržité a leckdy i nesnadno dostupné. Doufáme, že k jejich scelování a zpřístupňování přispějí i takové iniciativy, jako jsou Dobré divadlo dětem či Klub dětského divadla, které připravují ARTAMA a STD. Poznátka z práce souborů mohou přinášet jak jejich vedoucí, tak v rámci seminárních i diplomových prací dnes též studenti středních i vysokých škol v tomto případě pedagogického zaměření.

těž studentů středních i vysokých škol v tomto případě pedagogického zaměření. Všechna témata jsem si rozdělil do několika skupin. Tu jsou.

1. TEMATIKA VE VZTAHU K DÍTĚTI-HERCI/RECITÁTOROVÍ:

- Osobnostní a sociální rozvoj prostřednictvím přípravy, průběhu a reflexy představení (zde bychom samozřejmě mohli najít celou řadu podtémat - např. výchovné možnosti obsahu hry, schopnost formulovat téma, motivační faktory dětského herectví, učení prostřednictvím roli, hraní a rozvoj myšlení, divadlo a sebevědomí dětského herce, kooperace a kompetice v divadelním souboru atd.);
- transfer divadelní zkušenosti do života mimo hru a divadlo;
- dramatická výchova jako předpoklad divadelního tvarování, resp. předpoklad vybavenosti dítěte pro práci na divadelním tvaru (opět možnost různých podtémat);
- handicapované, frustrované, stresované dítě a divadlo;
- psychologie dětského hraní a recitování (opět možná podtémata - např. spontaneita a řízenost dětského hereckého projevu, možnosti různých věkových skupin při převzetí role ap.).

2. TEMATIKA VE VZTAHU K UČITELI ČI VEDOUcíMU SOUBORU:

- Propojení kvalifikace pedagogické, psychologické, dramatických výchovné a teatrologické (vypadá to jako cosi nepřekonatelného, ale je to koneckonců samozřejmý požadavek na pedagogickou práci v jakémkoliv oboru);
- vliv osobnostních specifíků učitele-vedoucího (či naopak jejich "ne-vliv") na osobnost dětí-herců/recitátorů (to je velmi zajímavé téma, často diskutované, leč i opředené mnoha tajemstvími a hypotézami) - i když bývá občas záměrně manifestováno, že žádné tajemství se nekoná atd.);
- bariéry tvůrčí práce s dětmi;
- proč se věci daří?

3. TEMATIKA VE VZTAHU K DÍTĚTI-DIVÁKOVIA DOSPĚLÉMU DIVÁKOVÍ:

- Přípravenost vnímat představení;
- objektivní a subjektivní podmínky vnímání představení;
- interpretace divadelní zprávy;
- hodnocení představení jako složitý intelektuálně emocionální proces;
- reflexe vlastního způsobu vnímání divadla;
- transfer divácké divadelní zkušenosti do života mimo divadlo;
- rozdíly mezi dětským a dospělým divákem (znovu velmi svůdná tematika a pro přehledkové dění dokonce specificky důležitá, neboť vše jest zde silně koncentrováno; dalo by se snad přidat ještě téma:
- psychologie, hygiena (a výchova?) přehledkového diváka (pozor - nevyložit si nesprávně: přehledkové obecenství se mi velmi líbilo).

4. TEMATIKA VE VZTAHU KE VZDĚLÁVACÍM INSTITUCÍM:

- Postavení dětského divadla v systému výchovné práce základních a středních škol;
- současné existenční problémy ZUŠ a divadlo.

(Obě témata se objevovala primárně v diskusích poroty s vedoucími souborů, z nichž někteří hovořili např. o ekonomickém tlaku na ZUŠ, spojeném s očekáváním časté prezentace výsledků práce či o tlacích ze stran ředitelů ZŠ ap. opět na rychlou produkci představení "zviditelňujících" školu, což vše může být na úkor umělecké složky práce.)

5. TEMATIKA VE VZTAHU K TEORII ČI PEDAGOGICE VÝCHOVNÉ DRAMATIKY A DĚTSKÉHO DIVADLA

(Protože témata jsou částečně totožná s předchozími "empirickými" oblastmi, uvedu je jako jeden "balíček".)

- Teorie vnímání, interpretace, tvořivosti a tvorby, teorie učení prostřednictvím aktivit spojených s dětským divadlem, teorie hry v roli, teorie komunikace a divadelní komunikace, teorie prožívání (pozor, nejde jen o emoce!; prožívání je komplexní proces, zahrnující i představy, intelektové operace, tělové počítky atd.), teorie kooperace apod.

6. TEMATIKA VE VZTAHU K ANALÝZÁM PŘEDSTAVENÍ A DISKUSÍM

(ZVL. NA PŘEHLEDKÁCH):

- Cíle diskusí (viz o nich blíže v analýze loňské přehlídky, in. TD, č.9, 1993, s.14-17);
- moderování diskusí (s přehledem se jej letos zhostil F. Zborník);
- psychologie jedince v diskusích (naslouchání, sebeovládání, citlivost na problém, pružnost, pohotovost, asertivita a manipulace, uvažování o vlastním uvažování ap.);
- psychologie skupiny v diskusích (atmosféra, šíření vzruchů, vzájemné podněcování, problém času, atmosférické vlivy atd.);
- výcvik jedinců i skupin ve vedení diskusí.

Tolik k inspirativnímu výčtu problémů.

A spějme nyní poslední části k závěru. Právě jsem výše, že se přece zastavím u jednoho problému - přesněji řečeno: mluvil jsem o dodatku k tématům. Hovořit o tomto problému chci proto, že se postupně stal tím, k čemu se porota ve svých diskusích několikrát vrátila, proto, že jsem jej sám citlivě vnímal, neboť v té době jsem dokončoval rukopis knížky o hraní rolí ve výchově a proto, že jej přehlídka sama nabídl.

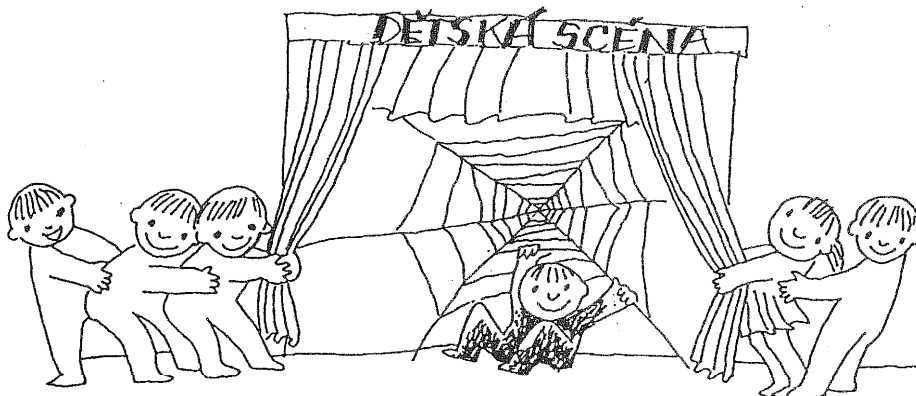
Viděl jsem řadu představení, která neměla charakter toho typu iluzivního a psychologického divadla, kde jeden herec hraje určitou roli v rámci jednotlivých výstupů,

mimo něž na scéně není, ale při nichž děti-herci jednak střídali určité rolové roviny (vypravěči různých typů, postavy ap.), jednak zůstávaly vesměs trvale na scéně. V časových úsecích, kdy neměly právě vlastní individuální, párový či skupinový výstup (např. sborová recitace), musely tedy překlenout jistou dobu, kdy nebyly v přímé, resp. hlavní akci. Přitom byly součástí jevištního prostoru a často zdaleka ne "stranou", nýbrž dokonce v centrálním postavení. Tato doba byla fakticky i jakýmsi čekáním na vlastní výstup, neboť některá představení byla skutečně založena na principu sice propojených, ale fakticky sólových výstupů.

Bylo pak zajímavé sledovat právě "čekající" herce. Ideálně se "čekání" zhostily děti, které i v tomto čase věděly, kým nebo čím na jevišti jsou, v jakém iluzorním prostoru se nacházejí jimi právě hrané postavy a proč se právě tyto postavy ocitly v těchto vztazích atd. Tito herci se v době čekání zpravidla zaobírali činnostmi logicky návaznou na dění na jevišti (pozorování, neverbální reagování apod.) nebo činnostmi logicky návaznou na charakter postavy či rolový úkol (včetně toho, že např. vytvářeli iluzi stromu či "si dělali prostě své"). Lhostejno bylo, zda hrají úplně jinou postavu, či zda jsou spíše blízko hraní sebe samých ve zmíněných okolnostech. V každém případě však věděli, kým jsou, a znali své místo ve znakovém systému představení.

Protipólem byli ti, kteří v těchto chvílích z hlediska divadelního nevěděli patrně nic. Existovali v čase své "prázdné" na jevišti jaksi za sebe, ovšem ne v kontextu hry a divadelní zprávy, nehráli ani postavu, ani sebe, nevytvářeli onuzprávu o "já v daných okolnostech", ovšem okolnostech daných hrou, nýbrž toliko informovali o "já v autentických okolnostech", o já momentálně posazeném na jevišti. V krajní jevové podobě takový hráč chvíli pozoruje hru dalších, pak lehce zívne, mrlne po paní učitelce v první řadě a posléze si zaujatě začne prohlížet, kterak si pod forbinou fotografií vo Mičkal hledá tu správnou pozici pro příští snímek. Čím menší (tedy mladší) herec, tím větší problém.

Jakýmsi mezistupněm pak byla forma, kterou jsem si označil "já, jako bych někoho hrál" (tedy ani ne "já, jako bych někde byl...", ani ne "já v roli toho a toho"). Tento herec sice jaksi tuší či ví, že kohosi hraje, avšak reaguje spíše mechanicky na dané signály vycházející ze hry, občas vykoná např. určitý pohyb těla, který naznačuje, že kdyby herec hrál, hrál by např. venkovského strýce, ale současně je patrný efekt z předchozího odstavce, tedy ne-hraní.



Pro hráče druhého a třetího typu pak nebývají snadné ani přechody do vlastní, např. sólové herecké akce. Oči a ruce spolehlivě jak u "chóristy", tak u sólisty prozradí, v které rovině se nachází.

Oblast vstupování do rolí je zajímavá. Pohled na tento převažující typ divadla letos ("klasické" divadlo vlastně zastupovalo na přehlídce jen zlivské Hudradlo a ostravské Divadlo) ukázalo, že udržet jistou čistotu hry je u této formy zřejmě dosti náročné.

Konec budíž v tomto okamžiku úvahám pedagogicko-psychologickým. I proto, že - byť trochu neorganicky - chci v závěru tohoto článku složit hold všem organizátorům. A pak i všem dětem a jejich vedoucím a vůbec všem dobrým lidem, kteří učtnili, že jistě nejen já budu na DS '94 pěkně vzpomínat.

JOSEF VALENTA

REŽISÉR?



REŽISÉR!

■ Při diskusích s vedoucími souborů i při velkém diskusním klubu jsem často zaslechl úvahy, přesvědčení či tvrzení, že dětské divadlo potřebuje dobrého lektora dramatické výchovy, zánění a čas, což pro vznik dramatického tvaru dostačuje. Domníváme se, že každý tvar, kterým dětské divadlo bezesporu je, potřebuje především člověka nebo tým, jenž už při začátku práce předjímá budoucí výsledek, má představu o celku jako nově nezaměnitelné "umělecké" skutečnosti.

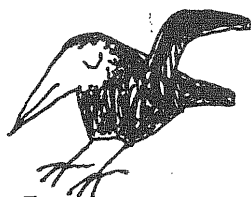
Jednou z nejčastějších her vedoucích dětských souborů je hra o vzniku inscenace (pásmo, montáž, představení uměleckého přednesu), čti tvaru: že vznikl kolektivní práci souboru, vedoucí byl kdesi v pozadí a předkládá výsledek takový, jaký si vyrobily samy děti. Výjimka možná existuje, ale jinak je to šálba a klam.

Režisér takové inscenace existuje. Mohl zorganizovat přípravu a zkouškový proces tak, aby vycházel především z dětské aktivity, ale on je tím, kdo převzal odpovědnost za výběr nápadů ve všech složkách divadelní inscenace. On je tím, kdo vztahuje prostředky k tématu, on je zodpovědný i za vnější organizaci celé věci. I za množství práce a energie,

která se do inscenace vloží. Každý tvar představuje práci. Dřina, uvědomělá a s konkrétním vědomím cíle, není nic, zač by se soubor měl stydět.

Rád bych v této chvíli oddělil dramatickou výchovu od divadelního tvaru. Myslím si, že úkolem inscenace není demonstrovat metodu, již vznikala. Divadelní tvar je svébytná aktivita a soubor má právo k němu dojít různými cestami. Je zřejmé, že už dnes existují mimořádní vedoucí, učitelé dramatické výchovy, jejichž úloha při osobnostním rozvoji dětí je obrovská. Ale je rovněž zřejmé, že jen někteří z nich dokáží vytvořit tvar. Že jen někteří mohou být úspěšnými režiséry. (Totiž chceme-li být k sobě upřímní a chceme-li popřát dětskému divadlu svobodnou cestu.)

FRANTIŠEK ZBORNÍK



PŘÍNOSY A OTAZNÍKY DĚTSKÉ SCÉNY Z POHLEDU LOUTKÁŘSKÉHO

■ Dalo by se uvažovat o spojnících s divadlem vůbec. O spojitosti epického charakteru loutkového divadla a neiluzivního dětského divadla neloutkového (třeba v Mrakodrapec či Hloupých pohádkách). O spojitostech, které naskakují všude tam, kde pro loutkové divadlo určující rysy vystupují i v divadle neloutkovém: tam, kde roste znakovost a stylizace (jako třeba v Komedii o hvězdě či Hře na Kuličky), tam, kde je výrazný podíl výtvarné složky a groteskního vidění (jako třeba u Barborky)... To jsou však souvislosti, které by vyžadovaly zevrubnější výklad, na nějž tu není místo. Budu se tedy raději držet při zemi.

Inscenace loutkářské, z loutkářství vycházející či k němu směřující tu byly čtyři: Kain a Abel (D), Medvědi, prasátka a ti druzí (D), Pohádky Daniela Heviera (R), Taková svačina (a mimo "hlavní program" ještě Sněhurka a Povída pondělí úterku). To kvůli statistice.

KAIN A ÁBEL - vedle řady svých vzrušujících otázek - přináší i stejně vzrušující přínosy např. v postavení loutek v inscenci a vztazích, které se jimi vytvářejí. A vůbec nesouhlasím s tím, že by loutky v něm nebyly funkční nebo že by s nimi nýránské děti neuměly hrát. Naopak. Scény, jako je ta, v níž se Kain po položené otázce odvrátí a tazatelkasi je přitahuje za bradu zpět, jsou ukázkou vytváření vztahu loutkou a s loutkou v podobě takřka učebnicové.

MEDVĚDI, PRASÁTKA A TI DRUZÍ - dva pohledy na vztah vyprávění a inscenačního obrazu: v prvním případě vyprávění jako komentář k ději, v druhém jako prostředek sporu, jímž je děj vytvářen. To přímo metodické. A při všech chybách: kdyby byly všechny profesionální (a nejen loutkářské) inscenace takhle režijně promyšlené...!

POHÁDKY DANIELA HEVIERA jsou samozřejmě kdesi na začátku cesty k emotivně působivému umění. Prostředky nebudují významy děje a neklenou téma (bodej by pak nechyběly

pointy, bodej by pak nevypadaly jako pouhé ilustrace předmětem). Ale v parašutistické příhodě už jistý příslib je: nadsázka v obraze najednou vnáší k slovu něco navíc - obrazový komentář, dourčení vypovídající o vidění inscenátorů. A každý jsme někdy začínali.

TAKOVÁ SVAČINA je z těch inscenací, které dokáží z jindy již klišovitěho předvádění, jak jsme hraví, vynalézaví a co všechno nás napadá, vyklenout inscenaci, která jde od někud někam a má vnější smysl i vnitřní osvobodivou sílu opravdové tvořivosti.

Zkrátka: zdá se mi, že dětské loutkářství má čím oživovat dětské neloutkové divadlo a že má čím inspirovat i loutkové divadlo dospělé. A že jeho soužití s oběma je prospěšné všem třem.

Velkým otazníkem se zvláštním loutkářským významem jsou pro mě otázky prostorové, otázky množství a řazení inscenací spojených v blocích, otázky věku dětí v dopoledních představeních. Začnu od konce. Viděl jsem všechna představení ranní i odpolední - a byly to většinou dudy a nebe: dvě třetiny oněch ranních byly deformovány tím, že je sledovaly děti věku nepříslušně nízkého: že děti byly malé na některá témata, malé na to, aby se dokázaly přeorientovaly z jednoho na druhé, mnohdy ostře kontrastní představení, malé na to, aby vydržely osmdesát, devadesát minut divadla (vidte, že mám pravdu, psychologové?).

Všechna loutkářská představení byla tak či onak zproblematická velikostí prostorů. Je prostě v povaze tohoto oboru, že loutky (s výjimkou superloutek Schumannových) bývají ve srovnání s hercem - třebas i malým - titěrné. Není neznámo, že na vzdálenost větší než zhruba sedm metrů začíná být vše na loutkovém jevišti vnímáno jen jako celek, v němž zaostrění na detail je prakticky nemožné. Kam se hrabete, desíti-, dvanácticentimetroví medvědi?! Co bys chtěl, čtyřicentimetrový pingpongový míčku?! Buď rád, že tě zahlédne ten šest, sedm metrů vzdálený divák na levém křídle prvé řady a při troše štěstí i ten stejně vzdálený divák na křídle pravém, a na ty v řadě desáté klidně zapomeň!

A nejde jen o to. Jde i o komornost inscenací, které potřebují mít diváka v dosahu magického kontaktu, v dosahu individuálního záberu - a o tom za onou osmou, desátou řadou nelze už ani snít. Což postihuje nejen diváka, ale i představení, které je v tom okamžiku "za zdí": velký se nudí, malý se vrtí. A herci, nejsou-li ze dřeva, to cítí a, nejsou-li ze železa, hrají podle toho.

