

TOŘIÁ dramatika 96 V 1



Maturita z dramatické výchovy

Mozkové zákulisí

Cesta k divadelnímu tvaru se středoškolským souborem

Létající dědeček

Průvodce dramatickou výchovou - viděno z USA

Tvořivá dramatika

ročník VII

číslo 1/96 (17)

(Divadelní výchova roč. XVIII)

Duben 1996

Vydává IPOS
pracoviště ARTAMA
ve spolupráci
se Sdružením pro tvořivou
dramatiku

Registrační značka
MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Jakub Hulák
Hana Kasíková
Jaroslav Provazník
Irina Ulrychová
Josef Valenta

Odpovědný redaktor:
Jaroslav Provazník

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

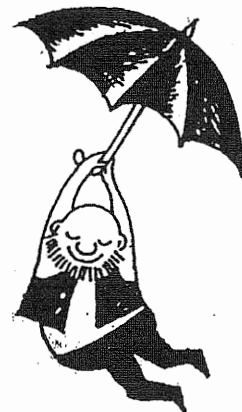
grafika a kresby:
Jana Roztočilová
Tomáš Lebr
Jakub Hulák

Tisk IPOS Praha
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o.
P.O.BOX 732, 111 21 Praha 1
Tel.: 02/769 837, fax: 766 040,
paní Bojanovská

Cena čísla: 15,-Kč
Vychází třikrát do roka

Podávání novinových zásilek
povoleno Ředitelstvím
poštovní přepravy Praha
č.j. 259/95 ze dne 18. 1. 1995

Obsah:



Milí čtenáři Tvořivé dramatiky! 1

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Jana Andrejsková: Maturita z dramatické výchovy 2

INSPIRACE

Luděk Richter: S dětmi do divadla? 6

Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí 1:
Blízká setkání vzdáleného druhu 7

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Jiří Provazník: Od Nového Města nad Metují k Bechyni 8

Osm dílen mladých divadelních, loutkářských
a recitačních souborů (Dokumentace) 10

Jakub Hulák: Dramatika a divadlo
se středoškolským souborem 11

Štěpán Zavřel-Mirek Slavík: Létající dědeček 21

Štěpán Zavřel: Létající dědeček 26

RECENZE

Anna Tomková: Dramatická výchova ve škole 27

Jana Konývková: Mluvní výchova jako nedílná součást
dramatické výchovy 28

Svatava Urbanová: Demytizace mýtu 29

Eva Machková: Bez mýtů a iluzí 30

Jaroslav Provazník: EXCERPTA z revue Host
a z časopisu Pedagogika 30

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jaroslav Provazník: Návrat Ivana Blatného 31

Jaroslav Provazník: NAHLÍŽENÍ do nových knížek 32

NÁZORY-POLEMIKY-DOPISY ČTENÁŘŮ

Iveta Kovalčíková: Milá dlhoočakávaná
Tvořivá dramatika! 33

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Eva Machková: Tři typy dramatu (Viděno z USA) I - VIII

Milí čtenáři Tvořivé dramatiky!

Děkujeme za přízeň, kterou Tvořivé dramatice projevujete, a za velký zájem, který nás samozřejmě velice těší a povzbuzuje. Byť je TD periodikem odborným, vychází už v nákladu 1200 výtisků a lze předpokládat, že okruh zájemců se ještě nějakou dobu bude rozšiřovat - zejména o učitele, kteří zjistili, že dramatika není módní, efemerní atrakce, ale oblast, která se může ve všech typech škol uplatnit s metodami, prostředky a obsahy, jež jiné obory nenabízejí.

Nejen proto, že změna je život, ale hlavně s ohledem na nemalé proměny, k nimž v tomto oboru dochází (existence dvou vysokoškolských pracovišť - pražské katedry výchovné dramatiky DAMU a brněnského ateliéru DIFA JAMU, seriózně koncipované, kvalitní a personálně už dobře zajištěné studium dramatické výchovy na některých pedagogických fakultách, zejména v Ústavu pro alternativní svobodné školství na PedF Ostravské univerzity, na katedře primární pedagogiky pražské PedF UK a na katedře speciální pedagogiky olomoucké PedF UP, koncepční dlouhodobé kurzy dramatické výchovy pro učitele z praxe pořádané díky podpoře z projektu PHARE katedrou výchovné dramatiky DAMU, Sdružením pro tvořivou dramatiku a ARTAMOU po celé republice, narůstající počet nejen zapálených, ale i na dramatiku připravených učitelů zejména na základních a také v mateřských školách, množí se školní divadla a rostoucí zájem o dětský přednes...) přicházíme i my s prvním číslem nového ročníku Tvořivé dramatiky s některými změnami. Nebudou zmanenat radikální proměnu koncepce a zaměření časopisu. Kromě nové grafické tváře půjde hlavně o změny týkající se uspořádání časopisu - tak, abyste se v něm lépe orientovali. A jistě vám neujde ani několik nových typů materiálů, jimiž chceme vyjít vstříc především učitelům z praxe a studentům dramatické výchovy.

Těžiště každého čísla TD bude ve dvou stěžejních rubrikách, které už svým pojmenováním chtějí naznačit dvě základní větve dramatiky: **DRAMATIKA-VÝCHOVA-SKOLA** a **DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO**. I nadále v jejich rámci počítáme s uveřejňováním **SCÉNÁŘŮ** pro dětské divadelní, loutkářské a recitační soubory a dramaturgicko-režijních a metodických poznámek. Více než dosud chceme publikovat ukázky z nově vznikajících diplomových prací o různých aspektech dramatické výchovy a dětského divadla a přednesu, případně z dalších prací („pedagogická čtení“ apod.), které v tomto oboru vznikají.

K novinkám letošního ročníku patří seriál **MOZKOVÉ ZÁKULISÍ** připravovaný dětským neurologem doc. Vladimírem Komárkem.

I nadále chceme soustavně recenzovat odborné publikace o dramatické výchově, dětském divadle a dětském přednesu a publikace, které se tohoto oboru tak či onak dotýkají. V rámci této rubriky objevíte nový oddíl **EXCERPTA**, v němž chceme čtenáře upozorňovat na zajímavé, důležité a pro pedagogy dramatické výchovy podnětné články, které se objeví v různých periodikách. V denním kolotoči nemá každý z nás možnost sledovat všechna periodika, která by sledovat potřeboval, a tak berte tuto rubriku jako výzvu i sami pro sebe: objevíte-li materiál, o němž by měli vědět i ostatní čtenáři TD, napište!

Soustavněji než dosud - pokud čas a podmínky dovolí - se chceme věnovat také **LITERATURE PRO DĚTI A MLÁDEŽ**, protože je to oblast, s níž učitel dramatické výchovy a vedoucí dětského kolektivu přichází denně do styku a měl by se v ní dobře orientovat. Z tohoto důvodu najdete v každém čísle TD kromě recenzí a literárněvědných studií také novou podrubriku **NAHLÍZENÍ DO NOVÝCH KNÍZEK PRO DĚTI A MLÁDEŽ**. Naší ambicí je upozornit na tituly, které by neměly z těch či oněch důvodů ujít vaší pozornosti.

Další novinkou Tvořivé dramatiky, na niž chceme upozornit zejména učitele z praxe, je příloha **PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU**, jejímž záměrem je především nabídnout čtenářům pomocnou ruku při orientaci na dnes už velmi členitém terénu dramatické výchovy a při hledání souvislostí mezi naší a zahraniční dramatikou.

Už v loňském posledním čísle TD jste měli příležitost setkat se s rubrikou **NÁZORY-POLEMIKY-DOPISY ČTENÁŘŮ**, která - alespoň doufáme - se stane pravidelnou součástí TD.

Doufáme, že změny, s nimiž přicházíme, pro vás budou změnami k lepšímu a těšíme se, že se na svém časopise budete podílet i vy. Na vaše příspěvky se těší

REDAKCE TVOŘIVÉ DRAMATIKY



Maturita z dramatické výchovy

O dramatické výchově se v poslední době hodně mluví. Po roce 1989 došlo doslova k erupci zájmu o dramatickou výchovu. Rodící se demokratická společnost umožňuje a podněcuje zájem o zavádění dramatické výchovy do škol. Tento dosud opomíjený obor je zaváděn jako povinný předmět do škol v projektu Obecná škola a v jeho pokračování na 2. stupni základních škol jako Občanská škola. Velkým problémem však zůstává kvalifikovaná, fundovaná příprava učitele, která by měla složku praktickou i teoretickou. Učitelé i veřejnost „někdy podléhá zdání, že když si s dětmi zahrají pár her, které je baví, dělají dramatickou výchovu“ (Machková, Eva: Dramatická výchova - obor, který učí životu. Učitelé listy X, č. 5, str. 4-5).

V současné době je dramatická výchova rozrůzněna do mnoha variant a směrů. Záleží jen na učiteli, pro co se rozhodne. Nutným předpokladem je však poučený učitel. Nejen poučený, ale seznámený se základními metodami, má osobní zkušenosti s dramatickou výchovou, to znamená, že zkusil dramatickou výchovu „na vlastní kůži“, prošel dlouhodobějším seminářem nebo specializovaným studiem. Má pro práci osobní předpoklady a vlastnosti (je člověkem tvořivým, tolerantním, sociabilním a komunikativním). „Je schopen vytvořit vlastní koncepci dramatické výchovy na základě předložených osnov, je schopen pracovat s procesem dramatické výchovy jako s otevřenou cestou hledání, zkoumání, prověřování, přizpůsobovat svou práci reakcím žáků.“ (Svozilová, Dana - Machková, Silva - Ulrychová, Irina - Provazník, Jaroslav: Návrh osnov dramatické výchovy pro občanskou školu. DDS 1994, Ustí nad Orlicí 1994).

Učitel by měl vytvořit pro práci příznivé výchovné klima, vlnivé, lidsky chápající a činnorodé prostředí, kde má místo jen kladná motivace. Učitel vychází ze zásady „všichni hrají nejlépe“ (Machková, Eva: Základy dramatické výchovy. SPN, Praha 1980, str. 73), „cokoli uděláš, nebude chyba“ (Kasíková, Hana: O cestě tvořivé dramatiky do školy. In: Česká škola I, 1994, č. 4, str. 5), děti prosazuje k tvořivosti pozitivním přístupem, hledá na každém něco, co může pochválit. Snaží se u každého dítěte dosáhnout jeho maxima.

Podle mého názoru je nezbytně nutné, aby byl učitel dramatické výchovy osobností s morálními kvalitami. Během práce v lekcích dramatické výchovy žáci velmi často „odkrývají své srdce“. Svěřují to, co jinde ve škole neřeknou. Učitel zná jejich problémy osobní, rodinné, školní. Musí velmi citlivě reagovat, aby neztratil důvěru dětí, v případě řešení školních problémů by měl jednat taktně.

„Kolik učitelů se ve své třídě chová jako skutečná osobnost? Troufáme si odhadnout, že tento počet je velmi malý. Téměř každý učitel si na začátku každého dne nasazuje profesionální masku a odkládá ji teprve po skončení vyučování. Je mnohem bezpečnější zabarikádovat se v roli učitele než přijmout studenty jako jedinečné lidské bytosti s vlastními pocity a myšlenkami, s chybami i s přednostmi. Zdá se velmi riskantní být ke studentům lidský.“ (Pike, Graham-Selby, David: Globální výchova. Grada, Praha 1994, str. 112). A pro výchovnou dramaturgii je lidskost učitele nezbytným předpokladem. Není snadné být učitelem, zvláště pak učitelem dramatické výchovy.

Dramatická výchova na střední pedagogické škole

Dramatická výchova na střední pedagogické škole se vyučuje jako odborný předmět již více než deset let. Na počátku osmdesátých let byl zaveden ve studijním oboru vychovatelství,

v oboru učitelství pro mateřské školy zůstalo praktikum loutkového divadla.

Nyní se vyučuje tvořivá dramatika ve všech studijních oborech pedagogických škol jako předmět nazvaný osobnostní a dramatická výchova. Již ze samotného názvu vyplývá, že obsah předmětu vychází z budoucí profesionální orientace a je zaměřen nejvíce na osobnostní a sociální rozvoj.

Bohužel je stále tento obor považován spíše za okrajový předmět, i když je možné ho volit jako předmět maturitní. Mám však na mysli „dotaci“ předmětu vyučovacími hodinami. Zatímco ostatní estetické výchovy (výtvarná a hudební) se vyučují celé 4 roky po dvou hodinách týdně, dramatické výchově je věnována pouze jedna hodina v prvním ročníku a dvě hodiny v druhém ročníku, ve třetím a čtvrtém ročníku již zařazena není. Doufám, že v budoucnosti se podaří „zrovnoprávnit“ výchovnou dramaturgii s ostatními esteticko-výchovnými předměty.

Jak maturovat z dramatické výchovy?

To je otázka, která mě doslova trápí již třetí rok. Ač mám dvacet let pedagogické praxe, z toho osmnáct let na střední pedagogické škole a dramatickou výchovu učím více než deset let, stále mám problémy s tím, jak vtěsnat dramatickou výchovu do normativu maturitní zkoušky tak, aby dramatická výchova zůstala tím, čím opravdu je a předpisy vydané pro maturitní zkoušky byly dodrženy. A to je úkol snad nad lidské síly.

Na začátku školního roku 1994 - 1995 se mi zdálo, že tentokrát bude mít vše hladký průběh. Převzmu koncepci z minulých maturit (ze školního roku 1992/1993).

Tehdy jsem maturovala z dramatické výchovy poprvé, promyšlení její koncepce bylo pro mě časově velmi náročné. Mnohé pochybnosti jsem tehdy konzultovala s doc. Evou Machkovou, vedoucí katedry výchovné dramatiky DAMU Praha.