I klade se otázka, zda má pak smysl, aby tady takové inscenace vůbec byly. A následně pak otázka opačná, zda chceme pěstovat jen divadlo velkoprostorové davové. To není myšleno ve zlém - je to jen snaha věci pošťouchnout prospěšným směrem. Co by se například stalo, kdyby ranní představení pro veřejnost byla o komornější kusy zkrácena (i ve prospěch dětských diváků tam přítomných) a namísto toho se zahrálá odpoledne nadvráknat jen pro účastníky přehlídky? A třebas i na úkor množství inscenací na přehlídce uváděných, hlavně těch inspirativních, do jejichž vyšetřenoého času by mohly být posunuty diskuse těch, kteří chtějí diskutovat třebas až do alelujá? A přimlouval bych se též za "odléhací" přestávky v blocích. Lépe ztratit párkrát deset minut, než pět, šest představení. Alespoň z pohledu loutkářského.

LUDEK RICHTER

POTŘEBUJE DĚTSKÉ DIVADLO SCÉNOGRAFII?

Jedna ze složek, která je součástí divadelní tvorby, je scénografie. Z toho by měla logicky vyplývat potřeba tvůrců dětského divadla uvědoměle se zabývat touto složkou.

Po zhlédnutí všech představení celostátní přehlídky Dětská scéna '94 musím konstatovat, že většina vedoucích souborů se v tomto se mnou asi neshoduje. Tato otázka zřejmě přichází v souboru na přetřes až na konec. Zdá se mi, že je několik typů přístupu k této problematice:

1. Vezme se to, co je zrovna po ruce ("to bude stačit").
2. Realizuje se první nápad.
3. Prostředky se skládají systémem "Jak pesek a kočička vařili dort".
4. Vytváří se obecně "výtvarno", které má obecný vztah k tématu a vyznění.

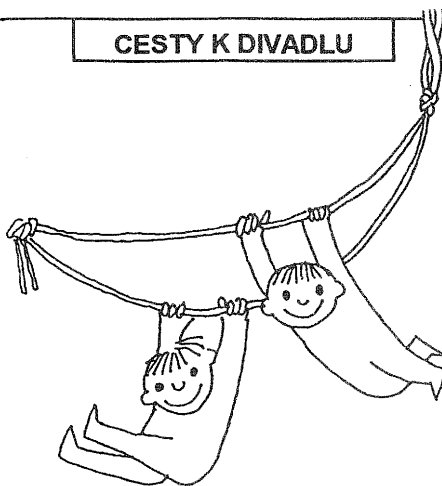
To se týká většinou kostýmů, rekvizit a loutek.

Modelování scénického prostoru je na tom ještě hůř. Většinou vyplývá z konstatování "my hrajeme ve třídě a u nás je to strašně malé".

Když vezmeme v potaz, že i na dětské divadlo se vztahují zákonitosti divadelní tvorby, musíme si uvědomit, že každá věc a vše, co je na jevišti, nese význam, je tedy zobrazením skutečnosti (pokud možno uměleckým). Neměli bychom proto říkat: "to je dobré, to stačí", ale musíme se zabývat tím, jaké významy každá věc v sobě obsahuje a jak se tyto znaky vztahují k tématu sdělení.

Myslím, že je máma snaha opakovat tyto zákonitosti divadelní tvorby na veřejných hodnoceních stále dokola, protože zůstávají pouze teoretickými moudry. Jediné příklady konkrétních představení mohou inspirovat ostatní tvůrce. Proto v sobě živím naději, že se takových příkladů ještě dožiju.

KAREL VOSTÁREK



CELOSTÁTNÍ DÍLNA

DĚTSKÝCH RECITÁTORŮ

■ Celostátní dílna dětských recitátorů, která se letos konala v návaznosti na Dětskou scénu '94 v Ústí nad Orlicí, přinesla hlavně otázky do budoucna a problém, který jsme nazvali "vypravěč obecný".

Co se týče budoucích let, uvažovali jsme při diskusích zejména o potřebě semináře pro všechny doprovázející dospělé - rodiče a učitele - recitátorů. Děti už své semináře na dělně mají a velice se osvědčují.

Zamýšleli jsme se také nad smyslem a cílem sólové recitace, v čemž se názory dosti liší. Jedním (méně zastoupeným) názorem je, že dítě hlavně potřebuje předvést, "jak to umí", že je šikovné, jak dobře mluví a chce si zasoutěžit. Protipólem s častějším zastáním je náhled na přednes jako na možnost prohlubování zkušeností prostřednictvím kvalitního textu a práce na něm, přičemž důraz se klade na osobní prožitky dítěte, který pak sděluje druhým.

Zjistili jsme bohužel, že v souhrnu dětský sólový přednes stagnuje (na rozdíl od souborů). Projevovalo se to určitou šedivostí, nevýrazností jednotlivců, podtrženou např. poměrně velkou uniformitou v oblečení ("malí dospělí"). Někteří členové poroty si po několika vystoupeních začali vypomáhat malováním postavicek do svých poznámek, aby pak alespoň podle něčeho mohli vzpomínat na výkon.

Váhná část recitátorů je totiž "postřížena" obecností, i když v různých odstínech. Vyskytli se např. takovito vypravěči: vypravěč obecný, obecně nadšený, obecně tajemný, zaměřeně udivený, vykuleně smutný, obecně zalíbený, ušeptaně lyrický, mentorující - ale osobně nezaujatý, křehký, překotný, obecně otrávený, obecně tragický, obecně veselý, sentimentální, zapadlý mezi postavy - převálcovaný jimi, vypravěč, pro kterého je všechno stejně důležité, křečovitý, rozmrzlý atd. Většina těchto recitátorů však nepodala klíč k rozluštění, proč "nasadili" právě takový tón, jaký mají osobní vztah k textu. Ale na druhou stranu se také objevil vypravěč srozumitelný, vypravěč zaujatý, bavící se nebo hrající si, a jeden dokonce krutě ironický. Takové recitátory není zapotřebí malovat si do poznámek, sami se zapiší do paměti, zanechají stopu.

Co se týče poroty, přišla také na "přetřes" otázka, jakou má úlohu a jaký význam, nejde-li o soutěž. Zastávám názor, že má poskytovat fundovanou zpětnou vazbu. V tom duchu jsme se pokusili vést "hodnotící diskuse" - jako přátelská setkání, kde se porota společně s účinkujícími nebo s jejich zástupci dobírá úsudků na jednotlivá vystoupení. Dařilo se? Snad ano. Ale řekla bych, že to už je spíše otázkou dalších přehlídkových let, stanou-li se ještě více dílnami, kde bude mít každý přítomný své místo a odkud vymizí "slovní akrobacie" a převládne smysluplné sdělení. Děti samy v tomto ohledu moc nezmůžou, je to na dospělých!

VĚRA HUČÍNOVÁ

DĚTSKÁ SCÉNA '94 očima seminaristů

Na dětské scéně '94 měla svou premiéru seminární třída recenzentů dětského divadla a dětského přednesu, která pracovala pod vedením Ludka Richtera. Následující dva příspěvky nabízíme jako pohled do této tvůrčí dílny.

Redakce

ÚSTECKÁ KŘÍŽOVATKA

■ 23. celostátní přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů Dětská scéna '94, která se konala 17. - 26.6.1994 v Ústí nad Orlicí, byla přehlídkou velmi důležitou. Byla totiž zviditelněním křížovatk, na niž se tato oblast zájmové činnosti dětí i dospělých ve svém vývoji dostala. Křížovatk, z níž jedna cesta vede k dramatické výchově (a ke všemu, co k ní patří), zatímco druhá cesta směřuje k dětskému divadlu. A to k divadlu v jeho základní podobě, kdy jde

o oboustrannou komunikaci mezi hercem a divákem.

Na Dětské scéně '94 se vydělily dvě polohy toho, co je dnes dětmi a s nimi děláno v dětských divadelních souborech, na základních uměleckých školách a jinde. Toto měřítko dělení vůbec nesouviselo s faktem, že některé soubory na národní přehlídce postoupily jako to nejlepší v kategorii recitačních kolektivů, zatímco jiné v kategorii divadelních a loutkářských souborů. Jednotlivé inscenace je možné rozdělit spíše podle toho, zda se pokoušely

o sdělení tématu a hledání adekvátního divadelního tvaru, nebo zda pouze naplňovaly osvědčené modely, které jsme již mohli vidět mnohokrát a o kterých se obecně věří, že plně uspokojují dětské potřeby hraní si a "skotačení" na jevišti. V těchto inscenacích snadno odhalíme použitá cvičení z metodik dramatické výchovy; cílem jejich tvorby není sdělit divákovi názor na určitou problematiku, ale spíše něco se naučit - tu práci s materiálem, tu zas hlasovou techniku, nebo rytmické citění, případně vytvořit něco, co bychom mohli předvést na školní akademii, na schůzi apod. I tato cesta je možná a v určité fázi vývoje souboru asi i nutná, ale... V okamžiku, kdy se ocitne v konfrontaci s inscenacemi prvního typu, směřujícímu k divadelnímu sdělení tak jako na Dětské scéně '94, vyvolává nutně řadu otázek.

K inscenacím, jejichž základním cílem je prostřednictvím divadla vyjádřit se k tématu, které inscenátorům připadá zajímavé, patřila HRA NA KULICKU Hudradla ze Zlivi. Hudradlo je soubor, který si stále znovu klade otázku, co je možné v dětském divadle. a co ne, a odpovídá si na ni každou svou novou inscenací. Tentokrát se v dramatizaci povídky Ericha Kästnera pokusili o divadlo rolí. Přes určité problémy, zejména s mírou a schopností stylizace, byla jejich inscenace sympatickým a poctivým pokusem vypořádat se s ne příliš často používaným typem divadla.

O něco podobného jako Hudradlo se pokusili Zvonci z Dividla Ostrava. Jejich dramatizace ŠTASTNÉHO PRINCE Oscara Wildea směřovala až k psychologickému realismu, a to

scénografie i herectví jako by nabízely hlubší rozkrytí Wildeova textu, než pak bylo ve výsledku patrné. Inscenátoři zřejmě cítili sílu emocí původní předlohy a tyto emoce nám pak i poctivě předali, aniž se snažili najít jejich podstatu.

Výraznější stylizace byla použita pro dramaturgii několika epizod z knihy Karla Poláčka Bylo nás pět v inscenaci Divadélka Jeslický ZUŠ Hradec Králové s názvem NAPADLO HODNĚ SNĚHU. Pět asi třináctiletých chlapců se se svou vedoucí Emou Zámečnickovou pokusilo o velmi nesnadný úkol, jakým je převod tohoto výsostně literárního díla do jevištní podoby. Použili k tomu formu filmové grotesky, dělící děj světelnými stříhy do jednotlivých obrazů. Nadsázka a stylizace vedly k velmi příjemnému diváckému zážitku.

K představením směřujícím ke sdělení patřila nepochybně i inscenace O SOUKÁNÍ souboru HOP-HOP ze ZUŠ Ostrov. Příběh o pavoučkovi, hraný věkově značně různorodým souborem, nabízel řadu témat. Dramaturgická nejasnost hlavního tématu byla zřejmě i největším problémem této jinak velmi kultivované a zajímavé inscenace.

Také Rámus LDO ZUŠ Nýřany se pokusil o svou vlastní výpověď v inscenaci KAIN A ÁBEL. Především prostřednictvím loutek, chórových zpěvů, barokní hudby a světel se děti snažily zodpovědět si základní otázky tohoto starého biblického příběhu.

Výrazná práce s tématem, která směřovala především dovnitř souboru, byla patrná i na inscenaci DRS ZŠ Hlinsko v Čechách O TOM, JAK SE DVA MRAKODRAPY ROZHODLY, ŽE BUDOU MÍT DÍTĚ. Bohužel se však inscenátorům nepodařilo najít výraznější divadelní klíč k uchopení tohoto hlubokého textu Carla Sandburga.

Problém s převodem literární předlohy do jevištní podoby se projevil i v inscenaci O BĚLÁSKOVI podle Miloše Macourka od LDO ZUŠ Žerotín Olomouc. Poetika Macourkových textů vyžaduje zřejmě důslednější stylizaci, než jaké zde bylo použito.

K divadelním výpovědím patřily i HLOUPÉ POHÁDKY DS ZUŠ Děčín, které byly převyprávěním tří "kocourkovských anekdot", směřujícím k vyjádření postoje hrajících divků k této formě hlouposti.

Diskusi plnou rozporů vyvolala inscenace Divadelního studia Malá Skála TŘESKY,

PLESKY, sestavená z veršů Edwarda Leara. Předmětem diskuse bylo zejména, zda to, co děti předvedly, bylo výsledkem jejich v tomto věku nevídaných (8 - 10 let) schopností improvizčních, nebo drilu.

Výpověď zcela jiného typu, zcela zařaditelnou do linie studentského autorského divadla, předvedl soubor Tak trochu z gymnázia Aš. Jejich BESTIÁRIUM bylo pouze inspirováno několika texty Ernesta Jandla a na tomto podkladu pohybově rozvíjelo pocity studentů ze světa, v němž žijí. Jejich sdělení divákovi se ani nepokoušelo být jednoznačné, ale k studentskému věku nepochybně inscenace tohoto typu náleží. Pouze by pro ně byla podle mého vhodnější předhlídka jiného typu než Dětské scéna.

Řada inscenací se při tomto dělení na tvary směřující k divadelnímu sdělení a na tvary naplňující jistá ověřená schémata ocitá někde uprostřed. Jsou to především inscenace základních uměleckých škol, kde cílem práce je spíše děti něčemu naučit. A tomuto záměru odpovídají mnohdy i výsledná představení, přestože obsahují řadu ryze divadelních prvků.

Tak tomu bylo i u dvou (ale v podstatě i tří) výstupů DDS LDO ZUŠ Žamberk MEDVĚDI, PRASÁTKA A TI DRUZÍ podle Pavla Šnuta a TAKOVÁ SVAČINA podle Daniela Heviera. Tento autor se na přehlídce objevil ještě jednou, a to u 3. ročníku LDO ZUŠ Žerotín Olomouc s názvem POHÁDKY DANIELA HEVIERA. Jak této inscenaci, tak i inscenaci žamberské byla společná snaha a to zvládnout práci s materiálem, která byla z obou inscenací, někdy více a někdy méně, patrná.

Ryze účelovým představením, vytvořeným k oslavě Vánoc, byla KOMEDIE O HVĚZDĚ DS Děk z Prahy 2. V atmosféře vánočních svátků mělo své zdůvodnění a díky tomu, že si už při svém vzniku nekladlo za cíl nic jiného, působilo nyní, uprostřed léta, mimě nepatřičně.

K této kategorii účelových představení patřila i adaptace Erbenovy pohádky O KOHOUTKOVI A SLEPIČCE ANEB... JAK BY TO BYLO, KDYBY TO NENAPSAL ERBEN, která by měla své místo spíše u táborového ohně, pro nějž i původně vznikla.

Jiným problémem jsou představení tzv. přípravek neboli oddílů, skupin či tříd, jejichž úkolem je seznámit začínající děti se základy pohybu, hlasové techniky, pohybu na jevišti apod.

V Ústí nad Orlicí jsme měli možnost vidět dvě takovéto inscenace. TĚLO s verši M. Čermíka od souboru Hopáček ze ZUŠ Ostrov a BARBORKA A CUCAVÉ BONBONY přípravky DS Fanfuláci ze ZUŠ Nové Město na Moravě. Obě inscenace asi po výchovné stránce splnily to, co se od nich očekávalo. Pouze by se takovýto tvar neměl stát vrcholem schopností a dovedností dětí, v čemž by je účast na národní přehlídce mohla utvrdit, ale jen jednou ze zastávek na cestě.

Což je i problém, který vidím u DS ZUŠ Písek pod vedením Marie Husinecké. Inscenace SI NĚKDY PŘIPADÁM podle předlohy Hermíny Frankové a ROZHODNĚ BUDU OŠETŘOVATELKOU DĚTÍ na motivy A. Lindgrenové jsou bezesporu velmi kultivované, řemeslně dobře vytvořené, adekvátní věku dětí a divadelně zajímavé, ale... Tuto formu sborové recitace v prudkém tempu, s řadou vtipů pro diváky a s širokými až televizními úsměvy protagonistů jsme už od téhož souboru viděli několikrát. Jako by si vedoucí rekla, že toto je jediná správná cesta, a přestala hledat jiné možnosti divadelního vyjádření. Oč je pro děti i pro vedoucí cennější hledat a třeba i šlápnout vedle, než do stále stejné formy vkládat pouze různé předlohy a jiné děti.

Podobného ražení, byť v kategorii recitace, bylo pásmo básniček 5X NONSENS DRS Větrník z Prahy. Velmi bohatě rozvinutá vokalizace poněkud utlumila vtip, který je nonsensu vlastní.

K představením, používajícím ustálené formy bez přílišné vlastní invence, patřila řada pásem recitačních kolektivů. Ať už byla laděna folklorně (DS Křepelky ze ZŠ Křepice: POTE, DĚCKA; RS ZŠ Moravský Beroun: JARO ČESKÝCH DĚTÍ; ZŠ Lišnice:

ŠKÁDLENÍ) nebo byla výběrem z veršů jednoho básníka (J. Čarka: ČAROKRUH; Pisklat ze ZŠ v Jirkově), či více autorů (DS ZUŠ Žatec: PSÍ ŽIVOT), všechna byla poznamenána formou "klasických" recitačních vystoupení, která jsou bez ohledu na obsah stále stejná. Ve větší či menší míře v nich absentoval vnitřní pocit dětí, vědomí, proč zrovna tyto děti říkají tyto verše.

Zcela na okraji pak stojí inscenace DS Dorota ze ZŠ Vimperk s názvem NACHOVÉ PRÁTELSTVÍ, jejíž estrádnost byla způsobena zjevnou nepoučeností vedoucí souboru.

Dětská scéna '94 byla - snad - křížovatkou. Cest z ní vedoucích je jako vždy řada a jde pouze o to, abychom rozhodli, zda konečným cílem dětského divadla má být především výchova, nebo především divadlo. Toto rozhodnutí by pak mělo být akceptováno i organizátory, a zejména dramaturgy přehlídky, aby výběr inscenací tomuto měřítku odpovídal. Dramaturg by se ovšem na této přehlídce osvědčil i v lecčem jiném - měl by se starat o vhodné řazení inscenací do jednotlivých bloků, o adekvátní prostor, o výběr inspirativních představení. Doufáme, že spolu s tímto neduhem, o jejichž odstranění se mohou postarat příslušné instituce, zmizí i daleko vážnější neduh: a to podceňování dětí. Ve výběru látky, v prostředcích, ve formě, kterou dětem vedoucí mnohdy vnutí, ale i v tom, že si leckdy nejsme ochotni připustit, že děti našim dospělým, "vážným" problémům rozumějí. Po svém, ale často více než my. A mají proto právo diskutovat o svých představeních i vkládat do nich svůj podíl. A to je poučení, které je snad nejpodstatnějším ziskem letošní Dětské scény, která by už příště měla být především o dětech a pro děti. První krok k tomu byl v Ústí nad Orlicí učiněn.