Maturitní zkouška z dramatické výchovy v roce 1993

Ve stručnosti připomenu koncepci maturitní zkoušky z tvořivé dramatiky ve školním roce 1992/1993. (Podrobně jsem svou koncepci a postup popsala v práci Dramatická výchova ve střední pedagogické škole, kterou jsem zaslala do soutěže Pedagogická tvořivost v roce 1994.)

Při tvorbě koncepce maturitní zkoušky jsem vyšla z těchto předpokladů:

- z profilu absolventa střední pedagogické školy, obor vychovatelství,
- z tvořivé povahy předmětu dramatická výchova,
- z nutnosti respektovat maturitní řád.

Maturitní řád (viz Vyhlášku č. 442. MŠMT ČR, 24. 10. 1991, o ukončení studia na středních školách a učilištích, Sb. zákonů, roč. 1991) předepisuje: „Zkouška z volitelných předmětů je vždy ústní. Pro jednotlivé zkoušky se stanoví 25 až 30 témat... Zkoušky z jednotlivých předmětů trvají nejdéle 15 minut.“ (§ 10) „Účelem maturitní zkoušky je zjistit, jak si žáci osvojili vědomosti a dovednosti v rozsahu učiva stanoveného učebními plány a učebními osnovami a prověřit jejich připravenost pro výkon povolání nebo odborných činností nebo pro další studium.“ (§ 8) „Pro praktickou zkoušku z odborných předmětů se stanoví podle charakteru studijního oboru nebo studia nejméně 3 a nejvíce 30 témat, z nichž si žák jedno téma vylosuje.“ (§ 11)

Nechtěla jsem maturovat z dramatické výchovy pouze teoreticky, i když maturitní řád uvádí pouze tuto možnost u volitelného předmětu, a tím dramatická výchova na SPgŠ je. - K čemu dokonalé znalosti teorie, když student není vybaven pro práci s dětmi! - Chtěla jsem dokázat, že studenti se poměrně dobře orientují v teorii, metodice dramatické výchovy, v teorii divadla, mají kulturní rozhled a umějí využít i znalostí z českého jazyka a literatury, pedagogiky a psychologie a estetických výchov. Především mi však šlo o to, aby ukázali, že mají dovednosti prakticky vést dramatické hry a vědí co, proč a jak v dra-



matické výchově dělat. Velkým problémem bylo respektovat maturitní předpisy a vtěsnat vše do 15 minutové zkoušky.

Pro koncepci zkoušky mě inspirovaly zkušenosti s tvořivou dramatikou v anglické škole (viz např. Machková, Eva: Drama v anglické škole, ARTAMA, Praha 1991).

Po dohodě s ředitelem školy a po konzultaci s doc. Evou Machkovou vznikla tato koncepce maturitní zkoušky:

Maturitní zkouška měla 3 části:

1. Praktickou část - metodický výstup: Studenti si vylosovali 15 minut před zahájením zkoušky úkol z 25 témat. Praktická část proběhla asi měsíc před ústními maturitami, současně s praktickými zkouškami, které studenti vykonávají z tělesné, hudební, výtvarné a jazykové výchovy. Specializaci dramatické výchovy přibyla ještě jedna část zkoušky navíc. Úkol zněl: „Proveďte se cvičnou skupinou krátký výstup v rozsahu 5 - 20 minut a použijte přitom vlastní kartotéky her, vlastní přípravy a metodický materiál.“ Téma obsahovala tyto úkoly: hlasové rozcvičky, hry na smyslové vnímání, cvičení na kontakt a skupinové citění, hry na komunikaci, abecedu vodění loutek, různé typy improvizací. Maturující děvčata se po rozlosování rozdělila do skupin tak, aby hry vytvářely pokud možno posloupnost. Např. dívky v první skupině měly tyto úkoly: úvodní část hodiny, hlasová rozcvička, hry na představování a hry na rytmické citění.

Z praktické zkoušky byl pořízen komplexní videozáznam všech pedagogických výstupů včetně vlastního hodnocení, sebereflexe studentek bezprostředně po vykonání zkoušky. Dále byl vyplněn protokol o vykonání maturitní zkoušky a jejím hodnocení.

2. Písemná část - projekt nebo příprava na zaměstnání z dramatické výchovy, dramatizace textů, montáže v rozsahu 2 - 3 stránky A4.

3. Teoretická část: Vlastní ústní maturitní zkouška měla 3 části:

- rozbor metodického výstupu,
- jedna z vylosovaných otázek,
- informace a zkušenosti z dramatické výchovy (rozbor projektu, přípravy, zkušenosti s dramatikou).

Ústní maturitní zkouška probíhala tak, že si studentka vylosovala jednu z 25 otázek a dostala 15 minut na přípravu. Vlastní ústní zkouška byla zahájena krátkým šotem videozáznamu jejího metodického výstupu (v rozsahu cca 2 minut). Maturující s odstupem času svůj výkon hodnotila, provedla sebehodnocení, sebereflexi. Pro rozbor výstupu byly zadány pomocné otázky:

- PROČ byla hra zařazena?
- CO rozvíjí?
- JAK se podařilo hru naplnit?
- JAK byste postupovali při práci s dětmi jiných věkových skupin?
- JAKÉ jsou další možnosti rozvíjení hry nebo improvizace?

Dále studentka zodpověděla teoretickou otázku, a pokud zbyl čas, informovala maturitní komisi o své písemné přípravě, projektu, o jeho realizaci, o vlastní zkušenosti s dramatickou výchovou.

Ve školním roce 1992/1993 se maturovalo z dramatické výchovy poprvé. Tehdejších 12 studentek prokázalo velmi dobré znalosti, metodické dovednosti, a především svůj vztah ke zvolenému předmětu. Deset studentek bylo klasifikováno známkou výborně a dvě známkou dobře.

Charakteristika skupiny specializace dramatické výchovy

Ve školním roce 1994/1995 byla skupina specializace dramatické výchovy 4. ročníku Střední pedagogické školy v Čáslavi vcelku šikovná, tvořilo ji 10 dívek a 2 chlapci. Ne všichni si dra-

matickou výchovu ve 3. ročníku zvolili zcela „dobrovolně“, ze zájmu. Tehdejší 3. ročník se měl rozdělit na 3 skupiny, volitelné výchovy jsou čtyři: výtvarná, hudební, tělesná, dramatická. Nejmenší zájem byl o tělesnou výchovu, která tedy jako specializace nebyla otevřena, a např. chlapci, kteří byli sportovního založení, museli sáhnout k jiné variantě. Nejsnadnější se jim zdála dramatická výchova. V průběhu roku zjistili, že tomu tak není, ale ve 4. ročníku již se dokázali do skupiny dívek dobře včlenit. Ke sblížení kolektivu skupiny dramatické výchovy pomohly jednak lekce dramatické výchovy, které mnohdy směřovaly „pod kůži“ a odhalily mnohé problémy jednotlivců, a tím přispěly ke vzájemnému pochopení. Dále také čtyřměsíční práce na recitační montáži Velikonoční čas k nám přišel, budiž z toho každý vesel. Tento půlhodinový pořad měl v Čáslavi v roce 1994 třináct repríz.

Skupina dramatické výchovy bývá vždy trochu jiná než ostatní skupiny specializací. Studenti v této skupině jsou otevřenější, osobitější, samostatnější, otevřeně říkají své názory. (Nechci odbočovat od tématu, ale chci říci, že pro dramatickou výchovu je nutný dobrý kolektiv - dobrá parta.)

Příprava k maturitě

V září jsme začali s přípravou k maturitě - podle vzoru minulých maturit. Jako vcelku sešlá parta: 12 studentek a studentů a já, kolektivně prověřeni a zoceleni společným dílem. Měli jsme nyní jediný společný cíl: dobře a úspěšně odmaturovat a dokázat, že skupina dramatické výchovy není jen k divadlu, ale zná i teorii. Není to skupina těch, kteří se nehodí na výtvarnou, hudební či tělesnou výchovu, a proto si vybrali právě dramaturgii („nic pořádného nedělají, jen si hrají a válejí se po koberci, v nejlepším hrají divadlo, a ještě k tomu mají velmi dobré známky z tohoto předmětu...“).

Překvapilo mě, že moje skupina přes prázdniny nějak zmoudřela, přijala vše bez reptání (vždy se ve skupině najde nějaký nespokojený rebel, ale nevádí mi to, jeho názory mě nutí k zamyšlení nad vlastní pedagogickou prací): Budeme se připravovat k maturitě, z toho vyplývá - bude více teorie, méně her a improvizací a hry většinou povedete jako studenti sami, abyste byli připraveni na praktickou maturitu. Souhlasné kývání hlavou mě až vyvedlo z míry.

Začali jsme s přípravou k praktické maturitě. Jak jsem již uvedla, domluvili jsme se, že převezmeme strukturu minulých maturit. Většinu děvčat byla praktická maturita z roku 1993 důvěrně známa. Těm, co tehdy uvažovali na konci druhého ročníku, zda si vzít dramatickou výchovu jako specializaci, jsem navrhla, aby se zúčastnili praktické maturity jako cvičná skupina.

Asi po měsíci práce na přípravě k praktické maturitě jsem měla pocit, že to není úplně ono. Na každou hodinu (lekce o třech vyučovacích hodinách) jsme si týden předem zadali 3 - 5 otázek. Na počátku hodiny jsem zkontrolovala přípravy a namátkou byl někdo vyvolán, aby „předvedl“ s ostatními cvičné úkol. Zkusili jsme hry na seznámení, soustředění, relaxaci, infogramy... Začala jsem o tomto pojetí praktické maturity pochybovat. Formálně to bylo v pořádku, z pedagogického hlediska byly výstupy většinou velmi zdařilé, ale nových her příliš málo, často to byla imitace toho, co studenti dělali kdysi se mnou nebo co zažili jako „členové“ cvičné skupiny při maturitách v roce 1993. A hlavou se mi honily další otázky:

- Jak hodnotit „výstupy“? Je těžké posuzovat např. seznávací hry, a vedle toho třeba improvizace.

- Jde o dramatickou výchovu? Vždyť to jsou spíše tvořivé hry než dramatika.

- Vždyť jsou studenti schopni více než jen organizovat tvořivou hru. Mnozí např. velmi úspěšně vedli v rámci pedagogické praxe lekce dramatické výchovy v domově mládeže nebo ve školní družině.

Již jsme prošli asi polovinu úkolů pro praktickou maturitu, když jsem svěřila své pochybnosti třídě. Jen mě překvapilo, že většinou měli pocity podobné. Shodli jsme se na tom, že úkol je



pro nás příliš snadný. Dohodli jsme se, že odložíme dosavadní témata praktické maturity a zkusíme něco úplně nového.



Pojetí praktické maturity

Dohodli jsme se, že sestavíme komplexní lekce dramatické výchovy. Třída se rozdělila na několik skupin a každá připravila jednu lekci tvořivé dramatiky.

Tento projekt vypadal slibně. Těšila jsem se, že vyzkoušíme něco nového, ale... jak se vyrovnat s maturitním řádem? Není přece možné, vylosovat si téma lekce dramatické výchovy 15 minut před vlastní praktickou zkouškou, a mít pouze 15 minut na přípravu. I kdyby zároveň pracovali 3 studenti, to je 3 x 15 (= 45 minut), stále je to na přípravu velmi málo. Měla jsem představu, že na tématu bude skupina pracovat asi dva měsíce a využívat konzultací s vyučujícím v hodině dramatické výchovy i mimo ní.

Potřebovala jsem však schválení nové varianty praktické maturity od vedení školy. Mé obavy se vyplnily: Jak může někdo znát téma praktické maturity dva měsíce před maturitou? Vždyť to neodpovídá maturitním předpisům. Proč dělat novou variantu? Vždyť ta před dvěma roky byla dobrá. To byly výtky pana ředitele. Argumentovala jsem: Vždyť je to ve prospěch věci. Dramatická výchova je něco jiného než pedagogika, tělocvik nebo matematika. Vychováváme budoucí vychovatele a učitele. A my jako učitelé si také nelosujeme téma hodiny patnáct minut před jejím zahájením s tím, že máme pouze patnáct minut na přípravu!

Nakonec byl nový projekt maturity z dramatické výchovy přijat. Možná pomohlo i to, že s podobným nápadem přišli i výtvarníci a že analogickou koncepci realizoval v dramatické výchově i kolega ze Střední pedagogické školy v Berouně v minulém školním roce.

Zdalo se, že teď vše půjde jako po másle. Ale to nejtěžší nás teprve čekalo. Proces tvoření. Řešila jsem další pedagogické a metodické problémy: Jaká témata zadat pro lekci. A kolik? Také jich musí být 25? Nyní jsem se rozhodla již sama. Dám studentům naprostou volnost. Za tři čtvrtě roku budou stát sami před dětmi jako vychovatelé nebo učitelé. Kdo jim zadá téma hodiny? Kdo ho zadává mě?

A co studenti zjistili? Že by přece jen bylo lehčí, kdyby jim bylo téma přiděleno. Vybírat sám je vlastně daleko těžší.

15. února jsme v hodině dramatické výchovy rozlosovali, kdo s kým bude spolupracovat. Vznikly čtyři skupiny po třech studentech. Do příští hodiny si měli rozmyslet, co bude tématem a cílem jejich lekce dramatické výchovy. Rozsah jsme určili na 45 minut. Cvičnou skupinou budou pravděpodobně studentky třetího ročníku naší školy.

Déle než měsíc (termín odevzdání příprav byl 29. března a termín praktické maturity 26. dubna) jsme věnovali velmi intenzivně přípravě lekcí. Pracovalo se ve třídě ve skupinách, studenti si nosili materiály do hodiny a já postupně skupiny obcházela a konzultovala jejich práci a usměrňovala jejich názory. Na počátku bylo obtížné zvolit téma a cíl tak, aby se skupiny neopakovaly. Některé trojice se nemohly rozhodnout, co zvolit jako téma. Obtíže jim činila i týmová práce, mnozí často trvali na svém názoru, nedokázali převzít nápad druhého. Někdy jsme použili metod brainstormingu, kdy se každý nápad každého ve skupině zapsal a potom zpětně vylučovací metodou vybral ten nejlepší.



Práce ve skupinách na projektech k praktické maturitě

Jak probíhala příprava v jednotlivých skupinách?

1. skupina se dlouho nemohla dohodnout na tématu. Nakonec se děvčata shodla na tom, že zpracují téma budoucnost s cílem rozvíjet sociální komunikaci. Inspirovali je k tomu hry z knihy Globální výchova a moje lekce dramatické výchovy z podzimu 1994, kdy jsem přijela nadšena z přednášky profesora Selbyho a některé aktivity jsem se studenty v hodině vyzkoušela. Příprava byla velmi rozporuplná, děvčata se nemohla dohod-

nout na jedné koncepci. Jejich práce byla také nejdéle konzultována. Nakonec vznikl velmi zajímavý projekt na téma Budoucnost jako na dlani.

2. skupina pracovala velmi samostatně a tvořivě od samého začátku. Náhodně se zde sešly studentky s vyhraněným zájmem o dramatickou výchovu a všechny tři byly „kantorské typy“. Děvčata od začátku věděla, že chtějí téma starověku a jako cíl si určila rozvoj představivosti a tvořivosti. Téma Do říše Inků by jistě mohlo být podnětem pro další projekty třeba prázdninového tábora.

Ve 3. skupině se náhodně setkala dvě děvčata a chlapec a od začátku zde byl rozpor „ženského“ a „mužského“ principu. Děvčata prosazovala rozšířené téma z loňského roku, které již tehdy velmi zdařile realizovala Lucie M. jako hlasovou rozvíčku. Petr měl zase představu o lekci inspirované sci-fi literaturou. Když se již třetí týden nemohli dohodnout, navrhla jsem, aby Petr sám realizoval svůj nápad. Obě Lucie velmi snadno potom již připravily téma Cesta kolem světa za 45 minut na rozvoj hlasových a řečových dovedností.

4. skupina měla také zastoupení obojího pohlaví. Dan však usoudil, že bude pro něj lepší, když se oběma dívkám podřídí. Duší skupiny byla Andrea, která dovedla využít i podnětů a nápadů ostatních. Skupina chtěla pracovat hlavně s předměty, a proto využila námětů z knihy Lewise Carrolla. Po pracovních názvech Alenka v Říši divů, S Alenkou do Říše divů vzniklo definitivní téma Po stopách Alenky do Říše divů.

5. „skupina“, vzniklá z nouze, byla - jednočlenná. Samotný Petr se rozhodl pro improvizaci na základě knihy J. R. R. Tolkiena Hobit se zaměřením na pohyb, tvořivost a fantazii. Měl zpočátku potíže s tím, co vybrat z knihy, kterou miluje, a která je pokladnicí nápadů pro dramatickou činnost. Úkolu se však zhostil velmi dobře.



Scénář praktické maturity

Asi čtrnáct dní před praktickou maturitou, kdy jsem již měla přečtené přípravy na jednotlivé lekce, jsme se dohodli na scénáři. Cvičnou skupinou budou studentky 3. ročníku specializace dramatické výchovy. Vznikl nám nový problém: Většina lekcí není stavěna pro věk 16-17 let. Jak si mohou studentky hrát třeba na Indiány? Otázkou tedy bylo: Jaké děti vybrat? Neměli jsme skupinu mladších dětí, které by byly zvyklé na metody dramatické výchovy. Zkusíme pracovat s dětmi „nedotčenými“ dramatickou výchovou - žáky nižšího gymnázia. S děvčaty, která měla vést lekci s názvem Do říše Inků, jsem zašla do tercie našeho gymnázia (ve třídě jsou „bezproblémoví“ a tvořiví žáci) a navrhla jim, zda by si nechtěli hodinu hrát na Indiány. Přihlásili se čtyři chlapci a čtyři děvčata. Tak vznikla zcela náhodně skupina dětí pro první výstup. Dohodli jsme pořadí lekcí takto:

1. Do říše Inků
2. Cesta kolem světa za 45 minut (zhruba určena pro věk národní školy)
3. Po stopách Alenky do Říše divů
4. Improvizace na základě postav knihy J. R. R. Tolkiena Hobit
5. Budoucnost jako na dlani

Pro další 4 výstupy budou cvičnou skupinou již studentky 3. ročníku. Báli jsme se totiž riskovat výstupy s nepřipravenými dětmi pro dramatickou výchovu.

S napětím a nervozitou, odpovídajícím stavům blížící se premiéry, jsme očekávali den D - Den praktické maturitní zkoušky.



Průběh praktické maturity

Praktická maturita proběhla 26. dubna 1995 od 8 do 13. 30 hodin v učebně č. 6 naší školy. Průběh jednotlivých výstupů



byl zaznamenán na video kolegou Jiřím Matějčkem, aby posloužil k rozboru sebereflexi studentů v úvodu ústní maturity.

Maturitní komisi jsem tvořila já a moje kolegyně PhDr. Marie Frajerová (s aprobací pedagogika - psychologie), která byla zároveň třídní profesorkou v této třídě. Kolegyně má velmi vstřícný vztah k dramatické výchově. Po dobu mé nepřítomnosti ve škole tomuto předmětu vyučovala. Část maturitní zkoušky sledoval ředitel školy a redaktor Kutnohorských obzorů.

„Zkouška“ probíhala v tvořivé a klidné atmosféře mezi zkoušenými, zkoušejícími a cvičnými skupinami. Všichni přítomní se o toto vřelé, pozitivní klima přičinili svým zaujetím a vstřícností z hlediska role, kterou zde hráli: Každý ze zkoušených studentů se projevil jako osobnost, zbavil se ostychu, doslova překvapil svou interakcí a projevem, za který vděčí osobnostní a dramatické výchově. Děti i studenti cvičných skupin reagovali neuvěřitelně hbitě a nápaditě. Maturitní komise nebyla unavena stereotypností výkonů, naopak s napětím očekávala vyvrcholení ukázek a těšila se na další, čím překvapí. Všichni, kteří ten den v učebně č. 6 v Gymnáziu v Čáslavi byli, si naše dramatické lekce pochvalovali a asi každého mrzelo, že neměl možnost zažít více dramatické výchovy, objevit více nových věcí a prožít více nových dobrodružství.

Závěrem bych chtěla citovat slova studentky Lucie M., která mě jako učitele velmi potěšila, a proto jsem je zvolila jako motto celé práce: „Nikdy jsem si nepředstavovala, že by se moje maturita mohla stát pro mě zábavou. A přesto se mi to podařilo v oboru dramatická výchova. Maturitní zkouška, která neztrácí na své obtížnosti, vážnosti, důležitosti a přitom je tak snadná. Protože co může být snazší než se učit hrou?“

Ústní maturitní zkouška

Ústní zkouška z dramatické výchovy proběhla ve dnech 24. a 25. května 1995. Z volitelného předmětu se nám maturovalo bez problému. Při vlastní maturitní zkoušce studenti nejprve zhlédli kratičký úsek svého „výstupu“. Krátké sestřihy metodických výstupů (v rozsahu asi 1,5 - 3 minut) byly seřazeny na kazetě v pořadí, ve kterém studenti maturovali. Stručně se vyjádřili ke svému výstupu, mohli použít i vlastní přípravy na dramatickou lekci. Pro ústní rozbor a sebereflexi byly dány tyto návodné otázky:

PROČ byla hra zařazena?

CO rozvíjí?

JAK se podařilo hru naplnit?

JAK byste postupovali při práci s dětmi jiných věkových skupin?

JAKÉ jsou další možnosti rozvíjení hry, improvizace?

JAKÁ odborná literatura byla použita?

Dále následovala již maturitní zkouška „klasického typu“. Studenti hovořili na téma dané maturitní otázkou.

Hodnocení maturitní zkoušky

Dosud jsem velmi podrobně hovořila o technice prověřování dovedností a znalostí v předmětu dramatická výchova. Největším problémem a svízeli pro učitele tvořivého dramatu je - jak hodnotit žáky. Osobně by mi velmi vyhovovalo slovní hodnocení, které by nahradilo známku. To nám však klasifikační ani maturitní řád neumožňují. Musíme tedy respektovat klasifikační stupnici od výborné do nedostatečné. Ale kdo je v dramatické výchově výborný, kdo chvalitebný a kdo je dobrý? (Dalších dvou klasifikačních stupňů jsem dosud v tomto předmětu nevyužila.) Jedním z principů práce pedagoga dramatické výchovy je jeho pozitivní přístup k dětem v dramatické výchově. „Každý je měřen sám sebou a hodnocen podle toho, nakolik dokáže překonat sám sebe, svoje aktuální meze, a ne porovnáním s druhými - kdo je lepší či horší.“ (Machková, Eva: Základy dramatické výchovy, SPN, Praha 1980, str.73)

Při klasifikaci plně respektuji tento princip hodnocení. Kdo dokáže pracovat na sobě, je zaujatý pro věc, dělá práci „s plným nasazením“, může chybovat, ale pokud je si vědom chyby, snaží se ji napravit, je v mém hodnocení výborný.

Výsledné známky maturitní zkoušky: jedenáctkrát výborně, jedenkrát chvalitebně.



Budoucí maturity

Nás čekají již v tomto roce (1995/1996). Ač předchozí popis maturit působí na čtenáře pravděpodobně příznivě, stále si myslím, že jsem optimální typ maturitních zkoušek z dramatické výchovy nenašla. Určitě v příštích letech ponechám obě části zkoušky: praktickou a teoretickou. Podle maturitního řádu - § 11 - je dramatická výchova předmětem volitelným a měl by mít jen zkoušku teoretickou. Ale maturovat z dramatické výchovy pouze teoreticky je proti povaze tohoto předmětu. Znovu však budu zvažovat pojetí praktické zkoušky. Mám dojem, že vytvořit dramatickou lekci je jistě „dramatičtější“, než hrát jen tvořivé hry. Ale narážím na problém „cvičné skupiny“. Jaké „náhradní žactvo“ vybrat?

Přimlouvala bych se, aby skupina byla zvyklá na styl práce výchovné dramatiky. Nabízí se mi nová varianta: aby samotní budoucí maturanti se skupinou již v průběhu roku pracovali, aby praktická zkouška byla výsledkem dlouhodobějšího procesu (jako např. v anglické škole). Nyní, když máme ve škole specializovanou pracovní skupinu, pokusím se tento projekt realizovat. A o tom snad až příště.

A ještě jeden problém se mi honí hlavou. Když si zpětně pročítám přípravy na praktickou maturitu, jsou jistě z hlediska formálního velmi dobré, ale často jsou maximalistické; tolik her a činností přece nelze vtěsnat do jedné vyučovací hodiny. Také videozáznamy ukazují, že šlo vlastně o situace modelové, že hra mnohdy nebyla plně rozvinuta, nabízí množství dalších situací, které bohužel z časové tísně nemohly být rozebrány. Doufám však, že tyto přípravy na dramatickou výchovu, které předcházely praktické maturitní zkoušce, poslouží studentům v praxi a pokud se budou věnovat dramatu, rozvinou je do dlouhodobějších projektů.

Závěr

Není třeba zdůrazňovat, že dramatickou výchovu učím velmi ráda, přináší mi mnoho podnětů, obohacuje mě, ale zároveň jí věnuji hodně času. Sleduji novou literaturu a snažím se každoročně účastnit alespoň víkendového praktického semináře, abych získala nové podněty pro další práci. Samotné setkání s tvořivými lidmi je inspirativní, člověk je znovu nakažen tou správnou infekcí - tvořivostí. Tato setkání mu nedovolí upadnout do stereotypu a kantorské rutiny.

Školní rok 1994/1995 byl pro mou práci v oblasti dramatické výchovy úspěšný. Všechny mých dvanáct studentů velmi dobře maturovalo, většinou na výbornou. Za pedagogický úspěch považuji to, že je práce v tvořivé dramatu těšila natolik, že pět z nich se rozhodlo k jejímu dalšímu studiu na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze. Velmi radostná byla pro nás zpráva, že dvě studentky obstály ve velké konkurenci a byly přijaty k řádnému studiu, další dvě studentky do nultého ročníku. Další studentka začala vyučovat dramatickou výchovu na základní škole v Praze - Nuslích.

V naší škole se nám podařilo vytvořit lepší podmínky pro vyučování dramatické výchovy. Získali jsme finanční prostředky na specializovanou učebnu, zrekonstruovanou v půdních prostorách, díky úspěšnému projektu v rámci 3. ročníku Okresního programu rozvoje základního a středního školství. Věřím, že se nám podaří učebnu dobře vybavit pro potřeby tvořivé dramatiky a vznikne zde Středisko dramatické výchovy pro region Čáslavska, které by přispělo k popularizaci dramatické výchovy a pomohlo učitelům všech typů škol, kteří se o tento obor zajímají nebo ho vyučují. Doufám, že pro tuto práci získáme dostatek nadšených a odborně fundovaných spolupracovníků.

JANA ANDREJSKOVÁ

Střední pedagogická škola Čáslav



S DĚTMI DO DIVADLA?

Není o co stát! Ono to znamená předem cosi zajišťovat (těch starostí!), vybírat peníze na vstupné (těch problémů!), oblékat děti (té práce!), trmáčet se s nimi kdovíkam (těch nebezpečí, těch nepřijemností, toho nepohodlí cestou!) a zase zpátky (!!!). Prostě spousta práce navíc a ztracený čas, kterého se tolik nedostává. Jako bychom toho - my učiteli a rodiče - neměli už tak dost! A co z toho?

Co? Inu, někteří nepolepšitelní optimisté se domnívají, že divadlo, tak jako každé umění, přináší především estetický a kulturní zážitek v tom nejširším a nejzákladnějším slova smyslu - prostě potěšení a potravu pro duši.