PETRA RYCHECKÁ

DĚTSKÁ SCÉNA NOVÝMA OČIMA

■ Je začátek října a já doháním, co jsem zameškala. V červnu jsem se zúčastnila semináře Ludka Richtera, který běžel při dětské scéně v Ústí nad Orlicí. Zadáni posledního úkolu znělo: "Napište hodnocení celé přehlídky." A tak se k tomu konečně dostávám. Pročítám zpětně Deníky Dětské scény i své poznámky a vybavuji si, co je podstatné a co ne. Nutno podotknout, že předešlá festivalová

léta znám jen z vyprávění a z článků uveřejněných většinou v Tvořivé dramatice, já sama jsem se této akce zúčastnila poprvé - což má své klady i zápory. Záporům může být to, že nemám s čím srovnávat, kladem vlastně totéž - podle toho, odkud se to vezme. Já se pokusím o pohled pozitivní.

Velice dobře zorganizovaná akce, všechno do sebe hezky zapadá - semináře, představení, stravování,

nocleh, diskuse, inspirativní představení, redakce Deníku, děti... Všechno je pro mne nové a dobré. Až se dívím, že nemám potřebu vyjadřovat se k něčemu kriticky. Diskuse jsou věčné, směřují k divadlu i k dramatu, děti nejsou brány zkrátka. Přesto však slyším hlasy, které hrdají, že se festival miji účinkem, protože má být o dětech a pro děti, a přitom se s dětmi moc nepočítá. Z toho jsem zmatená a kladu sobě i jiným otázku: Pro koho je festival určen? Pro děti, pro dospělé, pro vedoucí, pro semináristy, pro porotu, pro město, pro ideu tvořivé dramatiky, pro dětské divadlo, nebo pro tohle všechno dohromady? Odpovědi se různí. Každý odpovídá ze svého úhlu pohledu. Říkám si, jak je to zvláštní: jde o jednu věc (předpokládám, že jde celkově o rozvíjení osobnosti všech přítomných) uskutečňovanou jedním způsobem (přehlídka). Jenže to, co nazývám "jedním způsobem", má tolik možných variant, že mi připadá nad lidské síly zorganizovat akci tak, aby vyhovovala naprosto všem. Jestli to někdo dokáže, hluboce se mu pokloním.

PŘEDSTAVENÍ

Pokud mě paměť nešálí, nabízel přehlídka 31 inscenací (každá hrána dvakrát) z nich 5 večerních - inspirativních, ostatní měly svá místa v dopoledních a odpoledních blocích.

Není v mých silách napsat, byť stručnou zprávu o každém vystoupení. Zmíním se jen o několika, která mě osobně nejvíce zaujala:

BESTIÁRIUM - Pro mě velice příjemné představení, z něhož bylo cítit plné nasazení, touhu sdělit něco podstatného, o co všem hrajícím jde - najít sám sebe a své místo v životě. **NAPADLO HODNĚ SNĚHU** - Usměvavé, příjemné vystoupení pěti kluků, kteří dokázali, že si rozumějí s Poláčkem, že mají smysl pro jeho osobitou poetiku a že si poradí s jeho textem i se svým tělem.

SI NĚKDY PŘIPADÁM - Hra s rytmem, s tělem, s textem. Děti (3 dívky a 1 chlapec) technicky velice dobře vybavené, hrají s plným nadšením, hrají o sobě v roli i z nadhledu. Ke kladnému dojmu nepřispívá jen celkové forte hry, které nedá oddychnout ani divákům. **O SOUKÁNÍ** - Jedno z nejhledavějších představení, na kterém se sice "našly" mouchy v podobě nedořešených dramaturgických zádrhelů, ale jinak mělo mnoho předností - hravost, sdělnost, aktivní složku scénografickou i hudební. Díky

vhodně zvoleným inscenačním prostředkům zasáhlo svým poselstvím o samotě a přátelství. **TŘESKY PLESKY** - Vyvolalo řadu námitek týkajících se agresivního vyznění dětské hry, mnohým připadalo, že jde jen o řádění a předvádění se, což nepatří na jeviště. Jiní naopak nepocítovali ani agresivitu, ani předvádění, ale viděli před sebou skupinu temperamentních hravých dětí, které se nepřetvařují, nedělají ze sebe svatoušky, ale přiznávají, jaké skutečně jsou. Já sama ještě teď nevím, co si z toho vybrat. **KOMEDIE O HVĚZDĚ** - Podle mě zdařilý a milý pokus přiblížit hrajícím i divákům poselství o zrození Vykupitele.

PROBLÉM R-D

Trochu širěji se zmíním o jednom zajímavém problému, totiž o řazení představení k divadelním nebo recitačním. Divadelních přijelo 12, recitačních 14 - bráno podle označení v programu. Potíž však vznikla ve chvíli, kdy se začalo chtít nechtě srovnávat a zjistilo se, že některá představení označená jako divadelní tak docela divadelní nejsou, ale spíše recitační, a naopak recitační v sobě leckdy měla víc divadelních prvků než ta, která byla označena za divadelní. Tím se však nepoukazovalo na kvalitu, ale na to, je-li vůbec toto dělení nutné, protože o představení příliš nepochybuje. Tak např. hned v prvním bloku bylo vystoupení **BESTIÁRIUM** souboru Tak trochu z Aše, ve kterém zřetelně vystupovala do popředí jevištní pohybová akce, k níž se pojilo několik drobných veršů Ernesta Jandla, uvedeno jako recitační. Naproti tomu ve třetím bloku bylo zařazeno představení **BARBORKA A CUCAVĚ BONBONY** souboru Fanfuláci z Nového Města na Moravě, ve kterém jasně převažovalo slovní sdělení Macourkova textu, doprovázené či spíše ozvláštěné několika režijními nápady - a bylo přitom uvedeno jako divadelní. Je zřejmé, že označení bylo ponecháno na vedoucích souborů a každý z nich má jiná měřítka, jiné představy o tom, co znamená recitační a co divadelní. Když bylo potom možno srovnávat, vyvstala otázka, je-li vůbec takové dělení nutné. Uvedená představení jsou totiž přechodovou, těžko jednoznačně zařaditelnou formou. Jako každé škatulkování, i toto "drhne" a vždy se najde něco, co se zkrátka do žádného šuplíčku nevejde. Navrhují: zavést označení R-D (recitačně-divadelní), nebo se smířit s tím, že přechodové formy prostě existují a zařazovat i nadále

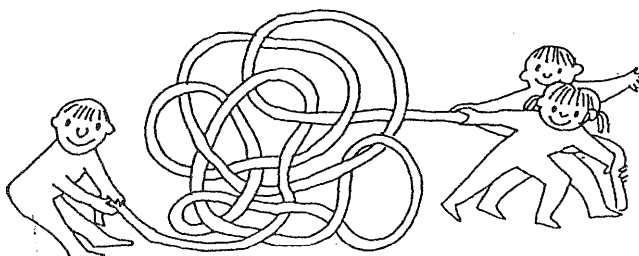
podle přibližného klíče, nebo úplně zrušit jakékoliv označování a nechat na každém divákovi, ať si sám láme hlavu, co to vlastně bylo.

ZÁVĚREM

Na festival jsem jela záměrně bez vlastních představ o tom, jak by měl vypadat, co by měl skrývat nově

přichozím. Nechala jsem na sebe působit celkovou atmosféru a podle toho potom posoudila, že přehlídka je nesporně kvalitní, protože dovede oslovit, je otevřená novým tvářím a zachovává přitom úctu a přátelství ke "starým známým".

VĚRA HUČINOVÁ



Nešťastný princ

■ Úvaha nad představením ostravského Divadla Šťastný princ
"Přines mi dvě nejdražší věci z města!" řekl Bůh jednomu ze svých Andělů. A Anděl mu přinesl olovené srdce a mrtvé ptáče. "Dobře jsi zvolil," děl Bůh, "neboť v mé rajske zahradě toto malé ptáče bude zpívat navěky a v mém zlatém městě mi Šťastný princ bude vzdávat chválu."

Tak zní konec Wildeovy pohádky.

Nepotřebuji z divadla odcházet opojená šťastným koncem. Málokdy mu totiž dokážu uvěřit. Nepotřebuji všemu rozumět. Ale chci odcházet s vědomím, že na mě bylo zavoláno a byla nabídnuta společná pouť k očistě. Ať už jakéhokoli druhu.

Představení ostravského souboru patřilo k těm, která mě zcela odrazovala od vedení dětí k veřejné produkci. Zalekla jsem se, jako už tolikrát, obrovské zodpovědnosti. Stačí málo, stane se chyba, následky jsou velké.

Vždycky se snažím vnímat miru pevných základů představení, dramaturgicko-režijní přínos, pokouším se odečíst, co se to odpoledne asi nepovedlo, co nefungovalo nebo kde bylo vzduchoprázdno jako stabilní faktor.

V ostravském představení vzduchoprázdno bylo. Hledala jsem dramaturgický vklad, režijní klíč, dramatické situace, jejich napětí, vývoj. Hledala jsem charakterové obrázky postav, třeba vlaštovčin půvabný humor. Hledala jsem vzájemné vazby mezi akterní příběhy, kontakty, ovlivňování jednání. Nacházela jsem jen volně plynoucí potok akcí. Princ si přál, vlaštovka splnila. Zlata a rubínů ubývalo, chlapeček se snad

uzdravil, básník dopsal hru, holčička snad nedostala výprask.

Ale vlaštovčin čas se krátil. Přesto se nic nestalo. Ostravské děti přicházely, odcházely. Nic.

Wildeova pohádka nese víc než jen poselství o potřebnosti konat dobro.

Jaká byla Vlaštovka? Chtěla do Egypta, zůstala. Napadlo ji první noc prodlení, že zahyne? Tady se přece něco zrodilo, sílilo. Nebyl to vztah? Když konečně sám princ řekne vlaštovce - musíš odletět - je pozdě, vlaštovka zůstává a vypráví mu o Nilu a Sfinze. Opět se nic nestane, nezmění. A přitom v tomto místě příběhu vrcholí vztah a přátelství se zcela naplňuje.

Další situace, kdy vlaštovka letěla městem a pak princ vyprávěla, co viděla, zůstala zase zcela nevyužita.

A ještě. Málo se stalo s tolika metry látky, kterou bylo zaplněné jeviště. Každou chvíli jsem doufala, že se s ní konečně pohne. Že s ní soubor dokáže zahrát město, přicházející zimu, sni. Zůstalo jen u zaplněného jeviště. Nestalo se nic dramatického ani ve chvíli, kdy princ puklo srdce nad mrtvou vlaštovkou. "Byl tehdy zajisté krutý mráz," říká Wilde.

Přesto všechno věřím, že jsem měla před sebou soubor velice vyspělých dětí, které věděly o čem chtějí hrát. Možná se dostaly k výsledku pracovní cestou her, etud, cvičení, možná že pro ně měl význam té cesty, té zkušenosti, kterou se Šťastným princem prožily. A pak tedy zase zůstává otázka funkce veřejného sdělení.

HANA HNILČKOVÁ

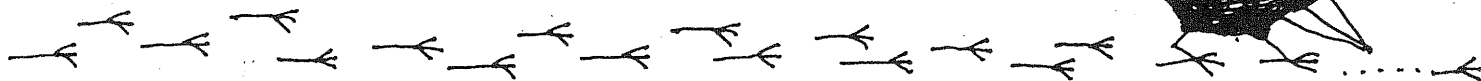
KAREL POLÁČEK - EMÍLIE ZÁMEČNÍKOVÁ

... NAPADLO HODNĚ SNĚHU

SÁL NUTNO POSTAVIT DO ARÉNY. JEST TĚŽ POTŘEBA PIANINO, POKUD MOŽNO OSVÍCENÉ, ABY BYLO VIDĚT NA NOTY.

POSTAVY : PATERO LIBOVOLNÝCH CHLAPCŮ, ODĚNÝCH JAKOBY Z DOB MEZI VÁLKAMI SVĚTOVÝMI. BARETKY, KŠILTOVKY, JAKOŽTO I JINÉ PODOBNÉ PŘIKRÝVKY HLAVY VÍTÁNY. HOŠI MAJÍ TĚŽ KŠANDY.

PIANISTA KOUŘÍCÍ DOUTNÍK, COŽ NENÍ NUTNO (TEN DOUTNÍK).



Světlo v sále.

Přichází PIANISTA, usedá u pianina.

Tma.

Hudebník rozsvítí si, aby zřel noty. Počne hrát hezkou melodii.

Aréna se taktéž rozsvítí. Postupně zří diváci tato živá fota pěti hochů:

1. foto školní
2. foto těšení se na prázdniny
3. foto rvačkové
4. foto silácké
5. foto padavé

Jest zřejmé, že se hoši staví tak, aby si každý divák přišel na své.

Tma.

Světlo žluté, pohodové.

V aréně sedí pět hochů, zády do středu, tudíž každý má svoji porci diváckou. VŠICHNI CHLAPCI vyprávějí. Nechávejíce se unášet vzpomínkami, nějak se tváří, ale ne mnoho:

HOŠI si vyměňují místa, protože je vidí jiní diváci.

HOŠI se zamyslí velice.



Tma.

Obojí chvílku, a když se pak rozsvítí, vidíme v aréně jakoby starý film o tom, jak se hoši setkávají na bruslení.

Ke konci se ten film jakoby pokazí, protože se zpomalují pohyby hochů.

Tma.

Když se rozsvítí, HOŠI opět sedí na svých místech, taktéž mluví:

Tma.

Světlo. Hudba zní stále a při ní diváci koukají na další film, který je o tom, jak

Hudba.



Hudba slabší.

Hudba hraje a pak dohraje.



Napadlo hodně sněhu a bylo ho čím dál víc a já jsem byl rád. Pročež jsem vytáhl své sáňky a stávil jsem se pro Evu Svobodovou, jelikož mne žádala, abych se pro ni stávil. Pak jsme šli na Budín, kde se krásně sáňkuje, a bylo tam hodně hochů, jakož i jiných dětí.

A když jsme byli docela nahoře, tak jsme si sedli na sáňky, já jsem sedl napřed a Eva vzadu a ona se mne držela. A jeli jsme dolů velice rychle, pořád rychleji, až to bylo strašně rychle, a Eva se mne držela velice silně. Bylo to krásné, zmrzlý sníh lital na všechny strany a já jsem slyšel, jak vitr křičí: "Holá!" Eva vejskala strachem, ale já jsem ji pravil, že nemusí mít strach, když já rejduju, tak se nemůže nic stát. Ona pravila, že teda se mnou už nikdy nebude mít strach, ale že vejskat bude stejně, protože to tak rychle jede.

Hudba.

Hudba.



Hudba chvíli hraje a pak je ticho.

Bejval Antonín pravil, že je dobře, že je tolik sněhu, protože budeme dělat Eskymáky. Pročež jsme si dělali chatrče ze sněhu a Bejval pravil: "Já jsem Nanuk, člověk přírodní." My jsme všichni uznali, že je Nanuk, a kořili jsme se mu. A potom jsme jako lovíli velryby a tuleně a lední medvědy a byl tam s námi Otakárek Soumarů a jemu jsme pravili, že je medvěd a že je zastřelený.

Hudba.

si Otakárek lehl a byl zastřelený, a hoši mu uřezali tlapy a jako je pekli nad ohněm a velmi si pochutnávali.

Pak zase bude tma, hudba bude chvíli hrát a pak přestane, protože bude ticho.

Světlo a HOŠI sedíce hovoří:



HOŠI si vymění místa a neusedají.

Tma.

Pak se rozsvítí a hledí se na film o tom, jak se KLUCI večer sešli a jak šli do polí a film opět zazlobí, protože chodí chlapci velice rychle.

Pak je tma a zní hudba...

Pak je ticho a v té tmě KLUCI zapalují sirky a vždycky říkají kus textu, dokud jim ta sirka svítí. Když dosvítí, tak mluví jiný hoch. A tak to jde, dokud se to neřekne celý.

A teď VŠICHNI HOŠI, majíce šílený výraz v očích, vypravují to další napsání, reflektory, které jsou na zemi, se rozsvítí, ale pomalu, vše vypadá dosti zběsile, ale krásně...

A pak taky hraje hudba, ale potichu:

HOŠI přestanou povídat a radujíce se se zastaví.

DVA však nestojí, nýbrž jdouce po kruhu arény vypravují lidem:

Hudba, tma tmoucí, pak se rozsvěcí a je vidět rozmanitá fota chlapců, kterak se smějou, až poslední je, jak se uklání, a pak je brzo už konec, jen ta hudba dohrává...

.....a pak i ta hudba je ticho a světla se rozsvítí a klaní se jen ten PIANISTA, který by mohl mít ten doutník.

Hudba.



Pak ale si pro něho přišla slečna, vzala ho za ruku a pravila, že když Otakárek dostane zápal plic, tak za nic nebude moct. My jsme pravili, že taky za to nebudeme moct, jelikož Otakárek sám od sebe pravil, že bude dělat medvěda, že bude jako zastřelený a že mu jako uřežeme tlapy, které jako budeme jíst. A Bejval ještě pravil, že s Otakárkem není žádná hra, jiný by byl rád, kdyby mohl dělat zastřeleného medvěda. A jeden po druhém jsme pravili: 'Fuj, fuj, nehrám!' a už jsme nehráli a šli jsme domů a já jsem se bál, aby se Otakárek nenachladil, že by to bylo zase na mě.

Na cestě Bejval pravil: 'Kluci, já jsem vynalezl ohromnou legraci, takovou děsnou legraci, jakou jste ještě neviděli.' My jsme se hnedky ptali, jaká by to byla legrace, ale on pravil, že nám schválně nic neřekne, jelikož bysme to roztrajdali. My jsme pravili, že nic neroztrajdáme, ale Bejval nic nechtěl říci, až jsme musili přísahat silným hlasem. Pak řekl: 'KARBID.' Ptali jsme se ho, co s tím karbidem, a on odvětil: 'To se uvidí, večer přijďte k našemu baráku.' A chytře zamrkal.