Že člověk tu poznává, že jeho bolesti a jeho radosti, jeho nejistoty a jeho jistoty, jeho tísně a jeho píně nejsou jen jeho, že jsou obecné, že je sdílí - a to sdílení radost umocňuje a žalost umenšuje neboť váha všeho těžkého a trudného se jaksí rozloží a všechno hezké strávené společně je o to hezčí. A to, že ho zbavuje tíže světa, již, co bychom si povídali, třebaš v podobě pro nás dospělé již nepochopitelné či z našeho hlediska zanedbatelné, pociťuje i dítě. Katarze se tomu říká - když se to vyvede.

Člověk (třebaš menší) tu vidí svět, zařazuje se do něj, nestojí před ním sám a nahý - naopak, ten svět se obnažuje a volá na něj: Podívej, i já jsem z masa, kostí, kůže, srdce a mozku. I já klopýtám, i já se směju, i já brečím, i já mohu umřít, ale život je nesmrtelný.

Člověk (aťsi mrňavý) tu ten svět vidí maličko jinak - zhuštěně a v jakémś řádu. A proto si ho dokáže lépe všimnout a více o něm poznat. Vidí ho jako přehledný celek, model jakýsi - a proto ho dokáže lépe pochopit, téměř uchopit.

Je to model pochopitelný (neboť má řád) a uchopitelný (neboť proběhne na přehledném místě v zhuštěném čase od příčin až po následky). Slovem model se arcí neříká, že jej lze vzít, nacvičit a rovnou použít v životní praxi. Už proto ne, že model je vždycky "jen" obraz a "jen" zjednodušení ve prospěch srozumitelnosti. Člověk (třebaš nevelký) vidí v divadle svět jako obraz jinými lidmi (těmi na jevišti) vytvořený a proto k přetváření se nabízející - a přetváření schopný. Divadlo pro něj svět integruje a pomáhá mu integrovat se do světa.

Člověk (byť i malý) vidí - a cítí - krásu jakéhosi řádu, nanejvýš estetického. A řád je venkoncem to, co každý z nás, byť se i anarchistou tvářil, potřebuje a hledá po celý život, aniž to mnozí tuší. Neboť žít bez řádu, být nezařazen je žít beze smyslu, nemít smysl. Člověk potřebuje někam patřit; byť i černý byl, potřebuje bílou, aby se na ní odrážel. To může mít podobu záporného sebevydělání jakou známe třeba z nacionalismu či rasismu nebo sebeidentifikace jakou nám nabízí právě sebepoznání divadlem.

Ale to pořád ještě není všechno. Vedle svého cíle nejprvnějšího a hlavního, jenž jsem se právě pokusil chytit alespoň za peroutku, nabízí divadlo škole (i rodičům, jež chtějí pro své děti něco dělat) ještě mnoho dalšího. Alespoň klade-li si škola ještě stále i cíle výchovné. Tedy jde-li jí stále ještě o utváření a kultivaci osobnosti.

Divadlo je totiž obrazem vztahů, jednání a chování, typů a charakterů lidí. Ne jako vzorník k použití, k napodobení. Jako model na němž ve vazbách a souvislostech vidíme jak co působí, co z čeho vyplývá, co k čemu vede, co je směšné a co k pláči...

Je-li něco opravdovým problémem dnešních dětí (ale nejen jich), pak jsou to vztahy: vztahy k druhým lidem, k přírodě, k věcem, k okolnímu světu, k vlastnímu jednání, k vlastnímu životu, k hodnotám v něm. Vztahy mezi činem a jeho následky. A divadlo žije ze vztahů: vztahy vytvářenými mezi herci zobrazuje vztahy jevištních postav a navozuje vztah vůči divákovi. (Přibuznost či spíše totožnost pole s dramatickou výchovou snad ani není třeba zdůrazňovat.) Schopnost pěstování hlubokých a plnohodnotných vztahů je jednou z nejsilnějších zbraní divadla.

Divadlo otevírá řadu témat a situací, s nimiž se každý z nás, byť jevově v jiné podobě, co chvíli setkává, jež musí řešit. Může pomoci pootevřít vrátka k řešení témat, hrajících v životě dětí roli stejně velkou jako u dospělých.

Ukazuje různé lidské typy, charaktery, různé osobnosti nahlížející různě jeden a týž problém a poukazuje tak na fakt různosti lidí, kteří mohou a musí žít vedle sebe (pluralita se tomu, tuším, říká a snad i s tolerancí to má cosi společného). Staví vedle sebe různé žebříčky hodnot, různé přístupy k životu, různá řešení a naznačuje jejich cenu pro život člověka.

A co víc: Divadlo je samo o sobě (snad jen s výjimkou pantomimy) konkrétním projevem jazyka a literatury ve všech jejich vrstvách od lexika přes syntax, figury všeho druhu, rytmickomelodické členění až po vrstvy kompoziční a tématické. Je konkrétním činem výtvarným co do práce s prostorem, kostýmem, maskou, loutkami i světlem, je i počínem hudebním a pohybově choreografickým. Nemluvě o tom, že je samo o sobě a především svébytným syntetickým uměním.

Shrnuto a sečteno a jinak řečeno: tvořivému a inteligentnímu učiteli (i rodičovi) nabízí látku, s prominutím, přímo předmětovou. Český (či jiný) jazyk a literatura, dějepis, výtvarná a hudební výchova a samozřejmě i výchova zvaná občanská (ale dovedu si představit, že třebaš i fyzika či chemie) tu mají přímo velkonabídku podnětů. Divadlo nejen přináší spoustu konkrétních informací, ale především provazuje jednotlivé znalosti a poukazuje na jejich praktickou užitečnost a užitečnost v životě. Dává smysl jednotlivým atomizovaným předmětům, naukám a poznatkům neboť je zařazuje do souvislostí lidského života.

Ne - nikdy nebude možné divadlem učit matematice, češtině či dějepisu (podobné pokusy nejsou neznámé: už Komenský propagoval využití školního divadla jako nástroje výuky latině), neboť pak už by nešlo o umění, nýbrž o užitou dovednost. A přesto divadlo může i v tomto směru nabídnout škole mnohé.

To vše, nebo alespoň většinu z toho nabízí leckteré umění. Ale divadlo má ještě jednu vlastnost navíc - vlastnost, kterou si málokdy uvědomujeme: že se tu, jak praví klasik, s živým divákem v hledišti setkávají živí lidé na jevišti, kteří s ním onen společný čas opravdu prožijí, kteří s ním sdílejí riziko bloudění, hledání třebaš i nenalézání, kteří se mu věnují a neschovávají za celuloid filmu či za sklo obrazovky, ne v objektivizované distanci papíru či plátna, nýbrž osobně a za sebe angažováni jsou připraveni vytvářet autenticitu neopakovatelné chvíle - naslouchat a odpovídat si s diváky, komunikovat s nimi. Když se to vyvede.



A když se nevyvede? Ač mnoho krmí je ne zcela chutných až nechutných, nepřestáváme, nemůžeme přestat jíst. A je-li v nás kus ducha, či chcete-li duše - a on je - nezbyvá než hledat dál. Neboť s potravou pro ducha je to stejné jako s potravou pro tělo a neměli bychom pro jedno spálené či přesolené představení odmítat divadlo vůbec.

To všechno, nemá-li zůstat jen u teorie, potřebuje učitele (či rodiče), který a) o těchto možnostech ví b) tuší, jak jich využívat. Učitele (či rodiče), který umí děti na představení

připravit a jeho nabídku pak dotvořit tak, aby dopad divadelní inscenace byl co nejlubší a zisk pro učitelskou (či rodičovskou) práci co nejsilnější.

DOBŘE DIVADLO DĚTEM uspořádalo už řadu seminářů s touto tematikou v Brně, Havlíčkově Brodě, Plzni, Praze a Znojmě a další se pořádají chystá právě proto, aby přibývalo učitelů (i rodičů), kteří sami na sobě zjišťují, že divadlo není jen prací navíc a ztraceným časem.

LUDĚK RICHTER

1. Blízká setkání vzdáleného druhu

MOZKOVÉ ZÁKULISÍ



Neobvyklá setkání se mohou uskutečnit na místech zcela obyčejných - například ve třetím patře omšelé budovy mezi ulicemi Karlovou a Řetězovou na Starém Městě Pražském.

V tomto prostoru na podzim roku 1994 poprvé spatřili studenti DAMU neobvyklý druh pedagoga, který se mimo jiné vyznačoval tím, že:

- neuměl pořádně česky a jen obtížně překládal latinské výrazy do češtiny,
- předpokládal, že studenti samozřejmě vědí tak banální věci, jako že hypothalamus je pod thalamem a naopak,
- a podívoval se nad tím, že ve vedlejších učebnách se křičí, zpívá, tančí či bručí.

Sblížení nebylo snadné. Neobvyklý druh pedagoga (pro upřesnění: doc. MUDr. Vladimír Komárek z Kliniky dětské neurologie 2. lékařské fakulty UK) i jeho posluchači (pro upřesnění: studenti výchovné dramatiky pražské DAMU) si domluvili znamení, která usnadňovala komunikaci tak vzdálených druhů. Např.: zvednutí ruky nad hlavu znamenalo: „Nejsme medicí!“ To bylo pro přednášejícího signálem k tomu, aby přestal mluvit latinsky a znovu objasnil, co je Varolův most.

Nicméně jak vyučující, tak studenti toto nepochybně dramatické setkání přežili. Těm přeživším, ale zdaleka nejen jim, je určen seriál, jehož cílem je osvětlovat temné kouty zákulisí lidského mozku.

REDAKCE

Víte, co spojuje opasek s mandlí a s mořským koníkem? Kde nejspíše sdílí vaše id a kde superego? Co se děje v mozku autistického dítěte? Jak dlouho zraje mozeček? Co je vapoun?

Pokud na tyto a jim podobné otázky znáte odpověď, tak jste nejspíše absolvovali semestr vývojové neuropsychobiologie na katedře výchovné dramatiky pražské DAMU.

Když jsem před několika měsíci přislíbil napsání tohoto článku, měl jsem v úmyslu vysvětlovat, co má výchovná dramatika společného s vývojem mozku a proč vlastně něco takového pedagogy dramatické výchovy učit. Chtěl jsem popisovat pocity dětského neurologa, který místo suchých fakt unaveným medikům přednáší bizarní mozkové obrazce neméně unaveným studentům DAMU. A měl jsem v plánu zpochybňovat pojmy, jako dramatická výchova či výchovná dramatika, a přimlouvat se za vše, co je alespoň podle názvu tvořivé. Doufal

jsem, že v klidu rozeberu anketní odpovědi studentů a vyvodím ze všeho elegantní závěry. Jenže nedostatek času a množství materiálu situaci poněkud zdramatizovaly. Nezbyvá než zapřáhnout mořského koníka (hippocampus) a ze všeho nejdříve telegraficky sdělit hlavní dojmy:

- Příjemně mě překvapila uvolněnost a improvizaci schopnosti studentů - nikdy předtím by mě nenapadlo požádat mediky, aby vytvořili nadživotní model limbického systému z pěti propletených těl (mozkový kmen, amygdala, hipokampus, cingulum, prefrontální lalok). Dojala mě studentka, která se ze všech sil snažila vyjádřit vedoucí roli prefrontálního laloku a vnést tak do anatomické temnoty trochu funkčního světa.

- Zpočátku mě zaskočila určitá uvolněnost na katedře, která mě nutila zmobilizovat improvizaci schopnosti (nosit z domova diapojektor, promítat, kde se dá, dramaticky prožívat, zda bude k dispozici fungující video a...).

- Fascinovala mě výdrž studentů - zejména dálkařů - soustředěně naslouchat téměř čtyři hodiny a trpělivě se proplétat houštinou synapsí a neurotransmiterů.

- Mrzel mě nedostatek písemných podkladů a s radostí (a bez svolení) jsem kopíroval schémata z krásné knížky F. Koukolíka Mozek a jeho duše.

- Pochopil jsem, že na katedře výchovné dramatiky nejsem v důsledku dramatického omylu a že si máme se studenty navzájem co dát..., že má smysl, aby dramatictí vychovatelé i výchovní dramatici (zkrátka tvořivci) věděli víc o tom, co se děje za oponou dětského pohledu..., na jevišti smyslů i v mozkovém zákulisí.

- Uvědomil jsem si, že tvořivost není jen schopnost limbického systému vyhnout se nudě (ze stále se opakujících informací) či úzkosti (z neznámých nových věcí), ale také že její rozvíjení prostřednictvím dramatické výchovy je resilienci posilující proces. A že resilience je...

Ale o tom až příště, aby to bylo nejen výchovné, ale i dramatické.

VLADIMÍR KOMÁREK



Od Nového Města nad Metují k Bechyni

Úvahy nad osmi dílnami mladých divadelních souborů

Loni na podzim proběhla 8. dílna mladých divadelních (včetně loutkářských) a recitačních souborů. Mladým se v této souvislosti rozumí soubor, jehož členové zapadají většinou do období od 15 do 20 let. Jedním slovem, které sice nemá běžně užívaný český ekvivalent, ale dostatečně výstižné, jde o teenagery. Pro ty, kteří o této dílně dosud nic nevědí, stručně shrnu, jaké má cíle a jak je organizována. Navíc též pro tyto čtenáře, ale i pro všechny ostatní příkládám k této stručné zprávě ještě přehled všech těchto dosud pořádaných dílen.

Tuto dílnu připravuje od roku 1987 každoročně (s výjimkou roku 1989) skupina, která se původně vytvořila kolem Hany Budínské: Jaroslav Provazník, Jakub Hulák a já. Do vytvoření základního principu organizace práce v dílně přispěl na počátku rovněž Luděk Richter.

Cíle práce v dílnách byly a dosud jsou následující:

1. Umožnit vedoucím mladých souborů, případně zájemcům o vedení těchto souborů nahlédnout do kuchyně, do způsobu práce některého ze souborů této věkové kategorie.
2. Umožnit teenagerům spolupracovat s mnohem staršími lidmi a přesvědčit je, že je to možné.

A naopak:

3. Starší lidi přesvědčit, že s teenagery se dá zajímavě spolupracovat, pokud se k nim přistupuje otevřeně a tolerantně.
4. Umožnit srovnání práce různých skupin začínajících s prací ze stejného výchozího bodu.

K dosažení těchto cílů jsme zvolili následující organizaci dílny:

1. Dílna probíhá vždy o víkendu, nyní o prodlouženém víkendu (o celý páteční den).
2. Pracuje se ve třech skupinách, které jsou přibližně z poloviny složeny z členů souborů, jejichž vedoucí je zároveň lektorem skupiny; druhou část skupiny vytváří seminaristé.
3. Všechny tři skupiny začínají práci ze stejného bodu, který je určen různým způsobem (text, obraz, hudba, předmět apod. - viz příložený přehled).
4. Není smyslem za víkend vytvořit ucelené dílo; počítá se s tím, že dojde jen k naznačení cest, případně k vytvoření inspirativních etud.
5. Na závěr dílny je uspořádána rekapitulace práce jednotlivých skupin, při níž mají možnost porovnat jednotlivé skupiny, kterým směrem se vydaly ty dvě zbývající.

Zatím poslední, tedy loňská dílna probíhala v Bechyni v kulturním domě od 26. října 1995. Na svém počátku měla dřevo jako materiál, který měl sloužit jako prostředek jevištního sdělení. Lektory byli tři vedoucí souborů: Jana Křenková ze ZUŠ ve Žďáru nad Sázavou, Roman Černík z ašského gymnázia a Jakub Hulák z Centra tvořivé dramatiky v Praze 6. Bohužel se opět nepodařilo zcela dodržet způsob sestavování skupin, neboť soubor Romana Černíka nakonec nemohl přijet. Proto seminaristé v této skupině mohli posoudit jen způsob práce Romana Černíka, nikoli však vzájemnou interakci členů souboru a vedoucího.

Seminaristů přijelo něco přes třicet a první, co na ně v pátek ráno čekalo, bylo rozhodnutí, do které skupiny se zařadí. Částečně záleželo na souznění s artefaktem (prostorovou kompozicí), který ráno vytvořila každá skupina, a částečně na rychlosti rozhodnutí. Každou kompozici vytvořili členové souboru (u Romana Černíka narychlo sestavená skupina lidí, kteří kdysi kdesi s Romanem pracovali) se svými vedoucími z hromad připraveného dřeva od kusů kmenu stromu přes různá prkénka po dřevěné korálky. (Zde sluší připomenout, že obzvláštní zásluhy za tento materiál přísluší řediteli bechyňského Kulturního domu Josefu Brůčkoví.) Seminaristé se pak podle kompozice museli rozhodnout, ke které skupině se připojí - a tužkami (také dřevěnými) se nakonec upsali na velký papír, že dva a půl dne stráví společně v jedné skupině s částí souboru a ostatními seminaristy. (Tužka se stala jejich suvenýrem, který si odvezli z dílny.) A pak už se stáhla každá skupina do svého „doupěte“, kde začala pracovat na svém, přičemž ovšem inspiraci mohla čerpat a taky čerpala z okolí kulturního domu; pro jednu skupinu se stalo inspirací i hlavní náměstí v Bechyni.

Měl jsem možnost krátce nahlédnout do všech tří skupin a porovnat jejich práci. Jak se dalo očekávat, přístup skupin se velice lišil. Jedno se mi však zdálo u všech tří skupin společné: Žádná z nich vlastně přesně nedodržela zadání výchozího bodu, neboť v každé skupině se dřevo stalo nejen prostředkem jevištního sdělení, ale stalo se i inspirací pro témata sdělovaná jednotlivými etudami, tedy i pro případné další zpracování započaté práce. Není to vůbec myšleno jako výčitka jednotlivým





započaté práce. Není to vůbec myšleno jako výčitka jednotlivým skupinám nebo lektorům, spíš mám pocit, že jde o nepřesnou formulaci zadání, výchozího bodu z naší strany.

Zajímavé bylo pozorovat, kdo z lektorů více spoléhal na spolupráci souboru a seminaristů na místě a kdo měl více připraveno z domova. (Zde jedno vysvětlující odbočení: Výchozí bod - dřevo - byl znám pouze lektorům, členové souboru, ale- spoň doufám, a seminaristé se o něm dozvěděli až na místě při zahájení dílny.) Měl jsem pocit, že Jana Křenková si udělala předem velmi pečlivou přípravu, zatímco Roman Černík a Jakub Hulák více spoléhali na to, co vyplývá z práce s nově vytvořenou skupinou. A zdálo se mi také, když jsem nahlížel do jednotlivých skupin, že se pečlivá domácí příprava spíše obrátila proti lektorce, neboť mi připadalo, že ne všichni členové skupiny vzali za své to, co bylo dříve lektorkou připraveno. Možná se mýlím, ale problém, kterému jsem byl v této skupině přítomen, podle mého názoru mimo jiné pramenil z toho, že členové skupiny necítili dostatečně svůj osobní vklad do probíhající práce.

Problémy a „zadrnutí“ měla ovšem každá skupina, jak se všichni účastníci dílny mohli dozvědět při závěrečné rekapitulaci v neděli dopoledne.

Během nedělního dopoledne se tedy konala tři zastavení u tří skupin. Při těchto zastaveních měli všichni možnost poslechnout si a zhlédnout svědectví o tom, co se odehrávalo během pátku a soboty v každé skupině. Vždy se jednalo o popis postupu práce, doplněný nebo ilustrovaný etudami, případně ukázkami instalací, které dokumentovaly ušlou cestu.

Nemá smysl podrobně popisovat, co jsme viděli a slyšeli, protože to byly věci nepopsatelné, což je samozřejmě dobře. Jen musím zdůraznit, že se skutečně velmi lišily cesty, kterými se skupiny vydaly, a že mně připadlo, že např. u skupiny Jakuba Huláka byla jejich cesta velmi výrazně poznamenána atmosférou v souboru, zatímco u ostatních dvou skupin asi více záleželo na vlivu lektorů.

Po každém zastavení proběhla ještě krátká diskuse o podaných svědectvích, ve kterých právě přišla řeč i na ony problémy a slepé uličky, ze kterých bylo nutno nejprve vycouvat, aby se práce hnula znovu vpřed.

Loňská dílna měla oproti dřívějším ročníkům jednu odlišnost. Zatímco v předchozích letech byli seminaristé většinou vedoucí souborů, a především souborů mladých, letos měli v řadách seminaristů mnohem větší zastoupení mladí členové souborů, kteří jen občas uváděli na přihláškách, že uvažují o vedení souborů. Jediná taková zkušenost je málo na to, aby se daly dělat nějaké dalekosáhlé závěry, nicméně signalizuje, abychom na tento jev příště soustředili pozornost.

Tím jsme se dostali k celkovému pohledu na sérii dílen mladých souborů.

Osm dílen je už dost na to, aby stálo za to, pokusit se o krátké zamyšlení nad jejich průběhem. Téměř při každé přípravě dílny zhruba od čtvrtého ročníku se vyskytne otázka, jak dále pokračovat a jestli nějakým způsobem nezměnit princip organizace dílny a její zaměření. Zdroj pochyb, které vyvolávají tuto otázku, je podle mého názoru skryt v určité principiální státnosti dílny. Pokusím se objasnit, co mám na mysli. Dílna se soustřeďuje, jak už bylo zmíněno, na nahlížení do kuchyní jednotlivých souborů a tento způsob organizování dílen přímo brání tomu, aby docházelo k nějakým výrazným vývojovým posunům mezi jednotlivými ročníky. Série dílen je vlastně dlouhodobou přehlídkou mladých souborů. Problém ovšem je, že touto přehlídkou může být jen pro ty, kteří se zúčastní více dílen, což není, kromě pořadatelů, případ běžného seminaristy. Z toho pak pramení, že pořadatelé mají pocit, že se točí neustále v kruhu, že zabředají do rutiny, která může způsobit rozmělnění hlavních myšlenek, které stály na počátku. Jestli se to skutečně děje, nejsme my, pořadatelé, v současnosti schopni posoudit, nicméně tento pocit při přípravě každé další dílny způsobuje rozpaky, nejasnosti a dlouhé diskuse, které zatím vždy skončily konstatováním, že jakákoli změna, která byla navrhována, by vlastně úplně zrušila základní princip dílny. Že by totiž smazala



základní rozdíl mezi běžnými dílnami, které bývají tematicky zaměřeny na jednotlivé fáze nebo složky tvorby dramatického tvaru (např. režie, dramaturgie atd.), a touto dílnou, která na výuku takovýchto odborných disciplín neaspiruje, nýbrž se snaží, jak už bylo zdůrazněno, dát možnost nahlédnout pod pokličku vedoucím různých souborů.

Jsme si vždy vědomi i toho, že to, co se nám zdá jako opakování, je pro běžného seminaristu nepostřehnutelné, protože pokud je na dílně poprvé, je pro něj takovýto typ dílny něčím novým. Avšak může se stát, že subjektivní pocit opakování se promítne do kvality dílny. Tady by nám mohli pomoci seminaristé, kteří by nám svoje názory sdělili, čímž se na takové, kteří čtou tyto řádky, obracím.

Nakonec bych se chtěl zmínit o tom, co já považuji za největší klady z proběhlých dílen. Především se mi zdá, že se vždy podařilo vytvořit na dílnách atmosféru, ve které bez problémů spolupracovali teenageři se staršími. Vůbec největší zážitky jsem ale měl, když základem skupiny byly soubory, jejichž členové svým věkem patřili těsně nad dolní hranici věkového pásma, které jsme si určili. Tehdy vysvítalo, že i pro ně měl seminář velký význam, že si uvědomili spoustu souvislostí, které si při normální práci ve svém souboru neuvědomují. A to si myslím, že museli pocítit i seminaristé, kteří s těmito soubory pracovali, a doufám, že si tito seminaristé též uvědomili, že zde se nabízí jedna z šancí, jak nenásilně ovlivnit vývoj člověka právě v tom nejkritičtější, a proto taky jednom z nejdůležitějších období vytváření lidské osobnosti. Že se tu nabízí možnost, jak přispět k zasévání tolerantního přístupu k lidem, kteří myslí i jednají jinak, například proto, že jsou o třicet let starší nebo z jakéhokoli jiného důvodu.

Takže se těším na další soubory patnácti- a šestnáctiletých, ale samozřejmě i na ty starší.

JIRÍ PROVAZNÍK



OSM DÍLEN

1. národní dílna

Nové Město nad Metují 23.-25. října 1987
(pátek večer - neděle dopoledne)

SPOLEČNÝ NÁMĚT, VÝCHOZÍ BOD:

Joe Hloucha: Bonzova hlava (povídka z výboru Tajemné příběhy v české krásné próze 19. století, vybral a uspořádal Ivan Slavík, Odeon, Praha 1976)

LEKTORŮ:

Petr Žák, Āpka, LDO LŠU Znojmo

Jiří Rambousek, PIRKO, MDPM Brno

Jiří Provazník, Běžná hlava, ÚDPM JF Praha

ÚVODNÍ AKCE: Každý účastník si vybral „svůj“ kámen z předem připravené hromady a vysvětlil, proč si ho zvolil. Rozdělení do skupin losováním.

2. národní dílna

Nové Město nad Metují 28.-30. října 1988
(pátek večer - neděle dopoledne)

SPOLEČNÝ NÁMĚT, VÝCHOZÍ BOD:

obraz Františka Muziky Ostrov

LEKTORŮ:

Matěj Šefrna, Kohútek, Vsetín

Mirek Slavík, HUDRADLO, Zlín

Hana Dluhošová, Změny, SOU Ostrava-Hrabůvka

ÚVODNÍ AKCE: Každý účastník poslepu křížuje sál a pouze hmatem hledá partnera. Poté měly dvojice hráčů za úkol hledat co nejvíc společných věcí. Rozdělení do skupin losováním.

3. národní dílna

Nové Město nad Metují, 19.-21. října 1990
(pátek večer - neděle dopoledne)

SPOLEČNÝ NÁMĚT, VÝCHOZÍ BOD:

hudební skladby (každá skupina si mohla vybrat jednu): část gregoriánského chorálu, Krzysztof Penderecki, Jana Koubková, Stromboli, Karel Sodomka, Collegium musicum

LEKTORŮ:

Eva Kaderková, LDO LŠU Žatec

Mirek Obrátil, PIRKO, MěDDM Brno

Josef Brůček, Tatraman, Sudoměřice u Bechyně

ÚVODNÍ AKCE: Každý soubor sestavoval svůj portrét z různých předmětů formou asambláže. Seminaristé si pak vybírali, do které skupiny se přidají podle toho, jaký portrét jim připadal nejzajímavější, jaký se jim nejvíce líbil.

4. národní dílna

Nové Město nad Metují 18.-20. října 1991
(pátek večer - neděle dopoledne)

SPOLEČNÝ NÁMĚT, VÝCHOZÍ BOD:

dveře (visící uprostřed sálu)

LEKTORŮ:

Irena Konývková, LDO ZUŠ Ostrov nad Ohří

Martin Lokaj, loutkářské oddělení ZUŠ Žerotín, Olomouc

Josef Tejkl, LDO ZUŠ Hradec Králové

ÚVODNÍ AKCE: Každý seminarista si vymyslel „svůj“ zvuk a poslepu ho „vysílal“ do prostoru. Členové souborů poslepu hledali podle zvuků seminaristu ten nejzajímavější. Když našli zvuk, který se jim nejvíce líbil, vzali člověka, který ho vydával, za ruku, oba otevřeli oči a

MLADÝCH DIVADELNÍCH, LOUTKÁŘSKÝCH A RECITAČNÍCH SOUBORŮ

Dokumentace

člen souboru odvedl seminaristu na „předem“ vybrané místo souboru. Tam všichni společně vytvářeli z papíru během deseti minut společně dílo jako otisk místa, kde se soubor a seminaristé nacházeli.