Hudba.

Hudba.



Když jsme byli v polích, tak Bejval pravil, jestli víme, že když se karbid hasí vodou, tak se z něho vyvinuje plyn, který byv zapálen vydává jasné světlo...

Hudba.

Na poli leželo sněhu velice moc, a my jsme ten karbid, zahrabali do sněhu,, a když byl zahrabaný, tak jsme rozškrtli zápalku, a chvílku drželi u toho.

Za chvílanku to začalo, prudce syčet, pak to chytlo, a hořelo jasným plamenem.

Kdo by nevěděl, že je v tom karbid, tak by si myslel, že hoří snih, což by mu bylo divné.

A my jsme šli od toho dál, a když jsme byli dál, tak šlehaty plameny velice vysoko a bylo velké světlo a my jsme se z toho radovali...

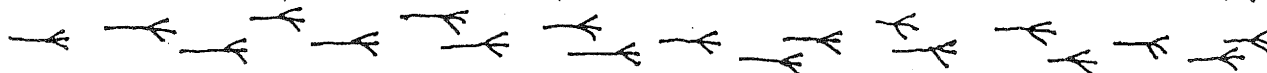
Hudba. Ticho.

A my jsme čekali, až půjde kolem pan Fajst. Taky jo, šel pan Fajst a nesl si punclák mléka a koukal a viděl, jak plameny šlehaty ze sněhu, i vykřikl silným hlasem a upustil punclák a my jsme slyšeli, jak volá: 'Chval každý duch Hospodina, já jsem z toho celý decimovaný.' A my jsme se smáli a skákali jsme vysoko, smáli jsme se po celou cestu, že je pan Fajst celý decimovaný!

Hudba.



KONEC



S použitím úryvků z knížky Karla Poláčka Bylo nás pět sepsala Emilie Zámečnicková

JEŠTĚ JEDNOU LINGEN '94

PODNĚTY A PROBLÉMY NASTOLENÉ UKÁZKAMI METODIKY PRÁCE NA SVĚTOVÉM FESTIVALU DĚTSKÉHO DIVADLA

■ Součástí tzv. symposia byly ukázky práce šesti souborů a jedné seminární třídy dětí. Podle jakého klíče byly pro ukázky vybrány, se nám nepodařilo zjistit. A tak jsme viděli prezentace různé úrovně - vedle velmi dobrých i průměrné a podprůměrné. Všechny však v různé míře dopověděly to, co představení mnohdy jen naznačilo: způsob práce vedoucího, míru prostoru pro vlastní tvořivost dětí a vztah postupů a výsledků práce.

POLSKÝ SOUBOR pojal svou ukázkou spíše jako další představení. Práce s barevnými pruhy látek zavěšenými na dvou kovových konstrukcích neposkytla dětem mnoho prostoru pro vlastní hru. Jakoukoliv iniciativu brzdil vedoucí popisnými a návodnými instrukcemi. Celou ukázkou podtrhoval úkoly typu: "A teď jako budeš plakat, tak plakej!"

Ambiciózní vedoucí PERUÁNSKÉ SKUPINY byla požadavkem přímé práce s dětmi evidentně zaskočena. Ze zadávaných etud šel jen těžko vypátrat smysl a cíl práce. I tady vedoucí napovídala dětem každý pohyb a gesto a ty je s neskrývanou nechuť a otráveností realizovaly.

UKÁZKA RUSKÉHO POLOPROFESIONÁLNÍHO SOUBORU Hudebně pohybového divadla z Moskvy potvrdila mimořádné pohybové dovednosti dětí. Jejich ukáзка obsahovala např. tato cvičení:

- gymnastická rozvíčka vedená v rychlém tempu, úsečnými a téměř neslyšnými povely (důraz na plynulost přechodů mezi jednotlivými cviky);
- cvičení pohybové souhry s partnerem: zatímco je jedno dítě z dvojice ve štronzu, druhé se snaží "obsáhnout" celý prostor kolem něho, aniž by se ho dotklo; pak si na daný povel vymění role (plynulé přechody ze štronzu do pohybu vytvářely dojem jednoho těla);
- pohyb s předmětem: dítě provádí v plynulém pohybu s krabicí nebo míčem v jedné ruce sedy, kleky, kotouly, výskoky aj.;
- rádio (partnerská a skupinová citlivost): dvě řady dětí se zavřenými očima stojí co nejdál od sebe - 1. řada jsou vysílači, 2. řada přijímači; vysílači začnou vysílat každý svůj signál a přitom poslouchají, zda někdo z přijímačů na jejich signál reaguje, tj. odpoví svým signálem na jeho výzvu; když je spojení navázáno, může se dvojice začít přibližovat; teprve v okamžiku setkání mohou děti otevřít oči;
- ožívování soch: vytvořit sochu a oživit ji logicky opodstatněným pohybem (podmínka: dostatek času k uvědomění si postoje a vnitřního zdůvodnění následného pohybu);
- cvičení se zástupnou rekvizitou: vybrat si z různých předmětů (míče, krabice, kotouče, papír ad.) jeden a použít ho v zástupné funkci (důraz na vnitřní logiku a pravdivost provedení).

Metodická ukáзка SOUBORU Z UGANDY sestávala ze čtyř částí.

Po pohybově rytmickém rozehrání začal učitel předzpívat jednoduchou melodii. Sbor mu

odpovídal refrénem. Zpěv dětí zklidnil a sjednotil v pohyb. Celá skupina utvořila kruh, v němž se děti postupně ujmaly pohybového vedení. Druhou část ukázky vyplnilo kontaktní cvičení "ano - ne": Dvě řady dětí stojí proti sobě, jedna skupina přesvědčuje druhou slůvkem "ano", druhá naopak odmítá slůvkem "ne" (každý s vlastním podtextem a gestem). Pak totéž jen mimikou a gestem a znovu totéž ve dvojicích. Následující úkol rozvíjel představivost: překonat imaginární plot sahající od země ke stropu. Záleželo na důmyslu a vtipu každého z nich, jak si s překážkou poradí. Závěrečné cvičení, založené na odezírání, procvičovalo artikulaci. Jedno z dětí neslyšně vyslovilo nějaké slovo a úkolem ostatních bylo poznat, co říká.

E. Frank, vedoucí RAKOUSKÉ SKUPINY ukázal, jak rozvíjí rytmickými cvičeními neslyšící děti:

- vydupáváním čtyřdobého rytmu podle lektora;
- dotýkáním se čtyř míčů rozmístěných v prostoru ve čtyřdobém rytmu postupně pravým a levým chodidlem, pravým a levým kolennem, pravým a levým ramenem, nosem, čelem, zády, záděčkem.

Za zmínku stojí příkladný individuální přístup lektora. Odměnou mu byla spontánně prožívaná radost dětí ze společného rytmu.

UKÁZKA PRÁCE ANGLICKÉHO SOUBORU, vedená Kevinem Dowsettem, měla přímou souvislost s jeho divadelní prezentací. Obohatila naše dojmy z představení, v němž děti perfektně zvládly prostor a komunikaci. Z ukázky metodiky práce:

- Soustředění, kontakt, souhra: Děti rozmístěné po celém prostoru tak, aby se vnímaly, si házely malým míčkem. Přehazování míčku se díky plnému soustředění a udržování kontaktu všech se všemi stalo naprosto plynulým a téměř rytmickým pohybem.
- Prostorová orientace, vnímání: Děti hledaly "ztracený" imaginární míček. V rychlém tempu se snažily obsáhnout celý prostor tak, aby se nesrazily a nepřekážely si navzájem a nevynechaly žádné místo, kde by mohl míček být.

- Prostorové vnímání: Vedoucí rozdělil děti na dvě skupiny a prostor imaginární přímkou rozpůlil. Když vyzvané dítě z jedné skupiny zaujalo libovolně zvolený prostor, druhého mělo v protilehlé polovině zopakovat, a to buď zrcadlově a podle osové souměrnosti, nebo zrcadlově, ale podle souměrnosti středové, či ve vztahu vysoký - nízký. Funkčnost provedení pak některé z dětí zkontrolovalo.

- Prostorová představivost: Dvě skupiny dětí měly vytvořit obrazy Narození a ukřižování Krista s důrazem na vzájemné vztahy postav. (Zajímavě vyřešila úkol skupina, která situovala obraz Ukřižování plošně na zem s využitím celého prostoru.)

Na závěr jsem si nechala ukázkou práce MEZINÁRODNÍ SEMINÁRNÍ TŘÍDY složené z různých členů souborů, kterou vedl Rus Vladimír Čikišev:

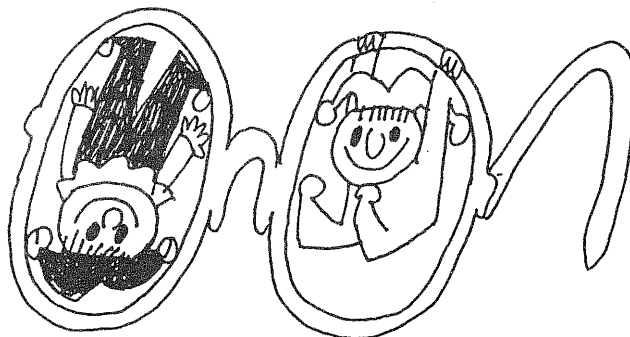
- Navázání kontaktu ve skupině: děti stojí v kruhu, lektor k nim postupně přichází, šeptem je zdraví, představuje se a vybidne je, aby i ony šly někoho ze skupiny pozdravit a představit se mu.
- Svalové uvolnění a soustředění na tělo: Protřepávání rukou a celých paží přecházelo v soustředěné mnutí rukou, obličje a celého těla, předávání vody sousedovi.
- Aktivizace těžiště: Představa zasazeného semínka a z něho postupně vyrůstání rostliny (z kleku až do stoje na špičkách), odolávání dešti, větru, uvolnění s představou slunce.
- Neverbální komunikace: Najít očima partnera a pomocí nohou (podupáváním, poskoky aj.) vést spolu dialog.
- Partnerská souhra: Ovládání spoluhráče jako loutky pomocí imaginárního provázku ve dvojicích, pak ve skupině s jedním vodičem.
- Skupinová citlivost: Stojící "loutky" se uklonou a pohybem ruky vzájemně zdraví, vytvářejí těsný kruh a tense proměňuje pohybem a zvukem v jeden jediný strom s mnoha větvemi.

Ukázky práce znovu odhalily staré pravdy, u nás už bohudík dostatečně známé:

- přímou souvislost mezi úrovní ukázky a kvalitou představení (rozvíjení, vyhovování dětí i práce na inscenaci je součástí výchovného procesu, tudíž se každá chyba v přípravné fázi projeví i v představení);
- děti nejsou materiálem k budování divadelního produktu či prosazování osobních ambic, ale partnery k tvořivé hře; návodné instrukce, předehrávání, tlačení do představy, drill nevedou k rozvíjení, ale k pouhému nacvičování.

KRISTA BLÁHOVÁ

(Zevrubný článek o Světovém festivalu dětského divadla v Lingenu, a zejména o všech představeních publikovala Tvořivá dramatika v čísle 2/94)



ÚVAHY O JEDNÉ POPULÁRNÍ KUCHARČE

HRAJEME SI POPRVÉ

■ Důležité pro úvahy o recenzované knížce je uvědomit si datum jejího vzniku a datum jejího vydání - 1991. Tato brožovaná kniha, která se může stát a v mnoha případech se pro učitele základní školy již stala jakousi "kuchařkou", byla poprvé vydána v době, kdy podobných publikací zabývajících se výukou ve škole hravou formou - Zdeněk Petržela říká: "tvořivou dramatikou" - bylo pomálu.

Z. Petržela se pokusil na základě vlastních pedagogických zkušeností ze svého hlediska co nejvhodněji sestavit přehled jednotlivých cvičení, kterých v daných předmětech využívá. A zcela záměrně uvádím termín "cvičení", nikoliv "dramatické hry".

Eva Machková v úvodu k vydané publikaci seznamuje čtenáře s tvořivou dramatikou, jejím vznikem, vývojem a směřováním: *dramatických aktivit je v osobnostním a sociálním rozvoji dětí a osvojování poznatků. Středem dramatické činnosti, dramatické hry jsou mezilidské vztahy, interakce. Osobní zkušenosti interakce v modelové, fiktivní situaci lze dosáhnout pouze prostřednictvím dramatické hry. Tvořivá dramatika napomáhá k celkovému rozvoji osobnosti, dává možnosti uvědomovat si sociální role, sociální chování, vytváří prostor pro vnímání prostorové dynamiky atd. Prostřednictvím her a cvičení lze rozvíjet pozornost, vnímání, obrazotvornost, pohyb, rytmus, komunikaci, tvořivost jako takovou.*

Pozornému čtenáři jistě neujde, že Zdeněk Petržela ve své publikaci nabízí k využití "repertoár" cvičení, která tu více, tu méně obratně naroubovává na sledovaný vyučovací předmět a tato cvičení pak používá k tomu, aby výuka daného předmětu byla pro děti zajímavější, pestřejší, hravější a látka zapamatovatelnější. To není výtka. Naopak. Každý pedagog by měl mít za povinnost zprostředkovat žákovi látku co nejzajímavější a nejschůdnější formou.

Problém vidím v matení pojmů a termínů. Cvičení nebo hry, které rozvíjejí dovednosti dítěte, nemusí být ještě dramatickými hrami. Někteří pedagogičtí pracovníci (a nejen oni) jsou však bohužel přesvědčeni, že když si s žáky před hodinou nebo v jejím průběhu zacvičí a zahrají si s nimi hry, které rozvíjejí některou jejich dovednost, je to dramatická výchova.

Z tohoto pohledu je zapotřebí také na publikace Zdeňka Petržely nahlížet. Jde vesměs o soubor her a cvičení, která napomáhají rozvoji dovedností žáků - zvláště pohybových, verbálních - a získávání, respektive upevňování jejich vědomostí. Co však v této publikaci postrádám - a to právě proto, že je to autorem inzerováno na první straně knihy ("Tvořivá dramatika ve vyučování I. ročníku ZŠ") - je právě *dramatická výchova*. Prakticky žádná cvičení a žádné hry nejsou rozšířeny (i když možnosti se nabízejí) do jednání, ve kterém si děti mimo dovednosti mohou zažít sebe v různých situacích za různých daných okolností, aby si tak mohly vyzkoušet samy na sobě, jak by ve skutečnosti jednaly, jak by se chovaly v jiných sociálních rolích atd.

Je možné, že autor v praxi takto ve třídě s žáky pracuje. Zpracovaný záznam hodin, který nám v publikaci předkládá, však tyto důležité informace postrádá. Považuji to za jeden z největších nedostatků publikace, protože tím se tato kniha ve své podstatě mije se záměrem, který autor deklaruje, i s předmluvou Evy Machkové a publikace se stává více méně pouhým zásobníkem cvičení, která jsou přiřazena k jednotlivým předmětům podle zkušenosti a uvážení autora.

Zdeněk Petržela vzal na sebe, jak sám konstatuje, nevděčnou úlohu toho, kdo dělá první kroky s vědomím rizik, která to přinese. Autor má jistě pravdu. Mnozí namítnou, že oni sami podobně učí, mají lepší nápady, než on sám uvádí. Ale oni nenašli odvahu nebo neměli možnost je prezentovat, nepotřebovali se podělit s ostatními...

Autor v úvodní kapitole upozorňuje čtenáře-pedagogy, že brzy poznají, že on vychází z "klasické" výuky, kterou pomocí hrových činností ozvláštňuje, a tím dokazuje na uvedených příkladech, že lze okamžitě bez velkých oficiálních změn v osnovách učit běžnou třídu, kolem třiceti dětí ve státní škole, tvořivě. Autor uvádí i některé další zkušenosti přímo z jednotlivých hodin i z dění kolem alternativního způsobu vyučování - větší náročnost přípravy i větší "nasazení" učitele v průběhu výuky, upozorňuje na krize při jiném stylu práce, vyplývající z nutnosti budovat u dětí vědomí potřeby vnitřní kázně místo kázně vnější, nutnost rozptýlit obavy dětí (i rodičů), že jiný systém výuky, který umožňuje větší volnost při hrách a cvičeních, nebude v konečném výsledku pro děti přínosem, atd. V tomto směru jsou poznatky uváděné autorem pro čtenáře cenné.

OCHUCENÉ PRAKTICKÝMI GLOSAMI

□ Způsob, jakým je práce Zdeňka Petržely zpracována, se čtenáře snaží přesvědčit, že jde o metodickou příručku, která by měla pomoci učitelům I. stupně ZŠ proniknout do problematiky tvořivé dramatiky - dramatické hry při výuce jednotlivých předmětů ve škole. Protože se mi však zdá v tomto směru práce Z. Petržely nedostačující, pokusím se tyto nedostatky konkrétně ukázat na některých příkladech.

Autor rozpracovává materiál podle stávajících metodických příruček, tj. ponechává i časové rozvržení učiva jednotlivých předmětů. A tak se často stane, že stejné téma (látku) probírá např. ve čtení 3. týden ("Vyvození hlásky a písmen p P - Nástěnný obraz s písmenkem P - Obraz je malovánk této básničky: Přišlo ptákům pozdravení, / psal ho starý špaček, / aby k moři pospíchali / hned a bez vytáček. - Učme se ji a malujeme obrázek ptáčka, který se stěhuje." - str. 18) a v prvouce 5. - 11. týden ("Zvířátka volně žijí. Stěhovaví ptáci - proč se stěhují? Staneme se ptáčky. Sedíme v houfu na střeše, je těsně před odletem. Máme ještě chvíliček čas. Kam se poletíme podívat? Mohu si vzít s sebou jedinou věc. - CO si vezmu." - str. 8). - A navíc ani jedna z činností nemá s dramatickou výchovou mnoho společného. Naučit se básničku a namalovat k ní obrázek patří k nejběžnější praxi každého učitele na I. stupni. Rovněž pouhé povídání o tom, kam jako ptáci poletíme a co si vezmeme s sebou, ještě není dramatickou hrou. Ale snadno by se v ni mohlo proměnit:

Ano, jsme ptáčky, ale jací jsme přesně? Děti mohou vytvářet houfy vlaštovek, některé mohou být čápy, a také se podle toho chovat, svolávat se, přepočítávat, kontrovat, zda nikdo nechybí (učitel může někoho nenápadně skrýt a děti musí přijít na to, kdo chybí, hledat ho), vytvářet skupiny, rodiny, balit se, dohadovat se, co si vezmou s sebou - vznikají první konflikty, musí se řešit. Děti si mohou dávat ptáčí jména. (Zde se může využít vyvození hlásky P - mohou si vzít s sebou pouze věci začínající na P... Poletí v pondělí v pět do Portugalska atd.) Po celou dobu si hrají, jsou v akci. Letí - kudy, přes jaké moře (jednoduchá mapa), číhají na ně nebezpečí (draví ptáci, let v noci - zavázané oči), letí přes moře, někteří už nemohou, někdo se zraní, musí si vzájemně pomáhat atd. Závěr - vše dobře dopadne, doletí, odpočívají, radují se. Kde jsou? Nakreslí zemi, kam by doletěli, co by tam chtěli mít, atd. Ukazují si obrázky navzájem, povídají si o celé cestě, jaké měli pocity, co zažili...