5. národní dílna

Nové Město nad Metují 15.-18. října 1992
(čtvrtek večer - neděle dopoledne)

SPOLEČNÝ NÁMĚT, VÝCHOZÍ BOD:

Milada Mašatová: Jak stařeček měnil, až vyměnil (dramatizace lidové pohádky)

LEKTORŮ:

Mirek Slavík, HUDRADLO, Zlín

Alena Petrová, LDO ZUŠ Žerotín, Olomouc

Radka Svobodová, LDO ZUŠ Praha 5

ÚVODNÍ AKCE: Členové souboru si vybrali polovinu z rozstřížené fotky některého seminaristy a pak hledali podle této poloviny fotky jejího majitele.

6. celostátní dílna

Bechyně 21.-24. října 1993 (čtvrtek večer - neděle dopoledne)

SPOLEČNÝ NÁMĚT, VÝCHOZÍ BOD:

Miroslav Holub: Kašpárkův sen báseň ze sbírky Interferon, Mladá fronta, Praha 1986)

LEKTORŮ:

Azalka Horáčková, Proměny, Liberec

Irina Ulrychová, LDO ZUŠ Praha 3

Josef Řezáč, Heřman, Heřmanův Městec

INSPIRATIVNÍ PŘEDSTAVENÍ:

Naivní poetické divadlo, Plzeň (ved. Renata Vordová) - Inu... aneb Akustická kalužina (montáž veršů Karla Hynka)

Esprit, Plzeň (ved. Renata Vordová) - Verše Petra Váší (pásmo)

divadelní soubor Proměny, Liberec (ved. Azalka Horáčková) - Hans Christian Andersen-Azalka Horáčková: Je to naprosto jisté

Karel Havlíček Borovský-Azalka Horáčková: Král Lávr

ÚVODNÍ AKCE: Každý seminarista si vylosoval kartičku s jedním slovem. Toto slovo se pak stalo klíčem k rozdělení do skupin k jednotlivým lektorům, protože se vždy vztahovalo k jedné ze tří oblastí: k hudbě, jídlu, nebo zvířatům.

7. celostátní dílna

Bechyně 27.-30. října 1994 (čtvrtek večer - neděle dopoledne)

SPOLEČNÝ NÁMĚT, VÝCHOZÍ BOD:

Jiří Valoch: Optical Poem, 1965 (z výboru Vrh kostek - česká experimentální poezie, vybrali a uspořádali Josef Hiršal a Bohumila Grögerová, TORST, Praha 1993)

LEKTORŮ:

Jiří Pokorný, ateliér tvořivé pedagogiky Střední odborné školy specializační, České Budějovice

Emilie Zámečnicková, Divadlo Jesličky, ZUŠ Hradec Králové

Renata Vordová, soukromé gymnázium Plzeň

INSPIRATIVNÍ PŘEDSTAVENÍ:

Divadelní soubor Bechyně (ved. Josef Brůček)

- Martin Jirous-kolektiv souboru: Pět variací na Další pohádku o Františce

Tak trochu, gymnázium Aš (ved. Roman Černík) - Ernst Jandl-kolektiv souboru: Bestiárium

Zhasnuto, IDM, Praha (ved. Jakub Hulák) - Edgar Allan Poe-kolektiv souboru: Princ a smrt

ÚVODNÍ AKCE: Každý z lektorů si vybral jeden předmět, který fungoval jako jeho znak (tento předmět lektorů nenápadně prezentovali během úvodního shromáždění a představování) - Ema

Zámečnicková rtěnku, Renata Vordová stříbrný křížek, Jiří Pokorný skořápky od vlašských ořechů. V pátek ráno lektorů rozmístili stopy po celém areálu kulturního domu a našli si svou

skrýš. Seminaristé podle stop (pokud si ve čtvrtek večer všimli, komu který předmět patří) hledali lektora, ke kterému by se rádi zařadili do skupiny.

8. celostátní dílna

Bechyně 26.-29. října 1995 (čtvrtek večer - neděle dopoledne)

SPOLEČNÝ NÁMĚT, VÝCHOZÍ BOD:

dřevo jako prostředek jevištního sdělení

LEKTORŮ:

Michal Černík, gymnázium Aš

Jana Křenková, ZUŠ Žďár nad Sázavou

Jakub Hulák, Zhasnuto, Centrum tvořivé dramatiky, Praha 6

INSPIRATIVNÍ PŘEDSTAVENÍ:

ŠVAM & SPOLK, ZUŠ Žerotín, Olomouc (ved. Alena Palarčíková) - William Saroyan-Alena

Palarčíková-kolektiv souboru: Četl jsem Tracyho tygra

Tatraman, Bechyně (ved. Josef Brůček) - Ivan Wernisch-kolektiv souboru: Sežrané spisy

ÚVODNÍ AKCE: Soubory vytvořily z připraveného dřevěného materiálu objekt, který měl charakterizovat soubor. Seminaristé si po obhlídce měli vybrat, ke kterému souboru se připojí. Po výběru dostali tužku, kterou se upsali na velký papír náležející skupině.

O DÍLNÁCH MLADÝCH DIVADELNÍCH, LOUTKÁŘSKÝCH A RECITAČNÍCH SOUBORŮ
dosud vyšly tyto články a materiály:

Jiří Provazník-Jan Vondra a kol.: Bonzova hlava v Novém Městě nad Metují. In Československý loutkář 1988, č. 5 (rubrika Děti-hry-divadlo)

Redakce-Jiří Provazník-Jakub Hulák-Jana Mandlová: Záznamy a zápisky z 3. národní dílny mladých divadelních a loutkářských souborů. In Tvořivá dramatika II, 1991, č. 4

Michal Vybíral-Alžběta Nováková-Pavla Sigmundová-Barbora Kohoutová: Tři víceméně subjektivní pohledy na 5. dílnu v Novém Městě. In Tvořivá dramatika III, 1993, č. 7-8



DRAMATIKA a DIVADLO

se středoškolským souborem

Poznámky a úvahy o cestě jednoho souboru k divadelnímu tvaru

Úvodem

Přestože se dramatika v moderním pojetí na české půdě profiluje od počátku 60. let a do dnešního dne vyšla řada titulů věnovaných problematice oboru (v posledních pěti letech především díky péči ARTAMY a Sdružení pro tvořivou dramatu), neobjevila se dosud publikace, která by se koncepčněji zabývala využitím dramatiky při práci s mládeží ve věku 14 - 20 let. Výjimkou byly snad jen stručné programy činnosti zájmových útvarů recitačně dramatických (Silva Macková-Jindra Delongová: Zájmové útvary recitačně dramatické pro žáky středních škol, ÚDPM JF, Praha 1987) a loutkového divadla (Luděk Richter: Zájmové kroužky loutkového divadla pro žáky středních škol, ÚDPM JF, Praha 1989), které vydal pro potřebu vedoucích tehdejší ÚDPM JF. Rovněž jen velmi vzácně se této problematice věnuje odborný tisk (dnes především časopis Tvořivá dramatika). Je to škoda, protože dramatika má mladým lidem v choulostivém adolescentním období co dát. Příležitost k dramatické práci s mládeží je navíc mnoho, jednak na středních školách, ať už v rámci výuky, nebo v zájmových kroužcích, jednak na základních uměleckých školách, v domech dětí a mládeže a dalších institucích, kde existují dětské soubory, jejichž členové dříve nebo později dospějí do středoškolského věku.

Má práce se středoškolským souborem

Bylo to na konci května 1991, kdy jsem v pražském ÚDDM začal pracovat se středoškolským souborem, který měl za sebou víceletou činnost pod vedením Hany Budínské. Skupina v té době čítala čtyři chlapce a osm dívek. Všichni kromě mladšího Martina, jehož členství bylo v životě souboru pouze kratší epizodou, právě dokončovali osmý ročník základní školy. K práci s dětmi tohoto věku jsem přistupoval s velkou chutí, ale i s pocitem značné zodpovědnosti - s obavami, zda budu schopen navázat na velice kvalitní dlouholeté vedení Hany Budínské a dovést soubor o něco dál. Přípravě každé schůzky jsem tehdy věnoval mimořádnou péči. Především jsem si ovšem musel ujasnit, jaké vlastně budou hlavní cíle mé práce s dětmi v nejbližším roce.

Přestože jsem se souborem už dlouho spolupracoval, považoval jsem na začátku za nejdůležitější naše vzájemné sblížení - vytvoření vazby mezi mnou a souborem. Děti mě sice znaly, ne však v roli vedoucího, která je v lecčem specifická a ze sociálního hlediska v mnohém choulostivá. Mým cílem bylo vytvoření kompaktní skupiny, jejímž pojivem budou vzájemné vztahy a v níž bude vládnout atmosféra vzájemné důvěry. To ostatně považuji za předpoklad dobrého fungování každého dramatického souboru.

Už v předprázdninových schůzkách, ve kterých se převážně hrály hry a povídalo se, jsem se snažil maximálně přispět k vytvoření vstřícného, přátelského ovzduší, ve kterém odpadávají přebytečné zábrany. Dramatika nabízí celou řadu cvičení a her zaměřených právě na vzájemný kontakt a důvěru - opravdová pouta však vznikají především tam, kde jsou bohaté a silné společné zážitky z „autentického“ života mimo „dramafáckou“ klubovnu. V červnu jsem proto využil celostátní přehlídky dětských loutkářských, divadelních a recitačních souborů v Prachaticích Dětské divadelní léto, každoroční akce,

které se děti v minulosti už víckrát zúčastnily, ke společnému výletu spojenému jak s návštěvou mnoha divadelních představení, tak i se společným překonáváním útrap představených nocování v přírodě za neutuchajících několikadenních dešťů. Na začátku dalšího školního roku jsem tak cítil, že při práci se skupinou mohu budovat už na dost silném základě. Mé další plány se samozřejmě už více týkaly samotného divadla. Kromě konkrétní práce na inscenaci jsem se chtěl věnovat především průpravným cvičením zaměřeným na hlasovou techniku, rytmické cítění a herecký výraz.

Pokud však hovoříme o cílech mé práce s dětmi, uvedl jsem zatím jen ty méně podstatné, nebo spíše dílčí. Hlavní, co jsem měl vždycky na mysli a co při konkrétní práci zůstává víceméně skryto, byla snaha, abych alespoň trochu přispěl k harmonickému rozvoji osobnosti členů souboru a k výchově aktivních a tvořivých lidí, abych pomohl lidem v citlivém období adolescence se tvořivě realizovat a najít protíváhu jejich všedním školním starostem.

V souladu s mým úsilím o maximální zvýšení podílu každého člena skupiny na společné práci jsem hned v jedné z prvních schůzek vyvolal debatu o způsobu práce souboru. Návrhy, které děti vyslovily, se v podstatě shodovaly s mými předběžnými představami: věnovat se přípravě představení, ale ne s přehnanou intenzitou, vyvažovat tuto práci hrami a dramatickými etudami, které nakonec také mohou při divadelní tvorbě pomoci.

Struktura našich pravidelných každotýdenních setkání (o délce 2,5 hod.) vypadala na začátku školního roku 1991/92 zhruba takto:

1. První minuty jsou zásadně věnovány pohybové hře - nejčastěji honičce. (V naší dramatice už téměř klišé - já proto opakovaně při práci s dětmi zvažuji, zda je nutné takto začínat. Obvykle se mi však v praxi potvrdí, že ano. Děti se při úvodní honičce jaksi patřičně „nahřejí“ pro práci v souboru, fyzicky i psychicky se zaktivizují a zapomenou přitom na své celodenní starosti. Smutným faktem je i to, že honička „na dramafáku“ představuje mnohdy pro děti jedinou pohybovou aktivitu za celý den. V praxi to potvrzuje množství bouřlivě uvolňované pohybové energie, která tyto hry často provází.)
2. Dalším bodem je obvykle klidnější hra nebo cvičení, které pomůže skupinu koncentrovat pro další činnost. Cvičení je často spojeno s dalšími aspekty, rozvíjí vzájemné kontakty a důvěru, pomáhá zvyšovat pozornost, vnímavost a citlivost. Často jde o hry ve dvojicích, kdy se jeden stává slepým, aby se plně svěřil do rukou druhého, který ho vodí mezi překážkami tvořenými nábytkem i ostatními dvojicemi, někdy dotekem prstů, jindy soustavou verbálních povelů anebo jen jemnými zvukovými signály.

Zkušným dětem je určeno cvičení, při kterém se jeden z dvojice poslepu v pevném postoji kácí dozadu a druhý ho zachytává a jemným pohybem ho vrací zpět. Velmi známá je hra na zrcadla, ve které jde o co nejpřesnější opakování pomalých pohybů jednoho hráče druhým. Jiným příkladem může být cvičení, ve kterém stojící hráč ovládá ležícího jako loutku taháním za imaginární nitě. V jiných cvičeních pak dochází ke střídavým vzájemným kontaktům mezi hráči celé skupiny, ať už se jedná o setkávání „slepců“ dotekem, nebo o kontaktování se očima při pohybu v prostoru. Na podobných principech jsou



vystavěny i různé hry s pravidly, jako třeba Na vraha a detektiva, Na upíry, Na Draculu, Na plagiáty či tzv. Angína. Na rychlý postřeh a nervosvalovou koordinaci jsou zaměřeny např. hry Na hlídače, Na kouzelníka nebo Na roboty. Nemá smysl zde zdůlňavě popisovat pravidla těchto her - jsou většinou obsažena v několika základních zásobnících dramatických her a cvičení nebo jsou obecně známa.