Zdeněk Petržela se v úvodu zmiňuje o časové náročnosti na přípravu vyučování, a přitom příklady "dramatických her", které uvádí, tomu nenasvědčují. Myslím si, že mohl pracovat ve větších celcích, časově i tematicky, plynule jednotlivá témata prolínat a nechat je na sebe navazovat.

Zdeněk Petržela v publikaci zpracoval pro lepší přehled hodiny prvouky a čtení podrobně po jednotlivých týdnech podle vzdělávacího plánu. Ostatní předměty už nepopisuje tak obsáhle, nicméně opatruje je dostatečným počtem poznámek, aby bylo patrné, jakým způsobem a jakými prostředky v jednotlivých hodinách s žáky pracoval.

Domnívám se, že publikace může splnit funkci východiska pro ohledání cvičení, která v konkrétních případech mohou obohatit výuku. Je jenom na škodu věci, že se Zdeněk Petržela nepokusil o víc - zpracovat jednu z prvních publikací, která by ukázala na konkrétních příkladech, jak je možné v hodinách jednotlivých předmětů pracovat s dětmi tvořivou dramatikou.

HRAJEME SI PODRUHÉ

■ V úvodu k druhému dílu publikace Zdeňka Petržely se Josef Valenta zamýšlí nad pojmy *hra* a *škola* a jejich ideálním spojením při výuce. Že tomu tak vždy nebývá, dokládá historickými fakty včetně zidealizovaného názoru na Jana Amose, který, ač hojně horoval pro hru, rozlišoval mezi hrou a ostatní činností ve škole.

O tomto rozlišování jsem především přemýšlel, když jsem se snažil pojmenovat příčiny, pro které pro mě není ani druhý díl Petrželovy publikace zcela uspokojivý. Autor odděluje (nechce se mi věřit, že záměrně) hru a cvičení od dramatické hry. Žáky nemotivuje a nevytváří prostor pro modelové dramatické situace a práci mezilidskými vztahy. Ano, opět - jako v prvním díle - je tu nabízeno množství nápadů, cvičení, her, leč vše jako by zůstalo na polovině cesty. Jako by autor neměl čas naznačená cvičení, naznačené hry rozpracovat, propojit, naplnit vztahy, vybudovat příběh, motivovat jednání a hru nebo tam, kde se příběh nabízí, najít klíč k rozehrání, nezůstat jen u cvičení a jednotlivostí, které z příběhu prvoplánově vycházejí. Velice strohý záznam, který Petržela předkládá, možná nemapuje skutečný stav cvičení a her při výuce, nicméně v této podobě zkresluje skutečný cíl a smysl dramatických her, her a cvičení - nejen technicky zvládnout, naučit látku, dovednost, ale pochopit obsah komplexně, nejen vzdělávat, ale celkově rozvíjet osobnost.

Např. na str. 18 této publikace nabízí autor, jakým způsobem lze využít text Josefa Kožíška Devět: "Kuřátko (Pipka) bylo nespokojeno, že jich je devět. Přálo si být samo. Teprve když zapadlo do jamky v zahradě a ostatní mu pomohli, poznalo, jak bylo sobecké a hloupé. - Když se budeme pozorně dívat po třídě, najdeme Pipku dokonce třikrát. Pokaždé má jinou podobu. Najdeme ji? Děti hledají pouze očima ukryté vajíčko, obrázek kuřátka a slovo Pipka, které je nalepeno na boční straně jedné z lavic."

Samotný příběh kuřátka, které si přálo být samo, a teprve když bylo v nebezpečí, poznalo, že se bez pomoci ostatních neobejde, nese s sebou silné téma potřeby sdružovat se, hledat přátele, neuzavírat se do samoty. Toto poslání, pro které mimo jiné byl tento příběh autorem napsán, Petržela zcela pomíjí, přestože jsme v hodině čtení a měli bychom o tom, co čteme a proč si volíme určitou knihu, povídku atd., přemýšlet a hovořit. Místo toho, zcela proti logice příběhu, žáci hledají ve třídě tři předměty, které jsou onou Pipkou. A až předměty najdou..., pokračuje se zřejmě ve čtení dalšího článku.

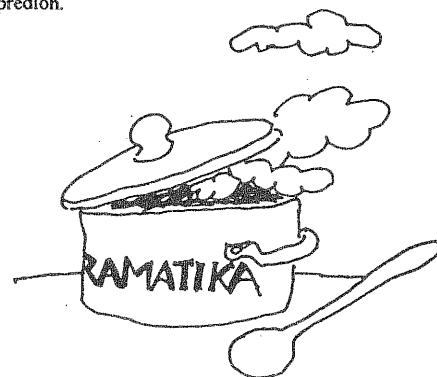
Nedomnívám se, že by každý přečtený text měl nebo mohl být s dětmi rozebírán, rozehráván, že by měly být vždycky vytvářeny modelové situace, které navozují situace uvedené v textové předloze. Zdeněk Petržela by zcela přirozeně argumentoval, že by se z časových důvodů na mnoho článků a povídek nedostalo. Někdy méně však přece jen bývá více. Příběh o kuřátku Pipce mohl využít nejen jako modelovou situaci, ve které by si děti samy na sobě mohly uvědomit pocit tísně, strachu v osamocení, odvahy při hledání a při překonávání překážek i zažít pocit upřímné radosti a štěstí při nalezení "ztraceného", ale naučit se i dovednosti rozvíjené v tělesné výchově (překonávání různých překážek), zdravotě (ošetření případného zraněného...), matematice (např. počítání, kolik nás je, kolik nás chybi, atd.), prvouce (na cestě při hledání se setkáváme s různým prostorem, rostlinami, stromy), výtvarné výchově (po skončení dramatické hry si všechno děti mohou nakreslit), v českém jazyce (pokud nepoužijeme původní Kožíškov text, můžeme se pokusit napsat vlastní příběh o kuřátku a na něm si "procvičit" slovní druhy, rozdělování na slabiky atd. atd. atd....

Jako další příklad může sloužit pasáž o textu V. Bianchiho Strážlíček (str. 19): "Velký medvěd se vydal na lov. Nepozorovaně se blížil proti větru ke koním. Lov mu pokazil malý ptáček, který ho prozradil. - Na vycházce jsme velkým obloukem obcházeli vepřin. V určitém místě jsme ucitili nepříjemný zápach. Proč? Děti zjistily, že vítr vane od vepřiny přímo k nám. Náhorně jsme si tak ukázali, proč musí lovec vždy postupovat proti větru."

Například rozpracovat výše uvedený příklad a věnovat mu 2-3 hodiny vcelku by mohlo být jenom přínosem.

Další příklad, dokládající problematický přístup k látce a absenci dramatické hry: V kapitole Čtení - 5. týden - Obrázková osnova pohádky O veliké řepě (str. 18) uvádí Zdeněk Petržela: "Ležíme na zemi, máme zavřené oči a hrajeme si na rostoucí řepu. Jsme semínko v hlině, vystrkujeme klíček, dostáváme se nad zem, rosteme, mohutníme... Každý má své vlastní tempo růstu. - Kluci jsou dědečkové, děvčata babičky. Chodíme po třídě, navzájem se zdravíme. Každý předvádí svého dědečka nebo babičku. Potom jsme pejskem, kočičkou, myškou. - Čteme si veršovanou pohádku od F. Hrubína (Dvakrát sedm pohádek...) a srovnáváme ji s naší pohádkou."

Nejen v těchto, ale i v dalších případech se mi zdá, jako by autor pouze namátkově a nepříliš citlivě přiřazoval k určitým tématům či jednotlivým článkům náhodně vymyšlená cvičení, často pouze úkoly - bez ohledu na to, co téma či text nabízí. Vše se pak mívá účinkem, cvičení jsou nepromyšlená a většinou nesouvisejí s tématem jednotlivých předloh.



□ Při hledání pozitiv této publikace mě zaujalo hned na začátku řešení problému čtení. Líbí se mi nápad "volné čtení" i to jak je organizován. Uvedený počet knih, se kterými se děti během školního roku seznámily, tomu odpovídá. Dobré je i doporučení vytvářet nové prostory pro výuku různým představováním lavic. Je to problém, kterého se mnozí učitelé stále ještě obávají - hluk při představování, nezvyk pohybovat se mezi dětmi (zrušení frontálního postavení atd.). Kladně hodnotím i to, že zde nejsou zmiňována všechna cvičení a všechny články, ale pouze některé, vybrané. Nicméně opět se opakuje problém s nepropracovaností jednotlivých vybraných kapitol učiva. Jsou tu opět pouze zadávány úkoly, které děti společně plní. Úkoly, které dále nemotivují, neinspiřují, nenabízejí jim prostor pro vlastní prožitky, a pokud někde ano, vše zůstává na povrchu a neukončeno.

Např. v kapitole Čtení část Čím budeme? (str. 22): "Úvaha nad výběrem povolání. - Každý se zamyslí nad tím, čím by chtěl být. Po chvíli přemýšlení své povolání prozradí. Ostatní dávají pozor. Když se vystřídají všichni, představujeme si, že jsme se dostali na opuštěný ostrov. Která důležitá povolání nám budou scházet, chceme-li na ostrově žít?" Problém spočívá nejen v tom, že se vše odehrává jen ve verbální rovině. Ale na závalu je i přílišná abstraktnost. Debata pak nemůže být zcela upřímná, zaujatá, důležitá. - Proč si třeba nezahrát na to, že jsme na lodi. Loď se potápí a my se zachraňujeme tím, že jsme si vyrobili vor (židle). Doplnili jsme k ostrovu, ale tam jsme odkázáni sami na sebe. Jsou tam různé možnosti a podmínky, ale

Tolik záznam autora, který opět ponechává stranou příběh, v němž se výrazně pracuje s motivem pomoci, spolupráce, a vezme si tento text z nepochopitelných důvodů jako důkaz, že pokud se chce lovec blížít ke kořisti, musí respektovat směr větru. Praktický důkaz dokumentuje na vůni prasat, která z místa "pobytku", prasečáku, na rozdíl od zvířat ve volné přírodě nemohou uprchnout. Spojení povídky a "důkazu" o šíření vůně považují za plytké. Příběh nabízí mnohem víc - pomoc, přátelství, obět jednoho pro druhého. O tom, lze rozehrát situace, které můžeme naplnit jednáním, při kterém si žáci tyto skutečnosti mohou uvědomit, mohou si "prožít" úzkost, bezmocnost a hřejivý pocit vědomí, že nejsem sám, pokud ani já nechci být sám sobecký. Mimo tyto základní momenty, vyplývající z příběhu, mohou děti řešit množství dalších úkolů - viz předchozí popsání situace - samozřejmě jinak motivovaných.

I tam, kde Petržela nabízí "hru" - např. na str. 25 - 31 Velká vánoční hra -, chybí motivace, nevytvářejí se konkrétní situace, vztahující se k Andersenově pohádce. Jako by se pohádka a naplánované konání dětí míjely. Petržela vůbec nepředpokládá, že děti si postupně rozehrají příběh, jednotlivé situace, okolnostmi neustále proměňované, ale spokojuje se s obecně formulovanými úkoly (podržet, přinést, dojít...), případně s povídáním o obecných pocitech, které jsou pro všechny stejné.



HRAJEME SI POTŘETÍ

■ Třetí díl publikace Hrajeme si napsal a vydal Zdeněk Petržela opět bez jazykové úpravy v počtu 2000 výtisků v roce 1994. Předmluvu tentokrát obstarala Eva Lukavská. Klade si v ní několik otázek - co vlastně přináší hra do vyučování? Odpovědi podle E. Lukavské musíme začít hledat ve východiscích, o něž se učitel opírá při budování svého pojetí vyučovacího procesu, jehož jednotlivými komponenty jsou: *Pojímání osobnosti žáka, kvalita mezilidských vztahů ve školní třídě, kvalita probíhající učební činnosti... Tam, kde se nerespektuje dítě, není zařazení hry do vyučování efektivní. Hra totiž přináší do vyučování takové dimenze dětské činnosti, jako jsou svoboda, volnost, objevování, tvoření, přirozenost a spontánnost, radost a spolupráce... Hra ve vyučování je (od her didaktických přes hry simulační až po hry dramatické) plnohodnotnou činností, v níž žák konstruuje své poznání, konfrontuje své zkušenosti s okolní realitou, tvoří, prožívá nanečisto situace, které by možná nikdy neprožil, vytváří si aktivně základ svých životních hodnot aj. Ve hře se žák stává rovnocenným partnerem všech zainteresovaných na dané činnosti, tedy i partnerem učitele... Proto se neobávějme ve škole si hrát. Chce to jen odvahu a nápad. A ty nám přináší právě otevřená kniha.*

Po přečtení úvodu k třetímu dílu jsem se zaradoval, že se konečně dočkám toho, co inzeroval Zdeněk Petržela i v předcházejících dílech a co jsem postrádal - dramatické hry. Opět jsem však zklaman: Opět docela dobré nápady jak ozvláštnit hodiny prvouky, čtení, slohu, matematiky, hudební výchovy. Jistě, objevují se tu prvky dramatických her, zadání, motivace a vedení těchto her jsou však opět tak obecné, že místo rozehrání situace vše skončí jen u "zajímavého cvičení" a obecného povídání.

Jako příklad uvedme Nejlepší gramofon Jozefa Pavloviče (str. 15): "Ježek si koupil gramofon, a když se chtěl pochlubit krtkovi, rozbil se mu. Krtěk ho tedy zavedl ke svému gramofonu, který funguje vždycky. Byla to lesní studánka. - Konec textu s přímou řečí si dvojice rozdělí do rolí a pokusí se zahrát ho s vlastnoručně vyrobenými papírovými loutkami. (Postup výroby byl uveden ve druhém díle na str. 17, 18.) "Pominu-li neznámý důvod, proč právě závěr tohoto textu se bude hrát loutkami, které si děti budou vyrábět, vadí hlavně to, že tu chybí jakákoliv informace, proč si děti mají hrát závěr příběhu bez povědomí o celku, bez motivace.

Následuje další úkol pro všechny: "Proč se nemůže krtkův gramofon porouchat?" Následují odpovědi žáků a další úkol: "Je někde v našem okolí takový gramofon?" Děti podle znalosti okolí, kde zřejmě předtím byly, vyprávějí o studánkách. - Opět jen verbální projev.

Další úkol: "Naše gramofonová firma uvádí na trh šest speciálních přírodních gramofonových desek. Zaměstnanci firmy jsou rozděleni do šesti skupin, z nichž každá se zaměří na výrobu jedné desky. Použijeme středně velký karton, na který narýsujeme tři soustředné kruhy: poloměr 0,5 cm - černě vybarvený otvor desky, poloměr 5 cm - štítek s rozepsanými skladbami + minutáž, poloměr 10 cm - nahraná plocha - obrazové jsou na ní zaznamenány všechny "zvukové" nahrávky." Dále následuje popis jednotlivých titulů podle návrhů pracovních skupin - pro názornost uvádím název a obsah desky č. 2 Koupaliště: Šumění vody - 3 min., kvákání žabek - 5 min., klapot čapích zobáků - 3 min., hádání dětí - 4 min., hukot stromů - 5 min., výskot u vody - 4 min., šumění labutích

musíme se naučit jich využívat. Co musíme udělat nejdříve, co potom, co kdo bude mít na starost, a jaká povolání jsou pro nás nezbytná. Zůstaneme na ostrově? Jak to zařídíme, aby se o nás dozvěděli na pevnině? Setkáme se s domorodci? Co se od nich naučíme? Atd. Co všechno sem můžeme zahrnout? Čeho všeho bychom mohli využít z učiva z jiných předmětů?

Opět se tu tedy objevuje nepromyšlenost a nepropojení stejných nebo podobných témat. Učivo nabízí vytvořit blok, který by při vhodné motivaci mohl vytvářet silný zážitek, zanechávající v dítěti mnoho poznatků. A mohl by ovlivnit také jeho sociální a mravní postoje.

Podobně je tomu i s pohádkou O pejskovi a kočičce, jak myli podlahu. Děti si opět jen a jen povídají. Proč třeba nevytvořit další pohádkové dvojice (hra s lističky) s předváděním, rozehráváním situací, hádáním, kdo je kdo atd? Zpracovat dialog mezi dvěma dětmi na téma Jsou na sebe jako kočka a pes? Určit jim, co bude předmětem dialogu (např. rozbitý hrneček, půjčená kniha, zlomená pastelka aj.). Na závěr nechat prostor pro společný rozhovor.

Samozřejmě že někdy jsou cvičení a hry rozvíjející určité dovednosti zcela na místě - viz čtení na 9. až 10. týden, Kimovy a podobné hry v matematice atd. Přesto by však mělo být uvedeno, proč právě tato cvičení a tyto hry byly vybrány, co konkrétně rozvíjejí, k čemu mohou inspirovat. Byla by to pro učitele cenná poznámka.

Někdy opravdu méně, ale přesnější znamená více.

□ "Čím výše budeš stoupat na horu, tím lepší budeš mít výhled do krajiny. Její krása bude úměrná úsilí, které vynaložíš k výstupu..." (Citát z Antoina de Saint-Exupéryho v úvodu).