3. Většinou následuje hlasová rozcvička. Začíná trénováním správného postoje a držení těla jakožto základního předpokladu kultivovaného mluvního projevu. Obsahuje pravidelně nácvik efektivního dýchání, rozhybání mluvidel, rozeznání hlavových rezonátorů a procvičení výslovnosti vokálů a některých konsonant. Průprava může být časem rozšířena i o cvičení hlasové modulace a dynamiky a spojena s průpravou v oblasti výrazových možností mluvního projevu. Hlasová průprava jako asi jediná ze složek pravidelných schůzek obsahuje méně prvků tvořivosti, zato více drilu. Její důsledné zařazování je však nutné už proto, že první výsledky se projeví až po velmi dlouhém čase. Aby tato průprava vůbec měla nějaký efekt, je třeba neustále podporovat přesvědčení dětí o její užitečnosti. Ta je pochopitelně naprosto zřejmá, neboť mluva je naším základním nástrojem nejen v divadle, ale v životě vůbec. Pražské děti mají navíc bohužel sklon k nedbale, pro střední Čechy charakteristické nespisovné výslovnosti vyznačující se především nežádoucím a z estetického hlediska nepřijatelným otevíráním a prodlužováním vokálů. Aby naše práce v této oblasti nebyla nakonec marná, je třeba myslet také na osvojení si hlavních zásad hlasové hygieny.

4. Po hlasové rozcvičce jsem v prvním roce práce zařazoval cvičení zaměřená na výraz pohybu a mluvy či na charakterizaci - oblíbené byly zejména skupinové improvizace, do kterých každý vstupuje s určitou předem danou charakterovou vlastností - nebo nejrozumnější hry určené k rozvíjení rytmického citění. Rytmus je další důležitou oblastí, kterou je třeba pravidelně procvičovat. Neuplatní se zdaleka jen v hudebně-pohybových aktivitách, nýbrž vlastně ve všech složkách práce při budování inscenace.

Tyto první čtyři body představují jakýsi pravidelný úvod každé schůzky. Samozřejmě že struktura tohoto úvodu nezůstává stálá a neměnná. Důležitým úkolem vedoucího je výběr a zařazení takových průpravných činností, které jsou v dané době nejvíce potřebné. Na to má hlavní vliv stávající vyspělost dětí v souboru, úroveň rozvoje jejich schopností a dovedností, ale samozřejmě i aktuální náplň a stav společné práce. V souvislosti s tím rovněž kolísá doba úvodní rozcvičky - od patnácti minut až po celou jednu hodinu.

Kromě toho, že takto sestavený začátek má svou funkci „rozehřívací“ a průpravnou, plní ještě jednu veledůležitou roli: děti se bouřlivým fyzickým i psychickým uvolněním při úvodní honičce odreagují, přestávají myslet na celodenní starosti (kterých jim základní i střední škola poskytuje víc než dost), a potom se společně koncentrují, čímž dojde postupně k jakémusi „vyladění na jednu strunu“. Teprve potom je šance, že se bude pracovat soustředěně a se zaujetím a že se podaří vytvořit něco pozoruhodného.

5. Dále už zpravidla následuje delší soustředěná práce. Její konkrétní náplň je v podstatě dána tím, v jakém stadiu budování inscenace se právě nacházíme. První měsíce školního roku 1991/92 jsme se zabývali především hledáním a výběrem vhodné předlohy.

Výběr předlohy pro tvorbu inscenace

Výběr vhodné předlohy pro dramatickou práci představuje mnohdy poněkud zdůlňavý, leč velice zodpovědný proces. Aby činnost v souboru plnila požadovaný smysl pro jeho členy, je třeba, aby zvolená látka nabízela aktuální a zajímavé téma,

jehož postupné rozkrývání bude pro děti i po dlouhou dobu atraktivní a zároveň přínosné z hlediska jejich osobnostního rozvoje. V kroužcích s mladšími dětmi je obvyklé, že vedoucí sám vytipuje vhodnou předlohu, do které děti postupně „zasvěcuje“. Ve středoškolském souboru však máme co dělat s lidmi, kteří mají jednak často už poměrně vyzrálé osobní názory a postoje, jednak dostatek životních zkušeností, v našem případě i divadelních, a k výběru předlohy jsou schopni přistupovat už s notnou dávkou zodpovědnosti. Navíc je nasnadě, že se snahou „naordinovat“ jim svoji vlastní ideu bych naprosto pohofel. Jsem přesvědčen, že je naopak dobré přistupovat k volbě předlohy demokraticky a nechat ji svobodně vůli všech členů. Stačí, když vedoucí tento proces pouze v případě potřeby patřičně usměrňuje - samozřejmě se totiž občas stává, že si například získá chvilkové sympatie některý pro divadelní práci spíše nevhodný námět a je potom na vedoucím, aby na základě svých zkušeností vysvětlil slabé stránky takového návrhu a odpoutal tak od něj nepřiměřený zájem. Osobně mám však zkušenost, že hledání a vybírání námětu představuje pro členy souboru poměrně oblíbené období společné práce, a že tedy ani není nutné ho nějak uspěchat.

Pokaždé předtím než se členové souboru včetně mě začnou pít po vhodných návrzích, upozorňuji, že vůbec není dáno, z jaké oblasti by měl takový námět pocházet. Obvykle se totiž předpokládá, že půjde o literární dílo - při tvořivém způsobu práce se však vhodným námětem může s úspěchem stát zrovna tak třeba dílo výtvarné či hudební skladba, píseň, film, nebo jen drobný zážitek ze života, popřípadě vlastní nápad. Přesto bývají návrhy z literární oblasti obvykle nejfrekventovanější.

Hledání námětu nám zabralo celkem sedm schůzek a návrhů se sešlo překvapivě mnoho. I tak jsme ovšem měli čas, abychom při seznamování s nimi nezůstávali pouze u prvního seznámení (obvykle přečtení). Snažil jsem se naopak o každém z návrhů vyvolat debatu, která by nám pomohla se v něm zorientovat a objevit to podstatné, případně si i představit, jak by bylo možné s takovou předlohou naložit. Abych usnadnil konečnou volbu, zařazoval jsem také jednoduché dramatické hry a činnosti, které z jednotlivých návrhů vycházely. Mezi návrhy se objevilo několik knih: především Malý Alenáš od Ivana Vyskočila - knížka plná fantazie, slovních hříček a humoru, kterou jsme si společně četli na Dětském divadelním lété v Prachaticích a která si získala u dětí velkou oblibu. Dále neméně invenční a nádherná Zahrada Jiřího Trnky. Navržena byla i Nezvalova Anička skřítek a Slaměný Hubert, ale i méně zajímavá dětská knížka Piko dinosaur slovinského autora Leopolda Suchodolčana. Dále to byly kratší texty: Wildeovy pohádky Slavík a růže a Znameníť raketa, pohádka Až opadá listů z dubu od Jana Wericha, tématem velmi silná Tuláková hůl Olgy Scheinpflugové a nakonec Poeova „hororovitá“ povídka Skokan. Posledně jmenovaný text všechny zaujal, shodli jsme se však na obtížnosti jeho případné realizace. Vyzval jsem proto chlapce, který text přinesl, k hledání pro dramatizaci vhodnější povídky z Poeova souboru Jáma a kyvadlo. Tak se „do hry“ dostala i povídka Maska červené smrti. Jediným neliterárním návrhem byla kniha reprodukci současného českého malíře Zdeňka Hajného. Při debatách a předběžných hlasováních zaznamenaly největší zájem tři texty: Malý Alenáš, Maska červené smrti a Piko dinosaur. Malý Alenáš jistě lákal představou pestré a tvořivé práce, jejíž výsledek by nemusel být omezen na žádný určitý věkový okruh diváků, Poeova povídka nepochybně zaujala naopak svou vážností a tajemnou atmosférou, dětská knížka o dinosauru, kterého si malý kluk vodí na vodítku místo psa, pak představovala pro členy souboru určitý „úlet“ svým absurdním motivem. Při definitivním hlasování následujícím po mnohdy vzrušených diskusích nakonec celkem logicky rozhodl pro adolescentní období příznačný zájem o silná, závažná téma-



ta a záliba ve spíše vážných látkách mnohdy temné, pochmurné atmosféry. S poměrnou převahou byla tedy zvolena Masky červené smrti Edgara Alana Poea.

V demokratických systémech obvykle rozhoduje názor většiny. Pokud je však třeba v souboru o něčem podstatném rozhodnout, usilují obvykle o to, aby se všichni členové shodli pokud možno na jednotném stanovisku. Někdy je pochopitelně těžké nebo i nemožné toho dosáhnout, je ovšem stěžl myslitelné, že bychom pracovali s námětem, který má kromě sedmi zájemců také pět zásadních odpůrců. Proto při každém důležitém rozhodnutí zjišťuji, jestli zde není někdo, kdo je zcela proti. V takovém případě je třeba buďto dotyčného „přesvědčit“, anebo se raději poohlédnout po jiném řešení. Při volbě Poeovy povídky se našťastí větší problém nevyskytl.

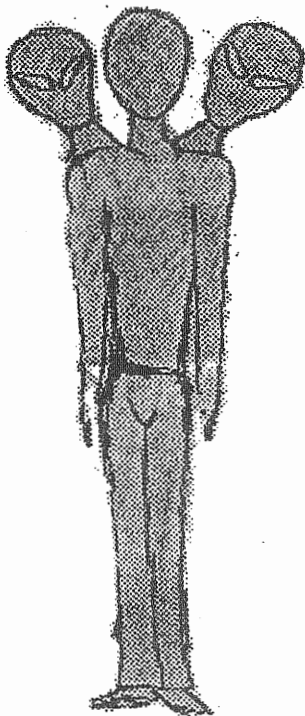
Volbu Masky červené smrti jsem uvítal. Z výše uvedených možností se mi text jevil jako jeden z nejinspiračnějších a jeho scénická realizace poměrně schůdná. Především jsem si byl vědom toho, že nabízí možnost zabývat se zcela zásadními a ak-tuálními tématy, velice blízkými věku členů souboru. Předností byl i malý rozsah povídky umožňující, aby se s ní každý ze souboru seznámil až do posledního detailu.

Rozkrývání textu a první pokusy o jeho uchopení

Naším prvním úkolem po zvolení předlohy bylo důvěrné seznámení se s jejím textem, nalezení a „osahání“ tématu a postupné vyhledání vhodných prostředků, kterými bychom povídku mohli převést do jevištní podoby. Děti je třeba vést k pochopení faktu, že divadlo neznamena jen jakousi exhibici, kterou je možno začít provozovat, jakmile se z textu vyberou potřebné dialogy, rozdělí se role a obléknou kostýmy. Podstatou divadla je sdělení, kterému je třeba všechny použité inscenační prostředky podřítit, a v dramatické výchově vždy usilujeme o to, aby v maximální míře šlo o autentické sdělení členů skupiny, s níž pracujeme. Proto je třeba věnovat velkou pozornost výběru námětu i následnému hledání a ucho-pení tématu, které děti musí vzít „za své“. Není však podle mého podstatné, zda důsledně respektujeme původního autora - v zájmu pravdivosti výpovědi dětí může dojít v oblasti tématu i v dalších aspektech i k významným posunům inscenace oproti její předloze.

Naše snaha o bližší seznámení s povídkou začala pochopitelně dalším společným čtením. Tentokrát však členové souboru poslouchali s papírem v ruce a pokoušeli se zapsat nejvýznamnější a nejzajímavější situace a prvky příběhu. Takový způsob poslechu vede k aktivnějšímu vnímání, získaný materiál se navíc stane podkladem k diskusi (rozpoutat opravdovou debatu s dětmi tohoto věku bývá někdy velmi obtížné - vždy je třeba najít vhodný stimulující prostředek). Písemné záznamy vesměs přibližně postihovaly jednotlivé poměrně zřetelné fáze příběhu. Pozoruhodné ovšem byly jejich formulace, které prozradily silné zaujetí některými situacemi či motivy. Úvod povídky, popisující hrůzné projevy zákeřné choroby, figuroval v záznamech např. jako „nebezpečí smrti“ či „hrůza červené smrti“. Zajímavější poznámky se vztahují k uzavření lidí v klášteře, např. „šťestí za branou“ nebo „rozdíl mezi palácem a venkovním životem“, „zavření brány, zdůraznit 1000 lidí“. Více členů souboru upoutala věta z textu, kterou si poznamenal jeden z chlapců: „Chtěli se opevnit proti náhlým záchvatům zoufalství zevnitř a šílenství zevnitř.“

Z popisu komnat, ve kterých se odehrává maskární ples, zaujaly některé výrazné motivy: „černá komnata“, „7. komora - šarlatové okno - znak smrti“, ale také „podivné hodiny (hrůza)“. Důležitost motivu hodin je pak reflektována i v následujícím zachycení průběhu plesu: „odbíjení ebenových hodin“, „kyvadlové hodiny - působení na společnost“, „hodiny - čas“, „nakonec i „maska - hodiny“ a „utišení hodin“. Objevuje se i motiv masek, např. „rozmanitost masek“ či „rozvernost vévody - masky“. K závěru pak patří jednoduché formulace, jako: „smrt“, „smrt všech lidí“, ovšem také „bezmezná moc - zkáza“. Po společném přečtení záznamů se rozvinula diskuse o atmosféře povídky, výrazných motivech, o postavě prince a smrti a tématu povídky. Velká pozornost se soustředila zejména na princovo „prozřavé“ rozhodnutí. Děti hledaly jiné možnosti chování panovníka ve chvíli, kdy je jeho země ohrožena morovou ránou. Už v následující schůzce zkoušely ve dvojicích a trojicích najít k princovu sobeckému činu nějakou paralelu z běžného života a předvést takovou situaci jako krátkou dramatickou etudu. Při předvádění etud se ukázalo, že je pro děti příliš těžké nalézt odpovídající situaci na základě vlastních životních zkušeností. U předvedených příhod buďto chyběla výraznější souvislost s naším příběhem, nebo byl jejich průběh poněkud přitažený za vlasy.