Třetí díl publikace Hrajeme si je zatím posledním pokusem Zdeněka Petržely zpestřit výuku na ZŠ, tentokrát ve třetích třídách, pomocí dramatické výchovy. Popisyk připravě probíraného učiva jsou podrobnější a nabízejí více možností o čem s dětmi hovořit. Ale i v této publikaci uvádí autor většinou jen didaktické hry a cvičení. Ani tady se téměř nesetkáváme s dramatickou hrou. Petržela jako by se stále vyhýbal nastolení situací, které by k dramatické hře směřovaly.

Jeden příklad za všechny z pasáže o ukázkě z Kiplingovy Knihy džunglí (str. 20): "Malý chlapec je zachráněn vlčí rodinou před tygrem Šér Chánem. Otec vlka a matka vlčice přenesli Mauglího v zubech a neublížili mu. Kdo z nás by mohl být vlčím otcem nebo matkou? Mám dětskou gumovou hračku - žabku. Když ji zmáčknu, ozve se zapískání - žabku to bolí. Pišťalka je dost citlivá. Při pomalém stisku však zvuk nevydává. Každý měl dva pokusy a uspěli nakonec všichni!"

Proč manipulovat jen s gumovou hračkou? Proč si nezahrát na vlčí mláďata, jak přijímají nového člena rodiny, prohlížejí si ho, osahávají ho, zkoumají ho, učí ho vrčet (mluvit), lež po kládě, po laně, přeskačovat puklinu ve skalách apod. Proč bychom si nemohli vytvořit krajinu, domov, kde vlčí rodina žije (třeba v tělocvičně z nářadí, nebo venku), proč si nerozhrát situaci, kdy se musí vlčí smečka s Mauglím přesunout z jednoho místa na druhé, a přitom dávat pozor (být tiše, pohybovat se opatrně), aby je neslyšel Šér Chán. Navzájem si pomáhat...

Zdeněk Petržela byl zřejmě první, kdo se v takovém rozsahu pokusil zpracovat publikaci, která se zabývá dramatickou výchovou přímo v jednotlivých předmětech na ZŠ. Snaží se pomoci učitelům, kteří byli bez předešlého školení

křidel - 2 min., zpívání ptáků - 4 min." Další informace: "Naše gramofonová firma ohromila trh dalším ozvláštňením: Každá deska je doplněna sadou pytlíčků s charakteristickými vůněmi nahrávané oblasti. Na přání zákazníků formou objednávky dodáme jakoukoliv požadovanou vůni..."

Dovedu si představit, co všechno by se v projektu gramofonová deska - od zadání objednávky zákazníkem přes nahrávání desky až po její distribuci a prodej - mohlo odehrát. Jaké modelové situace by bylo možné připravit k řešení. Při projektu by se samozřejmě daly probírat a řešit úkoly z jednotlivých předmětů v modelových situacích, které by si děti mohly prožít (např. od potíží s vydáním desky až po její křest), od matematiky (vymyslet např. stopáž, spočítat potřebné množství desek podle počtu prodeje a jejich objednávek...) přes český jazyk (hledání nejvhodnějšího názvu pro desku, názvy skladeb, reklamní šoty, doporučení kupujícím...), přes sloh (články, povídky do novin o vydání desek, obsah záznamu jednotlivých skladeb...), výtvarnou výchovu (kresba obalu desek, výtvarná podoba desky, obrazový záznam, zvukové nahrávky...) až k prvouce (kde všude by se mohly prodávat vyrobené desky, jaké by se prodávaly v dané oblasti...). To vše a ještě mnohem více nabízí téma gramofonová deska.

JENŽE - není toto téma a způsob, jak jej prezentuje Zdeněk Petržela, vzhledem k původní předloze až příliš vykonstruované?

Je škoda, že ani třetí publikace nepokročila dál než k hromadění často nahodilých nápadů, které netvoří víc než kupu nepřilís utříděných receptů.

JIŘÍ POKORNÝ

a seminářů postavení před úkol zařadit do výuky dramatické hry. On sám však nemá zjevně ještě ujasněno, co vše tento termín obsahuje.

Ti nezkoušení jásají: Konečně! Ti zkušenější rozebírají a mají samozřejmě mnoho připomínek k nedokonalosti projektu. Nicméně je tady impuls, je z čeho vycházet a domýšlet "nakousnuté".

Autor Zdeněk Petržela se o cosi pokusil, cosi dokázal, ale je teprve na začátku cesty.

JANA PROCHÁZKOVÁ

Zdeněk Petržela: *Hrajeme si... Díl I. Tvořivá dramatika ve vyučování 1. ročníku ZŠ. Úvodní stat naps. Eva Machková. Návrh obálky Helena Šatná. Graf. úprava Lorenc DTP Centrum. 1000 výt. VI. nákladem. Svitavy 1992 - 2. vyd. (1. vydání vyšlo v nákladu 1000 výtisků v říjnu 1991)*

Zdeněk Petržela: *Hrajeme si II. Úvodní stat naps. Josef Valenta. Návrh obálky Marta Pohnerová. 5000 výt. Pantisk, Polička 1993.*

Zdeněk Petržela: *Hrajeme si III. Úvodní stat naps. Eva Lukavská. Návrh obálky Marta Pohnerová. 2000 výt. VI. nákladem. Svitavy 1994.*

3x E. PAUSEWANGOVÁ aneb JAK NEPSAT HRU

■ Tři zásobníky her pro děti předškolního a mladšího školního věku přeložené z němčiny pohotově nabídlo pedagogům mateřských škol a 1. stupně ZŠ nakladatelství PORTÁL. Celkem 380 her pro děti od 3 do 8 let vzbudilo v období transformace školy činnostním pojetím vyučování, zavádění dramatické výchovy do základních škol a integrace mateřské a počáteční školy značný zájem zejména elementaristů.

Na první pohled je všechno v pořádku: receptáře lákají barevnými obálkami, uspokojí i přehledným členěním a strukturou zápisu her. Jedničku autorce za píli, nakladatelství za aktivitu.

Blíží se seznámení však už odhalí hodně vad na kráse a několik zásadních problémů. Zvláště třetí knížka - 150 her k utváření osobnosti - je v mnohém problematická a svůj cíl vyjádřený v titulu splní jen zčásti, protože: - Řadě her chybí ujasnění základního cíle, některé nejsou ani správně zařazeny do oddílů knihy (např. většina her v oddílu Uvolnění a odreagování je hlavně na soustředění pozornosti, v oddílu Porozumění a pochopení druhých není ani jediná hra, která by zařazení odpovídala).

- Některé hry jsou málo nápadité, bez jakéhokoliv vtípu, nezábavné a nudné, postrádají vhodnou a přitažlivou motivaci (nudnými hrami v oddílu Láska k přírodě jen těžko tento vztah v dětech probudíme: schopnost snášet zklamání a selhání nerozvíjí hra *Ivankunáš*: "Děti chodí v kruhu a zpívají. Při slovech *Děti jdou do školy* se vždycky dvě děti vezmou za ruce. Kdo zůstane navíc, jde doprostřed a při slovech *ty ještě v posteli, o nic nedbáš, o nic nedbáš* na něj ukazují prstem!").

- Takto zadané hry nedávají dětem dost svobodného prostoru pro tvořivost, často tu

dostávají jen pokyny, které omezují možnost jejich spontánního zapojení, a tudíž vedou k předvádění a šarži (tak je tomu např. u všech her na loutkové divadlo; není jasné, zda jde o výstupy učitelek, či scénky pro děti; i tam, kde se dá účast dětí předpokládat, jsou

režirovány k bezduchému plnění pokynů).

- Velká část těchto her neumožňuje jinou reakci než slovní vyjádření, což ukazuje na skutečnost, že nejde o hry dramatické, ale převážně o didaktické hříčky a hry s pravidly. - Některé hry jsou dokonce založeny na hrubých metodických chybách: učení říkadlům pouhým memorováním vede k mechanickému zapamatování slov bez vlastního prožitku a bez možnosti sdělení (např. cv. 12); také zadání her č. 22, 24, 27, 30 může vést jen k popisným gestům.

- V některých případech neodpovídá zadání věku dětí (např. improvizace jsou vesměs dosti složité a při uvedeném zadání i nad možnostmi dětí).

Zdařilejší jsou obě zbývající publikace. Hra ve vyučování je zřejmě nejsilnější parketou autorky, a tak je také svazek obsahující didaktické hry a hříčky nejpovedenější i v popisu her s uvedením cíle, pomůcek, počtu dětí, pravidel (přesněji průběhu hry) a jejich dalších variant.

Praktický je rejstřík s uvedením her podle témat a vhodnosti prostoru. Také

výtvarné aktivity s materiálem a slovesné hříčky skutečně mohou představivost a fantazii rozvíjet, zvláště dostanou-li se do ruky nápaditějšímu učiteli. Nejslabší je zde oddíl Hudba, divadlo, pohybové hry.

Největším problémem všech tří receptářů je samotný zápis her. Znovu se ukazuje, jak obtížné je popsat hru srozumitelně a se správnou mírou osobní zaujatosti i odstupu tak, aby si zachovala svobodu a tvořivost. Zápis a la kuchařský recept svádí k mechanickému převzetí a vnějšímu napodobení, zvláště není-li ani autorce jasný základní cíl a funkce hry či jde-li zadání nad věk adresáta. Především díky zápisu "natvrdo" se Pausewangové ze hry vytráčí dítě - prostor pro jeho tvořivé jednání a citlivé prožívání. A proto - až se necháte receptáři inspirovat, NEZAPOMENETE PŘITOM NA DĚTI!

KRISTA A JIŘÍ BLÁHOVI

ELFRIEDE PAUSEWANGOVÁ: 100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku, z němčiny přel. Kristina Lišková, graficky upr. Pavel Bosák, odp. red. Jaroslava Fejková, PORTÁL, Praha 1992.

ELFRIEDE PAUSEWANGOVÁ: 130 didaktických her, z němčiny přel. Zdena Lomová, graficky upr. Pavel Bosák, odp. red. Hana Rendlová, PORTÁL, Praha 1993.

ELFRIEDE PAUSEWANGOVÁ: 150 her k utváření osobnosti v předškolním věku, z němčiny přel. Kristina Lišková, graficky upr. Pavel Bosák, odp. red. Hana Rendlová, PORTÁL, Praha 1994.

ZAHRAJTE SI S ELFRIEDE PAUSEWANGOVOU

Opožděná svačina

(Frustrační tolerance, možná i hubnutí, příp. alkoholová či kuřácká zdrženlivost):

"Děti stojí kolem stolu s kostkou. Řekneme: Dnes budeme svačit zvláštním způsobem. Svačit může začít jen ten, komu padne 6. Komu padne 6, sedne si na své místo a může začít svačit. Ostatní hážejí tak dlouho, dokud i jim nepadne 6."

PŘEKVAPENÍ POTĚŠENÍ PODNĚTY PROBLÉMY PODRAZY

Dramatická výchova se bez literatury pro děti neobejde. KTERÉ DĚTSKÉ KNIHY Z POSLEDNÍCH DVOU LET ZAUJALY - V Kladném i záporném slova smyslu - učitele dramatiky, vedoucí dětských souborů a odborníky na dramatickou výchovu? Předkládáme vám odpovědi získané do naší ankety, kterou se snažíme doplnit mozaiku informací a názorů o nové produkci našich nakladatelství věnujících se dětským knížkám.

JAZYK V HLAVNÍ ROLI

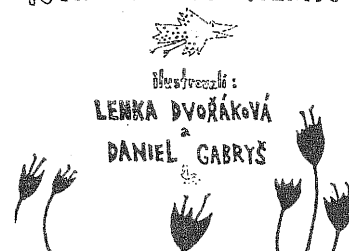
Měl jsem to štěstí, že jsem byl tak trochu u zrodu této knížky. Na přelomu 70. a 80. let - tehdy jsem byl redaktorem časopisu Ohníček - jsem Jiřím Weinbergerem listovali rukopisy jeho básniček pro děti, o nichž vědělo jen pár jeho kamarádů, a přemýšleli jsme, které z nich a jak publikovat pro "ohníčkovské" čtenáře, pokládáné obvykle za čtenáře tzv. apoetického věku (cca 8 - 12 let), tedy za čtenáře, kterým poezie údajně neříká vůbec nic. Když těch pár básniček v Ohníčku vyšlo, uvědomil jsem si, že v leccems jde o texty, které mají příbuznou atmosféru s tehdy ještě knižně nepublikovanou nonsensovou poezií Emanuela Frynty (Písničky bez muziky vyšly až v roce 1988).

Dnes, kdy Jiřímu Weinbergerovi konečně vycházejí jeho verše knižně pod názvem POVÍDÁ PONDĚLÍ ÚTERKU s příjemnými, vtipnými ilustracemi L. Dvořákové a D. Gabryše, je na první pohled

zřejmé, že jeho tvorba sice má s Fryntou cosi společného (jde o poezii hlásící se k learovskému a carrollovskému nonsensu, který v našich převážně lyrických luzích a hájích je vzácný jako šafrán), ale stěží je s ním zaměnitelná. Jiří Weinberger se představuje v této své první knížce jako autor s jasnou a svěbytnou poetikou.

Stejně jako pro Emanuela Fryntu ani pro Jiřího Weinbergera není jazyk jen stavebním materiálem. Tahle poezie je víc než dobrodružnou cestou do nitra jazyka. Čeština je tu doslova a do písmene v hlavní roli. V básničkách J. Weinbergera není čeština křečovitě, svévolně deformována, ale rozvíhá se v mnoha barvách a odstínech s obdivuhodnou lehkostí. Neprojevuje se to jenom vynalézavostí při vymýšlení neologismů (čaropraxe, červotoč levotoč - červotoč pravotoč...), při práci s cizími a expresivními slovy a při zručném střídání kontrastních stylistických rovin ("Až mi sestra strhne flastr/ zas vyběhnu na katastr..."), "Prodává novin v kiosku / bacil se o futuro do mozku..."). Weinbergerův nonsens je promyšlenější a rafinovanější hrou. Klíčem k jeho textům je zvuková stránka jazyka. Hra, respektive pohrávání s rytmem, zručné využívání zvukové barevnosti hlásek, funkční refrény nebo názvuky refrénů a nápadité kalambury ("byly dva panty / Pan Já a pan Ty...", "Potkal atom atom. / No a co je na tom?...") - to nejsou jen ornamenty, ozdobné rekvizity, ale promyšlené a působivé prostředky, kterými J. Weinberger opracovává prvotní nápady, spočívající převážně na jazykovém vtipu, v tvaru přesnou

JIRÍ WEINBERGER POVÍDÁ PONDĚLÍ ÚTERKU

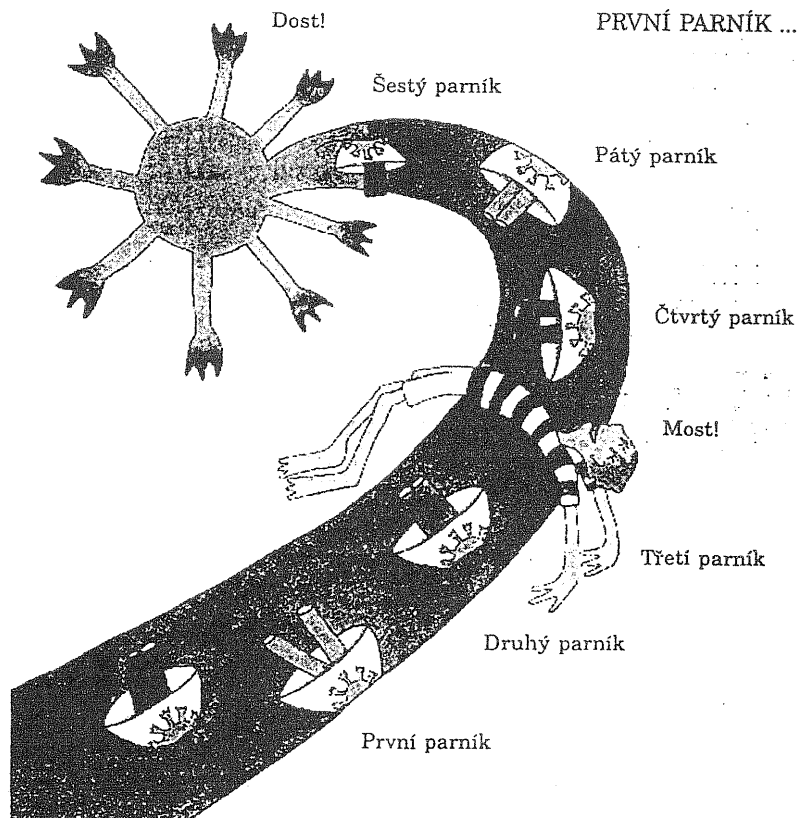


pointou a výraznou hudebností. Motorem Weinbergerových nonsensových básniček je ve většině případů rým - překvapivý, jiskřivý, neukoptěný. Weinbergerovy rýmy nejsou samoučelnými hříčkami, křečovitě ždímanými z každého verše. Jejich lehkost je současně imponující a - pro toho, kdo pracuje s dětmi - inspirující: "Plavu si a zhruba v půlce / nakopnu vám palcem pulce. / Palec praví: Pane pulce / omlouvám se za ten štulec..." "Filip hrozně líný je / Neví co jsou pinie // Neví co jsou Filipíny / On je zkrátka děsně líný //... // Kdyby nebyl takhle tlustý / navštívil by aspoň Ústí // Pak by sezval diváky / Na barevné diáky." Jsou čísla, kde rýmy dokonce prorůstají celými verši a stávají se krystalizačním jádrem a tvarovým principem básničky: "Povzdech si kapitán: / Ach ty plachty, kde je mám? // Jestli jsem je / nedal jinam // Už si nevzpomínám // Pomyslel si kapitán: / Ach ta jachta, kde ji mám?..."

Strhává-li hudebnost Weinbergerových básniček v knížce Povídá pondělí úterku na sebe tak velkou pozornost, není to vůbec náhoda. Dobrá polovina těchto textů byla zhudebněna (Michalem Vichem) a bylo možné je slyšet ve stejnojmenném pásmu, které před lety hrávala Lenka Vychodilová s autorem veršů ve školních družinách a v mateřských školách. (Ostatně výběr z této scénické montáže vydali autoři pořadu na audiokazetě ve spolupráci s Českým rozhlasem a lze si ji objednat např. na adrese autora textů: Heřmanova 30, Praha 7.)

Weinberger dovede však pracovat také s jednoduchými absurdními příběhy, okořeněnými vesměs překvapivými a přesnými pointami. K neodolatelným číslům patří už citované básničky o pantech anebo o atomech nebo výtečná podzimní story Je večer anebo absurdní, v pravém slova smyslu nonsensová epizodka Zabloudila tlustá čára. Ukázkou toho, jak dokáže Jiří Weinberger nepopisně, lakonicky, a přitom s vtipem "vystihnout" pointu, je také jeden ze závěrečných limericků: "Divil se chodec po Praze / divil se vlastní odvaze. / Šel se svou ženou: / Šli na červenou. / Osaměl chodec po Praze."

To je ostatně další z kvalit Weinbergerovy poezie: inteligentní humor, který se nevnučuje, který na nás neútočí, který skromně čeká, až mu přijdeme na kloub - a na chuť. Je to právě humor, kterým autor získává čtenáře jako partnera ke hře. - Není rozhodně věcí náhody, že řada básniček má zjevně nebo



potenciálně dialogický charakter: "Jak se dělá strašidlo? / Na to není pravidlo. / Dlouho nic / a pak to prásne. / Nebo hned. / A potom zas ne. / Bez pravidel zpravidla / dělá se strašidlo..."

Ve Weinbergerově první knize dětské poezie najdeme i limericky (ty však jako jediné působí podle mne mírně rozpačtě - někdy vyznívají jako cvičení na dané téma, někdy jim chybí lehkost, která je jinak pro autora tak samozřejmá), setkáme se tu i s verši stavěnými spíše na grafice (viz variace na chlebníkovskou obrateň Jakpak asi vypadá?). Ale objeví se tu - tu a tam - také lyrika; samozřejmě že prostá jakékoliv sentimentálností, ale zato útočící doslova na všechny smysly a probouzející obrazotvornost a fantazii: "Dlouhý letní den / nemá za lubem / ani mráček ani kapku / ani červu v letním jabku / dlouhý letní den // rybízový džem / ten nám chutná všem / do oblak se večer vkrádá / červánková marmeláda / rybízový džem".

Dnešní doba - a zejména ekonomický tlak na nakladatele - vydávání poezie pro děti příliš nepřeje. Možná že i to je důvod, proč současná poezie pro děti - po relativně úrodných 80. letech - stagnuje a jen obměňuje vyzkoušené postupy. Sbírka Povidá pondělí úterku Jiřího Weinbergera je skutečným básnickým činem. A nejen v kontextu nepřehledného českého nonsensu. Tahle knížka je událostí nepřehlédnutelného významu pro současnou českou poezii pro děti jako celek.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Jiří Weinberger: Povidá pondělí úterku. Il. Lenka Dvořáková a Daniel Gabryš. ARGO (Veletřní 24, 170 00 Praha 7), Praha 1994

■ Kdo zná Fryntovy Písničky bez muziky - a mezi učiteli dramatiky a vedoucími dětských souborů je jejich obdivovatelů slušná řádka -, tomu netřeba tohoto jazykového labužníka, básníka a přímo eisnerovského znalce češtiny představovat. ZÁVRATNÉ POMÝŠLENÍ (uspořádala, k vydání připravila a úvod napsala Marta Železná, vydal ČS, Praha 1993) doplňuje obraz původní tvorby EMANUELA FRYNTY o další mistrné nonsensové verše a také o povídky. A tak "máme možnost," jak píše v doslovu Fryntův dlouholetý přítel a skvělý interpret jeho textů (viz kdysi slavné představení Nehraje se) Ivan Vyskočil, "setkat se jak s brilantními a přímo učebnicovými příklady 'krátké povídky', v našem kontextu dosti vzácným, a hlavně nedoceňovaným žánrem, tak s náčrt, náměty, s autorskou kuchyní, což pro čtenáře (a pro "dramafáky" zvláště - pozn. jp) považuju za nejpodstatnější ve smyslu hledání a inspirace."

Knížku STŘEDA NÁM CHUTNÁ (Albatros, Praha 1994), kterou napsala IVA PROCHÁZKOVÁ, mám rád nejen proto, že je napsaná dobře a že ji nechybí humor, kterého se nám už zas nějak nedostává. Líbí se mi taky proto, že do centra naší pozornosti stává hru, která není na světě proto, aby nás odváděla od tzv. vážných věcí nebo aby sloužila coby útočiště, kam se lze utéct před "nevlídným" či dokonce "zlým" okolím. Právě naopak je tu proto - stejně jako to záračné, pramálo racionální jablko, které každý den vyroste Cilce, co žije v dětském domově Slunečnice, přímo na hlavě - aby náš život někde v denním shonu nepoztrácel lidský rozměr.

V roce 1970 bylo KARLU ŠIKTANCOVI znemožněno vydat KRÁLOVSKÉ POHÁDKY.

Tenhle skvost české autorské pohádky, který se - jsem o tom přesvědčen - zařadí ke zlatému fondu české literatury pro děti, vyšel tedy konečně dnes (Albatros, Praha 1993). Je to knížka zajímavá z mnoha důvodů - pro svůj obrazný, barevný, rytmický, vpravdě básnický jazyk, pro promyšlenou práci s motivy, propozoruhodný vztah k folklorním pohádkovým příběhům a postavám... a pro řadu dalších věcí. Za zmínku stojí i jedinečné barevné ilustrace Františka Skálym, které díky své přízračné atmosféře, barevnosti s názvuky tajemna vytvářejí z knihy v pravém smyslu toho slova umělecké dílo. Ostatně v jednom z příštích čísel Tvořivé dramatiky se k ní vrátíme obsáhlejšími materiálem.

JAROSLAV PROVAZNÍK

VELICE AMERICKÉ POHÁDKY

Mezi nově vydanými knihami pro děti mě zvlášť zaujala kniha vydaná nakladatelstvím CARMEN koncem roku 1993 pod názvem PRCEK TOM A DLOUHÁN TOM A JINÉ VELICE AMERICKÉ POHÁDKY. Vypravuje PAVEL ŠRUT, autor mnoha známých knížek pro děti (Iva kci ve skříni, Hlemýžď Člášek, Kočičí král ap.).

Jaký byl osud těchto amerických pohádek? Vznikly v podstatě spojením pohádek, jež si vypravovali bílí přistěhovalci, kteří se do Ameriky plavili za lepším životem a kteří s sebou ve vzpomínkách přivezli pohádky z Evropy, a pohádek, které si s sebou spolu s hudbou z Afriky dovezli černí otroci. Tak se pohádky předávaly z pokolení na pokolení a dostaly současně "americký náter". Všechny se překroutily a popletly a přeměnily, jak se v úvodu praví, "v něco velice amerického".

Na podobě, v jaké se pohádky dostaly až k našim dětem, má svoji nezanedbatelnou zásluhu právě Pavel Šrut, jehož poetický a zároveň jasný básnický jazyk umocňuje sdělení. S vtipem, nadsázkou a humorem oslavuje zdravý selský rozum, chytrost a dilem úmyslnou nářivitu, s níž hrdinové jednotlivých pohádek vítězí nad lakotou, zlobou a nespravedlností.

V amerických pohádkách je na jedné straně všechno možné, ale na druhé straně má všechno pravidla a hranice. Nejde tedy o bezbřehou slátaninu nápadů, nahozenou bez vnitřní motivací a logiky.

Zvlášť působná je první "kolekce" pohádek, jejichž společným hrdinou je bráška Králík (např. Pančlovka bráška Králík, Bráška Králík a strejda Vik, Bráška Králík, Aligátor a Trabloun...). Příběhy malého chytrého králíka jsou ve své podstatě nádhernými metaforami o životě člověčím.

Další pohádky jsou svým obsahem pestré, jejich hrdiny jsou jak zvířata (např. Jak se štika pásla v kukulici, Bohuželva a Orlando, Vosa a komár), tak různí skřeti a jiné "potvory" (Chlupatec, Krvavý Koleno, Divous, trpaslík, Jim apod.), setkat se též můžete s malým Johnem, Pedrem, stejně jako se skotským králem, mořskou pannou či samotným Pánembohem. A přitom s lacinými komiksy či s hrubostí a agresivitou to nemá nic společného. Rozhodně nejde o pohádky něžné či sentimentální, plné krajek a zlatých zámeků, co každé dojdou ke šťastnému konci. Ale způsob, jakým autor pohádky uchopil, nečiní tragédií ani ze skutečnosti, že "z Lizy zůstal na dvorku

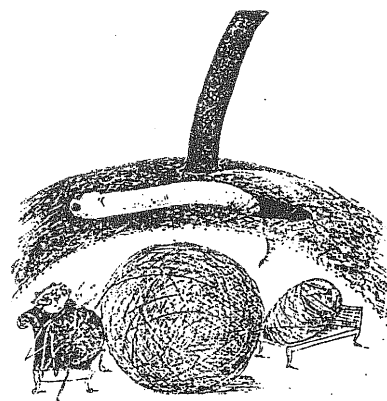
jenom kopec rozteklého másla" nebo že "vyklopil Dlouhán Toma v pytlí do moře, žuchlo to, šplouchlo to a bylo to."

Celkový příznivý dojem z této knihy umocňuje jak kvalitní vazba, tak velmi zdařilé a výstižné barevné ilustrace Evy Frantové-Frühaufové. Rozhodně by tato kniha neměla uniknout pozornosti jak dětí, tak jejich rodičů, a zejména kantorům dramatické výchovy. Domnívám se, že právě pro práci v dramatu je řada pohádek velmi inspirativních a nosných. Jaksým obsahem, tak prostorem, který nabízí je k dalšímu varlování, dokončování, vyjadřování, a tématy vybízejícími nejen k zamýšlení, ale i k dalšímu zpracování.

A tak si na závěr vypůjčím přece jen kousek z obecné dojmologie líbí-nelíbí. LÍBÍ a moc a vřele DOPORUČUJI!

HANKA ŠVEJDOVÁ

Pavel Šrut: Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky. Il. Eva Frantová-Frühaufová. Graf. upravil Jiří Rathouský. Odp. red. Petra Zaviščíková. CARMEN, Praha 1993.



■ O prázdninách jsem si přečetla, zaujalo mě a doporučuji pro inspiraci knihy: ROALDA DAHLA JAKUB A OBŘÍ BROSKEV (přel. Jaroslav Kořán a Pavel Šrut, Albatros, Praha 1993) a KARLÍKA TOVÁRNANA ČOKOLÁDU (přel. Jaroslav Kořán a Pavel Šrut, Winston Smith, Praha 1992 - edice Dětem).

A ač nepatří mezi novinky, o prázdninách mě znovu získala a zaujala Nezvalova Anička skřítek a Slamený Hubert.

JANA KŘENKOVÁ

POHÁDKOVÉ VANDROVÁNÍ PO ČECHÁCH

Význam slova pohádkový je poměrně široký: mající vztah k pohádce, kouzelný nebo mající spojitost s kouzly, neobyčejný, nerealitní, ale také velmi krásný. To vše nám nabízí jediné slovo z názvu knihy POHÁDKOVÉ VANDROVÁNÍ PO ČECHÁCH. Neobvyklou slibuje i slovo vandrování, tedy putování křížem krazem, pro někoho za něčím, pro jiné bezcílné, vždy však s nádechem prastaré obyčejnosti a přírodní ryzosti. Zažloutlé pergamenové útržky map, naši průvodci knihou, jen umocní dojem čehosi zapomenutého, dávného. A pokud nás k četbě

nezláká ani toto, pak jsou tu ještě ilustrace. Karel Franta využívá napětí mezi naznačeným a přesným; propojení barev do nezvyklých odstínů a utlučená barevnost v nás vyvolávají pocit, jako bychom vše sledovali přes zažloutlý filtr dávno minulých dob.

VLADIMÍR HULPACH nás se zvláštní noblesou vede klikatými cestičkami kraje českých pověstí, zavede nás až k jeho hranicím, kde už cítíme silný vítr ze země pohádek. V některých příbězích (Než se Honza oženl), v nichž je časové a místní určení velmi nezřetelné, nám využití anekdotické hyperboly připomene novelistickou pohádku.

Stavba příběhů podléhá jasněmu, autorem nezastíranému klíči: časové a místní určení, obvykle velmi lyrizované, vlastní příběha závěr, často s časovým přesahem do dnešních dob. Autor někdy tříští vyprávění do anekdotických příběhů, jindy využívá lineární epičnosti bez velkých odboček.

Nad samotnými příběhy však stojí autorova touha ukázat krásu českého jazyka. Využívání archaismů, historismů a dialektismů, knižních výrazů a syntaktických spojení, rčení a přísloví, snaha vyvolat stavbou věty pocit ústního vyprávění, to vše ukazuje na autorovu znalost možnosti českého jazyka. Nejšťastnější jsou tyto prostředky využity v popisných lyrických pasážích (krásné úvodní literární obrazy jednotlivých krajů); v samotných příbězích je však jimi čtenář často zahlcen. Autorova nejsilnější zbraň se tak často obrací proti němu samému a někdy se zdá, že na sedmiletého čtenáře či posluchače (knihy je určena dětem od sedmi let) autor zapomněl, případně spoléhal na vnímavého rodiče nebo učitele. Přesto však nás jazyk této knihy znovu a znovu upozorňuje na krásu mateřštiny, a to není v současné době rozhodně málo.

Velkým kladem je kompoziční uspořádání knihy. Pověsti jsou řazeny do oddílů podle historických krajů (Prácheňsko a Bechyňsko...), každý oddíl je uveden mapou a literárním obrazem. Autor vycházel z ústních a písemných pramenů, závěrečný seznam základní použité literatury dokládá autorovu upřímnou snahu vyrovnat se se ctí s materiálem tak bohatým, jakým jsou české místní pověsti.

Knihy provokuje k hledání, k hledání na mapě, k hledání v kraji, ve městech, neboť mnoho lesů, vrchů, domů a dalších míst má své příběhy jistě stejně tak kouzelné a pohádkové, jako jsou příběhy této knihy. Pohádkové vandrování po Čechách může být tedy nejen čtenářským zážitkem, ale i pobídkou a inspirací.

RADEK MARUŠÁK

Vladimír Hulpach: *Pohádkové vandrování po Čechách.. II.* Karel Franta. Graf. upravil Václav Kučera. Odp. red. Alena Peisertová. Albatros, Praha 1992.

■ Které dětské knihy z posledních dvou let mě zaujaly?

J. R. R. TOLKIEN: *POHÁDKY* (přel. Andrej Pastorek a Jan Čermák, Winston Smith, Praha 1992), zvláště pak ta první o kovári a hvězdě a potom esej O pohádkách. Je zajímavé, že jsem ještě nepotkala člověka, co by neměl Tolkiena rád.

JÍŘÍ GRUŠA: *MÁMA, TÁTA, JÁ A EDA.* ČESKÁ ABECEDA (GALAXIE, Praha 1990 ve

spolupráci s Österreichischer Bundesverlag, Vídeň). Tenhle slabikář sem sice nepatří, protože vyšel (v Čechách) už v roce 1990, ale mně se tak líbí! Víc než ty ostatní slabikáře. Z pohledu metodika vyžaduje patrně doplnění, rozvinutí, ale zato buduje soustředěný svět jedné rodiny, kde i zvířata drží při sobě, svět, kde se dítěti musí líbit, protože ho k sobě přitáhne svým humorem a každopádně s ním počítá jako s rozumnou bytostí. To je dobrá presumpce.

S chutí doma čteme OSM SVĚTEL. Tyto židovské příběhy vypravuje LEO PAVLÁT. Vypravuje velmi krásně, klidně, s noblesou, těžko hledáš zbytečná slova. Navíc je to krásná kniha. Vydal Albatros (v roce 1992).

Pravý opak jsem našla, aspoň se mi zdá, v LEXIKONU OHROŽENÝCH DRUHŮ STRAŠIDEL (Prospektrum ve spolupráci s nakladatelstvím Noris, Praha 1992). Napsala a nakreslila VÍTĚZSLAVA KLIMTOVÁ. Tato kniha falešně předstírá přímo otevření stavidel obrazotvornosti, ale zatím vás drží tak strašně při zemi svými klíči, až je z toho smutno.

S chutí jsem koupila ČESKOU ČITANKU PRO NEJMENŠÍ (Futura, Praha 1992), kterou uspořádal MICHAL ČERNÍK, protože na první pohled je to pěkná, veselá knížka. Asi je dobře, že vyšla, protože se tam pěkného najde hodně. Jenom škoda že to nakonec dopadlo tak, jako když pejsek a kočička vařili dort, všechno v jednom hrnci.

BLANKA ŠEFRNOVÁ

■ Nejdřív nepříjemné překvapení: "JOSEF LADA: UČEN KOUZELNÍKA ČÁRYFUKA" - stojí uvedeno v titulu. Ale po straně je drobným písmem poznámka: "Na motivy příběhů a obrázků Josefa Lady nakreslila IVANA SIMANDLOVÁ." (Vydala Panorama, Praha 1993.) - A jak je to s autorskými právy? Chápu, že třeba podle ilustraci Josefa Čapka vznikne kreslený film a z něj pak knížka. Budiž, i když se mi to nelíbí. Ale tohle? Jde o obrázkovou knížku pro nejmenší, tedy o žádané zboží, po němž řada rodičů sáhne automaticky, bez prohlížení. Není tu známé jméno spíše zneužito ke komerčním účelům?



A příjemná překvapení?

HADROVÁ ANČKA (ROAD, Praha 1994 - edice Radost). Namotivý JOHNNY GRUELLOVÉ vypráví LJUBA SKOŘEPOVÁ. Svou nejmilejší hrdinku z dětství chce totíž představit dnešním dětem. S vědomím, že jsou i jiné hodnoty než literární. "Co Ančka (...) prováděla, jak myslela, co říkala, stalo se pro mě svatě. Jak jsem rostla (...), vždycky na mě měla rozhodující vliv Ančka. Samozřejmě taky babička a rodiče, ale ona byla vždycky ta hlavní." A stejně citlivě a poctivě ilustruje svou první knížku Eva Eliášová - opravdovější vztah ke starým panenkám a zvířátkům mít ani nelze. Teď je na trhu hodně dětských "retro" titulů, i sentimentálních, až kýčovitých, ale Hadrová Ančka vrací do dětské literatury pozapomenutý tón právním. Třeba byla chyba, že jsme některá slova vyřadili ze života. Může to být hezký dárek pro holčičku nebo začínajícího čtenáře. Nebo taky předloha pro dětský soubor. Prosté příběhy Žofinky a jejích hraček i zvířátek by se daly mnoha způsoby volně upravit pro mladší děti nebo pro starší, aby to hrály malým. A tak by se závěr příběhu vlastně vyplnil. (Koupit nebo objednat lze v prodejnách nakladatelství ROAD, Vršovická 3, 101 00 Praha 10 nebo Smetanovo nám. 123, 570 01 Litomyšl.)

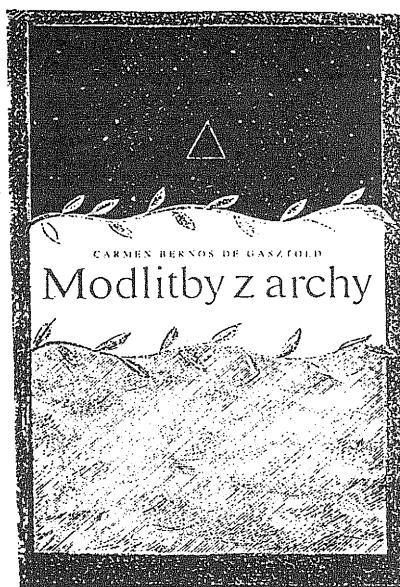
Výborným inspiračním materiálem je podle mě naučná literatura pro mládež. Té je teď všude dost. Všimám si, čím se liší knihy převzaté ze zahraničí od našich dřívějších podobných publikací, které rozhodně nebyly špatné: Kromě jiného světonázoru nejsou tak logicky systematické, o to však pestřejší, psychologicky působivější nejen obrazovou stránkou, ale i graficky zvýrazněným výběrem faktů a detailů atraktivních pro děti. Mají daleko širší věkovou adresu, již si zajišťují i zájem dospělých, a jsou tedy daleko schopnější aktivizovat. Myslím, že budou pomaleji stárnout. Při jejich společném prohlížení s dětmi se snadno narazí na lákavé téma, přitažlivou osobnost, neznámý příběh. Někdy stačí obrázek se zvláštní atmosférou. Vybrala bych například BIBLICKÉ ČASY od AMANDY O NEILLOVÉ (Orbis Pictus, Praha 1993 - edice Historie) nebo ENCYKLOPEDIÍ LAROUSSE PRO MLÁDEŽ (Albatros, Praha 1992).

EVA KEROUŠOVÁ

MODLITBY Z ARCHY JAKO PROBLÉM

Jen nemnoho básníků obstálo ve snaze vytvořit vedle kvalitní poezie pro dospělé i stejně kvalitní poezii pro děti. Neznalost dětského světa a dětské psychiky, snaha po didaktizování, přebujelá obraznost, jež měla nasycit fantazijně bohatší dětský svět, nebo naopak poetický primitivismus hlásící se k názoru, že obraznost slov je pro dětského čtenáře neuchopitelná, to vše a mnoho dalších, obvykle extrémních názorů přivedlo některé autory poezie pro děti na scestí. Není tedy pročeš divit nedůvěře, s jakou jsem vzal do ruky knihu, která se ve svém doslovu hlásí k poezii pro děti i dospělé, přestože znám mnoho básní, které možnost tohoto dvojího směřování (často nezáměrně) potvrzují.

Pro sebe si dělím poezii do tří oblastí s nezřetelnými hranicemi. Některé básně na mne útočí svou slovní a obraznou přímocností, jednoznačností a já je přijímám tehdy, je-li za touto jednoznačností bohatost myšlenková, originalita pohledu, provokování k polemice.



Základem takové poezie je emocionální a racionální proces, který vyústil do jazykové přesnosti, již je čtenář vyprovokován k obdobnému procesu ve svém vědomí. Nestane-li se tak, býváme svědky ideologických agitek, mělkých frází a obecných všepravd.

Druhým typem poezie je pro mne poezie stavějící na obraznosti. Obraznost sama ve své podstatě vylučuje jednoznačnost, je subjektivní ve svém vzniku i v zprostředkované percepci svých "produktů". Básník nám odhaluje svět vztahů nikoli přímočaře, ale jejich uchopením v obraze, přičemž obraz není konstatováním, ale hledáním. Při vnímání takovéto poezie se více uplatňuje neracionální složka vědomí, pochopení se subjektivizuje, obrazy nejen chápeme, ale také se do nich vcítujeme, tušíme nevyřčené, dotváříme, hledáme. Řečeno slovy Paula Valéryho: „...avšak básnickovým úkolem není pocítit básnický stav: to je jeho soukromá záležitost. Jeho funkcí je vyvolat ho u jiných. Básník se pozná - nebo alespoň každý pozná svého básníka - podle toho, že změní čtenáře v bytost inspirovanou. Inspirace je vlastně něco, co čtenář laskavě přisuzuje básníkovi: čtenář nám podsouvá transcendentní dary a milosti, které se probouzejí v něm samém. Hledá v nás čarovnou příčinu svého okouzlení a také ji v nás nachází.“ (Paul Valéry: Literární rozmanitosti, Odeon, Praha 1990, s.13)

Třetím typem poezie je pro mě poezie-hra. Okouzlení čtenáře v tomto případě nevyplývá z intelektuálního procesu, ani z emocionality vnímání, tvoření a hledání, ale z radosti ze hry, hry se slovy, s významy a tvary, z nacházení smyslu v zdánlivě nelogičnosti, jež může otevřít bránu do nové, uvolněné logiky slov.

Mezi těmito oblastmi poezie neexistuje jasná hranice, vzájemně se prostupují, obohacují. Přesto si však myslím, že pro percepci textu - básně potřebuji znát jádro, na němž je text vystavěn.

Dostávám se tak k prvnímu a jednomu z hlavních problémů knihy Modlitby z archy: vzhledem k četnosti obrazných pojmenování v textu toužím po tom být vtažen barevností, fantazií, objevování neobvyklých vztahů v metaforách, okouzlen vlastním tokem asociací a představ, jež se nabalují na autorkou

předložený tón do harmonického akordu a dávají nám poznávat svět ve vztahové mnohoznačnosti a překvapující podobnosti. Na této cestě jsem však zklamán, a očekávám tedy racionální, intelektuální jiskření. Většina básní není pro mě názorově objevných a nejsou pro mě ani impulzem k zamyšlení nad lidskými postoji (viz doslov). Třetí cestou se vydávat nemusím, není ani signalizována autorkou, ani náhodně (jako princip) objevována čtenářem.

Po formální stránce jsou básně veršovanými modlitbami s úvodní invokací a epifonemickým amen. Formální struktura modlitby je narušena nepravidelným členěním veršové délky a omezením syntaktických paralelismů. Východním principem je antropomorfizace, s výjimkou úvodní jsou modlitby pronášeny zvířaty.

Četnost různých druhů obrazných pojmenování svědčí o poměrně dobrém zvládnutí formální stránky tvorby. Ovšem báseň - obraz nevytváří pouze forma a početnost metafor, ale hlavně obsahová barevnost, sdělení oděné do jazykové, významové mnohovrstevnatosti (podmínkou není složitost Březinova, Skácel dospěl k nádherné obraznosti podmíněné úsporností slov). Mluvim o svém očekávání, ale toto očekávání směřuji i k poezii dětské. Základem "dětské" metafory není podle mého názoru její významové okleštění, zbrzdění jejího rozletu, ale její vystavění na základě znalosti dětského světa, dětské psychiky a hry.

Metafor a metaforických příměrů je v textu poměrně mnoho, a to jak jmenných (*šáček božího stvoření* - opice, *příbytek voňavé krásy* - strom), tak slovesných (*prach cest zlaté obiliny*). U některých je metaforické sblížení znaků jiskřivé (jistě i pro dětského čtenáře): *klopýtám o svou radost* (Modlitba hříbete), *uhryzávám života* (Modlitba myšky), *věneček ze vzpomínek na váni vzácných trav* (Modlitba kozy) apod. Dětská zkušenost na takovéto metafory stačí již od mladšího školního věku (zejm. na první dvě uvedené) - jsou vystavěny z konkrétních představ. Navíc umožňují zvrstevnatění přibíráním dalších významů - i abstraktních - s přibývajícím zkušeností, takže jsou přijatelné i pro čtenáře starší (*uhryzávám života* - představa rychlosti / myši kousání/, zbrklosti, sám činím - já strůjcem...). Mnoho metafor je však spíše dokladem křečovitě snahy ústící až v určitý primitivismus: *oči - dvě lucerničky zavěšené u zobáku* (Modlitba sovy), *akvárium - zajeť rybí krásy* (Modlitba zlaté rybky) apod. Největší problém však vidím v principu tvoření metafor: jejich vystavění z abstrakt a pojmů nepodložených dětskou zkušeností, z níž vyvěrá představivost, obrazotvornost a fantazie, brání uchopení dětským (zejm. mladší školní věk) čtenářem - *vrchy božího pokoje, probít křídla láskou, prameny boží lásky, tvá jásající chudoba a stoupá / kslávětvého slutování* apod. V mnoha případech je autorka jakoby svázána svou vírou, jež v takovéto přímočaré formě může být pro dospělého čtenáře (poeticky) obtížně přijatelná, pro čtenáře dětského díky své abstraktnosti neu- a nepochopitelná.

Poměrně častým metaforickým prostředkem užívaným autorkou je i personifikace. Problém vystavění z abstrakci zde není tak patrný jako u metafor v užším slova smyslu (ale např. *srdce zapálí hvězdu naděje*), některé personifikace jsou však už

natolik obvyklé, že bychom je mohli řadit mezi personifikace lexikalizované (*nebezpečí odejdou, noc se plíží*) nebo "nepřekvapující" (*kopytům je do skoku, vítr splétá hřivu apod.*). Některé personifikace však potěší: *To kapkarosyskulila se / do náruče rozvitého květu / samou radostí* (Modlitba motýla).

Pro oslovení Boha užívá autorka místo zájmena "ty" perifrází: *tvá milost, tvé slutování*, jinde: *buď požehnán ty, jenž mi ... dáváš poznat krásu*. Tento způsob oslovování Boha vychází z náboženské topiky, pro čtenáře mladšího školního věku s fantazií reálnostním chápáním je těžko dešifrovatelný, prázdný.

Početnost dalších typů obrazných pojmenování není již tak velká a není tedy možné větší zobecnění. V knize najdeme synekdochy (*znavená srdce zaplavil - všechny na arše ...*), hyperboly (*být samá vděčnost, moře květů ...*), metonymie (*kačeny - národ žlutonosích, dělat opičky* - Modlitba opice), lexikalizované skládat *ruce v klín*. Častým prostředkem jsou epiteta, ne však příliš originální, zvláštní (*nařikavé řzání, jásající chudoba, klid hlubokých tůní ...*). Básnického příměru užívá autorka poměrně zřídka, v Modlitbě světlušky dokonce úmyslně depoitizuje: *vždyť vypadám jak vypálená sirka*.

Mluvim-li o obrazných pojmenováních, snad nejjiskřivěji na mě zapůsobilo dvojí užití amfibolie: *... do pelišku / na nějž bude krátký / i nejdelší dráp toho běsa s krokem koččím* (Modlitba myšky); *cpou se travou do umdlení / a jak tupé stádo / sežvýkají při tom páte přes deváté* (Modlitba kozy).

Tento příspěvek jistě nepostihuje vše, co je ukryto v knize Modlitby z archy Carmen Bernos de Gasztold. Do určité míry mi však dává odpověď na mé rozporuplné přijetí knihy - jednou z příčin může být velká rozkolísanost v užití obrazných pojmenování, a to jak z hlediska dospělého, tak i z hlediska dětského čtenáře.

RADEK MARUŠÁK

Carmen Bernos de Gasztold: Modlitby z archy. Přel. Pavel Fischer. Ilustrace Markéta Prachatická. Odp. red. Jaroslava Fejková. Portál, Praha 1992.



Dámy a pánové

Dovolte mi, abych pronesl krátký písemný projev u příležitosti toho, že jsem byl před několika měsíci nově zvolenou koordinační radou Sdružení pro tvořivou dramaturgii (Irena Konývková, Nina Petrasová, Stanislav Nemrava, Jaroslav Provazník) potměšile vyvolen, abych se stal předsedou. Znáte to. Samozřejmě jsem se bránil, ale když volení zástupci (a volené zástupkyně) lidi jinak nedali, pochopil jsem, kde je mé místo a čím mohu prospět nám všem, a musel jsem. Proto teď hodlám proneset písemný projev, který jsem se rozhodl pojednat doopravdy i jinak. A protože lidé od dramatické výchovy jsou senzitivní, předpokládám, že vy, čtenáři, sami rozlišíte, co je doopravdy a co jinak.

Vypadá to, že funkce či úloha STD se v čase proměnila. Moje předchůdkyně, Eva Machková, která za předsednictví obdržela zkrace podzimní diplom, měla nelehkou úlohu. Spolu s tajemníkem STD Jaroslavem Provazníkem (ten je tajemníkem znovu a je to dobře, protože on je jediný, kdo všechno ví, což je velká úleva pro nás, kteří toho víme méně) a dalšími členy rady či členy STD vůbec vytvořili organizaci, která umožnila - obecně řečeno - etablování dramatické výchovy v této společnosti. Výchovná dramatika měla své zázemí v bývalých LŠU, v domech pionýrů a mládeže a ve středních pedagogických školách. STD však spolu s Centrem dětských aktivit v ARTAMĚ vytvořilo jakousi dvojjedinou existenční platformu, která umožnila do slova a do písmene (nedá se nic dělat, použiju to slovo) expanzi dramatiky do dalších, dotud uzavřených sfér. A tím se de facto STD zasloužilo o vytvoření platformy dalších - obecná škola, vysoké školy, samostatné katedry dramatiky na uměleckých akademiích apod. Ona zmíněná expanze byla pak uskutečňována zvláště cestou vzdělávání, které organizovaly STD a ARTAMA, šířením informací, osvětou až do úrovně ministerstva a shromažďováním lidí.

Naplnění tohoto úkolu ovšem postupně proměnilo postavení STD. Volně analogicky - STD se dostalo zčásti do pozice onoho populárního mouřenína (je mi jasné, že to přirovnání trochu kulhá - výchovná dramatika je jistě barevnější než takový mouřenín, ale nechme to tak). Každý, kdo měl o dramaturgii zájem, se našel v některé její oblasti (nebo se hledá, ale alespoň má kde) a nově přicházející se s dramaturgií setkávají vesměs již na fakultách. Kam oko pohlédne, tam nějaký seminář dramatické výchovy a řadový učitel nemá mnoho důvodů se ptát. Kdo že ho pořádá. STD vydalo dvě knížky (kdo se nepopídí, nepovšimne si, že je nevydala ARTAMA, vydavatel to tradiční, nýbrž STD) atd. Členství se proměnilo. Někdo dospěl k závěru, že to nemá cenu a vytratil se, další je členem jen pro pocit příslušnosti, jiný oceňuje výhodu slev na kurzovním a konečně jsou v našich řadách i ti, kterým to nedá spát a organizují, vymýšlejí, piší atd. Prosím. Nejsme politická strana, jsme zájmové sdružení a je věcí každého, jak to pojme. Vytvoření regionálních sekcí odráží varianty individuálního přístupu. V některém regionu sekce není, jinde je a jinde je dokonce čilá.

Vypadá to, že si stěžuju? Když už se jednou v životě stanu předsedou (tedy - já nechtěl, ale znáte to...), zdá se, že jsem předsedou něčeho amorfního, něčeho velmi nenápadného či dokonce něčeho dohasínajícího...

Řeknu vám, co si o tom myslím. Upřímně řečeno - je lákavá představa, že bychom mohli zviditelnit STD nějakým skandálem. Ano. Např. bych mohl proneset písemně programové prohlášení na téma "teď se musí (v STD) všechno od základu změnit", v němž bych volal po zavedení kroje člena STD, přísaze před vytaženou oponou a tak. Panečku, to by byl ve sdružení život!

Jenomže nic takového nebude (alespoň v to pevně doufám). Považuji totiž situaci STD za docela normální. Je znakem jistého "usazení" dramaturgie ve strukturách výchovy v této společnosti. A teď už je na ní, na jejích lidech a na těchto nových, zejména vzdělávacích platformách, jak si dramatika u nás povede - jak si povede v obecné škole, občanské atd. STD, zdá se, nabývá trochu jiné funkce či snad přesněji - jeho dosavadní funkce se proporcionálně mění.

STD stále zůstává jedinou platformou pro setkávání všech lidí, kteří se kdekoli dramaturgií zabývají. Tato setkávání mohou mít různou formu a různý účel; důležité je, že existují jak regionální centra, tak centrum koordinační, která mohou taková setkání zajistit.

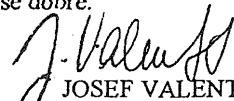
Pojďme však dále: STD je stále partnerem pro jiné instituce - prvořadě pro ARTAMU, ale z jiného úhlu pohledu např. pro MŠMT, vzdělávací střediska pro učitele, školské úřady - a toho partnerství lze využít!

Stále je místem, kde se mohou řešit (a řeší) obecnější problémy (např. okolnosti jisté krize, do níž se dramatika dostává svým "masovým" šířením, krize kvality ap.).

Stále je nezastupitelnou informační bází (časopis Tvořivá dramaturgie vydávaná ARTAMOU ve spolupráci s STD, příspěvky do bulletinu Kormidlo, nabídkové listy na literaturu).

Stále může poskytovat poradenskou činnost a organizovat školení a semináře v regionech i v rámci republiky, stále se podílí na organizaci přehlídek a otevírá Klub dětského divadla, stále je součástí AITA/IATA a věnuje se zahraničním kontaktům, stále se zabývá i edicí atd. A to tedy různě v regionech či v rámci republiky - podle povahy té které činnosti. To je přehled možností i skutků celkem slušný, ne?

Tak. Písemný projev bude brzy u konce. Řekněme si tedy ještě, že tvář STD závisí jednak na tom, co budou chtít dělat a udělají jednotlivé rady všech druhů, stupňů, vůní atd., leč též na tom, co budou chtít členové. Pročež - má-li kdo v těchto věcech myšlenku, pište, telefonujte, posilejte poštovní holubičky a mějte se dobře. Na shledanou!



JOSEF VALENTA

předseda Sdružení pro tvořivou dramaturgii

**Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze -
útvár pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity *ARTAMA*
Blanická 4
120 21 Praha 2**



NOVINOVÁ ZÁSILKA

**Povoleno Ředitelstvím pošt Praha
č.j. NP 1472/1993 ze dne 3.8.1993**