V dramatické výchově se vždy osvědčuje nezůstávat zdaleka jen na verbální úrovni. Jsem dokonce přesvědčen, že kdybychom při rozpracovávání jakékoli látky nenahliželi na jednotlivé momenty z nejrůznějších stran a s použitím nejrůznějších mimoverbálních prostředků, téměř nikam bychom se nedostali. Neverbální prostředky jednak umožňují vystihnout to, co nedokážeme přesně zachytit slovem, jednak pomáhají mnohé věci si uvědomit a teprve zpětně je pojmenovat slovy (je mi líto, že se tato skutečnost nikterak nerespektuje ve školách - i dobré učitelky někdy z dětí marně „páčí“ postřehy týkající se například literárního či hudebního díla, a neumožní přitom dětem toto dílo opravdu aktivně prožít a prozkoumat).

Právě tak i při seznamování s naší povídkou jsem považoval za potřebné využít takových prostředků, jež nám pomohou nezůstat jen na povrchu, nýbrž nám zprostředkují proniknout do hloubky a bližší pochopení. Prvním z takových úkolů, který nám měl pomoci ujasnit si výstavbu povídky, bylo znázornění příběhu pomocí papírového pásu. Průběh děje a gradaci by bylo možné zaznamenat pouhým načrtnutým grafem na papíru, papírový pás je ale plastický a dá se tak do něj zaznamenat mnohem víc prvků. Papír je možné ohýbat, překládat, trhat, stříhat, mačkat atd., a je tak možné paralelně zachytit například zvrát v příběhu a atmosféru, která tento zvrát doprovází. Dělením papíru i jinými způsoby je možné dokonce naznačit více paralelně probíhajících dějů. Po každém takovém úkolu musí nutně následovat důkladná prohlídka vzniklých výtvarů a povídání o nich. Zde nám šlo především o to, abychom určili společné rysy papírových plastik, ale odhalili i ty rozdílné, za kterými se mohou skrývat inspirující individuální postřehy. Pokud si ještě dnes vzpomínám, u většiny záznamů byla patrná poměrně prudká a stále se zvyšující gradace od samého začátku příběhu, resp. od uzavření lidí v klášteře, až po úplný závěr. Výrazným zlomem bylo uzavření bran kláštera, po němž následovalo chvilkové uklidnění, než se napětí začalo dramaticky zvyšovat, zejména mezi zřetelně vyznačeným odbíjením hodin. Pás papíru obvykle logicky končil buď náhlým přetržením, jasným stihem či třeba zmuchláním do kuličky.



K podobnému způsobu ztvárnění povídky jsme se vrátili o několik schůzek později. Tentokrát se pracovalo ve skupinkách a úkolem bylo zachytit příběh prostřednictvím jakési asambláže. Zde šlo opět o znázornění průběhu a jednotlivých uzlových bodů, přesto už na poněkud vyšší úrovni. Jednak zde už byla nutná spolupráce a dohoda několika osob, jednak bylo třeba promyšleně volit vhodné předměty, které zapojením do sestavy nutně získaly určitou metaforickou platnost. Uvažováním v metaforické rovině, které je při výstavbě představení nezbytné, jsme tak postoupili o malý krůček kupředu.

Abychom si ujasnili atmosféru celého příběhu a pomohli si při pozdější volbě inscenačních prostředků, zkusili jsme na povídku aplikovat oblíbenou dětskou hru Co by to bylo, kdyby to bylo... Namísto vybrané osoby jsme do hry jako objekt vsadili naši povídku a členové souboru pak zapisovali odpovědi na otázky typu Co by to bylo, kdyby to byl(a) barva, tvar, materiál atd. Samozřejmě že v odpovědích byly značné rozdíly plynoucí z rozdílného vnímání a odlišných osobních zkušeností jednotlivých dětí. Při shrnutí se však přece jen určité shody či spíše podobnosti objevily. V představách barev převládají temné odstíny, především černá, šedivá, tmavě červená či tmavě fialová, někdy ve vzájemných kombinacích. Hmatový vjem je nepříjemný, odporný, např.: „kluzký a mrazivý“, „hrozně slizce hladký a přitom drsný“, „zadře se mi tříška“, „slizký“ nebo „jako když přejeđu nehtama po tabuli“. Tomu částečně odpovídá i představa materiálu - kromě vysloveně nepříjemných, jako jsou „shnilé dřevo“, „sliz“, „syreček“, nebo „polystyren“, se zde však objevuje např. i „koudel“, „hrubá pytlovina“, „sněhová vločka“, či dokonce „dřevo a hedvábí“. V představách místnosti dominují spíše stísněná a temná místa, jako sklep, komora, spižírna, půda, zcela zároveň se ovšem objevují prostory naopak až trýznivě rozlehlé: „veliká rozlehlá půda, úplně prázdná a hodně špinavá“ a „prázdná přehrada“. Mezi oděvy jsou rovněž zastoupeny takové, jež vyvolávají nepříjemné pocity, zejména pohřební rubáše, černé hábity, ale i smoking nebo „silonové dlouhé šaty“. Do představ zvuku se kromě drásavých pocitů - „vrzání (otvírání těžkých kovových dveří)“, „skřípot“, „meluzína“, „hysterický smích“ dostaly i reflexe jakési ponuré vznešenosti a síly: „dunění zvonu“, „zvuky mnoha zvonů“. Hezké metafory se objevily v odpovědích na předmět - např. „činel“, „kráječ na vejčka“ - nebo na živočicha: „dikobraz - vypadá hezky, ale je nebezpečnej“, „anakonda“, „moucha tse-tse“, „jepice“.

Na počátku práce jsem kladl důraz na to, aby se všichni zúčastnění seznámili co nejlépe s předlohou, pokud možno do detailu. Kromě opakovaného čtení - zpravidla spojeného pokaždé s trochu jiným záměrem - jsem zařazoval i činnosti, v nichž měli členové souboru možnost projevit aktivně svoji znalost příběhu a jeho jednotlivé části do jisté míry i prožít. Osvědčilo se například cvičení, které začíná v relaxačním lehu se zavřenýma očima: všichni si nejprve projdou v duchu celý příběh a jeho atmosféru, aby ho mohli po chvíli společně nahlas převyprávět, a sice tak, že každý, koho vyvolám, vypráví po paměti vždy jeden krátký úsek textu. Když se všichni vystřídají a příběh je dovyprávěn, začíná se znova od začátku, tentokrát beze slov: jeden po druhém na pokyn vstává v pořadí daném předchozím vyprávěním a pod dojmem ze svého úryvku vytváří své tělo do „sochy“. Kromě přínosu cvičení pro aktivní znalost předlohy není zanedbatelný ani jeho „hmotný“ výsledek. Vzniklá řada soch totiž představuje určité

vizuální rozčlenění příběhu - pomáhá tak orientaci v ději a nabízí se jako východisko pozdější segmentace příběhu při výstavbě představení (se vzniklými sochami je samozřejmě možné dál promyšleněji pracovat - např. po společné dohodě zachovat jen ty, jež se vážou ke klíčovým situacím, upřesnit je doplněním na sousoší, a potom novými sochami vybrané situace dál členit (fázovat)).

Naše seznamování s Poeovou povídkou tím samozřejmě neskončilo. Při tomto stylu práce každý brzy zjistí, že s novou hrou či cvičením vždy vyvstanou nové skutečnosti, jako by tomu rozkrývání nikdy neměl být konec (samozřejmě že do hry vstupuje fantazie jednotlivých interpretů - ale tak je to snad i při obvyklém čtení).

V jistou chvíli je ovšem třeba postoupit od prvotního nezávazného „ofukávání“ k cílenému procesu, na jehož konci je jasně formulovatelné téma a volba vhodných prostředků k jeho vyjádření.

Hledání tématu a volba inscenačních prostředků

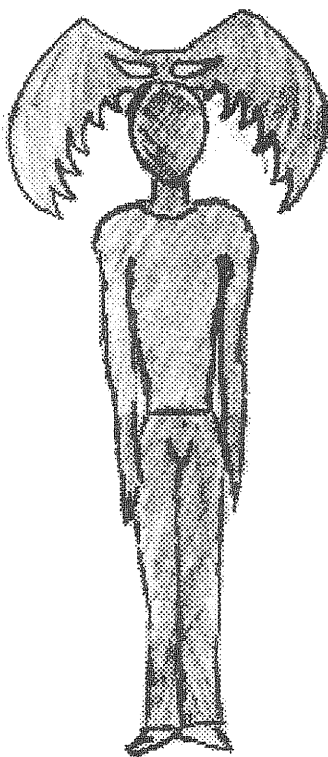
Na počátku hledání koncepce scénického zpracování předlohy - tzv. inscenačního klíče - byla řada nejrůznějších etud a dalších pokusů o uchopení látky. Vzhledem k časté nízké

soustředěnosti členů souboru jsem se snažil obvykle nabízet víc možností a využívat rozdílných individuálních zájmů a schopností jednotlivců. Děti se proto často dělily na menší skupinky, ve kterých zkoušely zpracovat vybrané části příběhu, a to nejen formou dramatických etud, ale např. i zvukově, výtvarně či literárně. Na konci každé schůzky si skupiny své výtvary vždy navzájem předvedly, potom následovaly diskuse, které nám umožnily ujasnit si některé problémy a směr dalšího postupu. Velkou výhodou byly předchozí divadelní zkušenosti členů souboru, které se v této fázi projeví neobyčejným citem pro stylizaci. Vznikly tak například zajímavé pohybové etudy s textiliemi založené na symbolice barev - rudé sukno zde zhmotňovalo morovou nákazu, nebo zvuková kompozice, postihující přesně klíčové okamžiky příběhu a jejich atmosféru.

Přínosem pro další práci byly texty několika členů souboru, jejichž zadání vyplynulo z mnoha pocíťované potřeby lépe proniknout do psychologických pohnutek postav povídky. Dva chlapci se pokusili o vlastní převyprávění příběhu z pohledu prince Prospera, jedna dívka se zkusila na celou věc podívat očima samotné Červené smrti.

V průběhu schůzek jsme opakovaně společně debatovali o vhodnosti postupů použitých v etudách. Protože jsme cítili, jak velkou roli hraje v Poeově povídce sugestivní líčení prostředí - barev a tvarů, uvažovali jsme, zda by bylo možné vycházet více z „výtvarné stránky“ textu. Jednu schůzku jsme proto věnovali pokusům v oblasti stínohry - všichni si mohli vyzkoušet své nápady na ztvárnění či podbarvení některých okamžiků příběhu prostřednictvím světla, stínu, barvy, struktury a tvarů, promítaných na plachtu papíru nebo zavěšenou látku.

Po několika schůzkách, kdy jsme vyzkoušeli a prohodili nejrůznější možné postupy, a po malé pauze „na ulevení“ (vánoční prázdniny a začátek ledna 1992), jsem usoudil, že nazrál čas pro zásadní diskusi a rozhodnutí. Jako se ne vždy při práci s dětmi a mládeží daří rozproudit opravdovou výměnu názorů (také jeden z důvodů pro používání nonverbálních technik), tak i tato debata působila zpočátku velice rozpačitě. Znovu





jsme si přečetli vyprávění příběhu z různých pohledů, které nám mělo pomoci formulovat téma (a pokládal jsem za důležité, aby ho našli členové souboru sami).

Bylo zajímavé, že diskuse výrazně ožila, když jsme se dotkli podobnosti s Erbenem, jehož Kytici všichni znali ze školy. Za ústřední myšlenku pak označili právě onu nezvratnost osudu, v našem případě nemožnost vzpoury proti smrti, která je absolutní a všemohoucí. Stejně jako v několika dřívějších debatách jsme se ale neshodli v otázce viny prince Prospera na tragickém vyústění (téma morálního provinění a následného trestu), polovina souboru princovo jednání tvrději hájila. Nezdálo se mi vhodné ztrácet donekonečna čas usilováním o shodu v této otázce a rozhodl jsem se nechat věc dalšímu vývoji.

Návrhů na volbu vyjadřovacích prostředků se sešlo víc, po projednání jsme se shodli na kombinaci stínohry (ne tradiční, spíš hry světla a stínů) a živého herce. Základním scénografickým prvkem měla být víceúčelová plachta z gázoviny, doplněná případně dalšími drobnějšími textiliemi. Co se týče dramaturgického pojetí, souboru se vzhledem k formulaci tématu zalíbila představa příběhu viděného očima Červené smrti. Zároveň se objevil nápad, který nakonec zůstal zachován i ve finální podobě inscenace: příběh je obohacen o sny, ve kterých prince pronásleduje Červená smrt - jako varování, pro část souboru ovšem jako projev princova špatného svědomí. Po ujasnění těchto základních věcí jsme se věnovali také celkovému řešení scény a hlediště (nejsme zvyklí vystupovat v „opravdových“ divadlech, takže si obvykle můžeme vše zařídít podle svého - máme tudíž příležitost i základní technické záležitosti přizpůsobit celkovému inscenačnímu záměru). Po krátkém povídání o možnostech, které se nabízejí, si každý promyslel a nakreslil svoje řešení. Po prohlédnutí návrhů na následující schůzce jsme se prozatím rozhodli pro běžné kukátkové jeviště protažené ovšem do širších postranních uliček vedoucích do prostoru za diváky. Smyslem takového uspořádání měla být možnost „obklopit“ diváky, umocnit sugestivní atmosféru příběhu tím, že v divácích vyvoláme pocit, že oni sami jsou součástí celku, že i jim hrozí nebezpečí červené smrti.

Abychom byli schopni každou schůzku více než dvě hodiny soustředěně pracovat s Poeovou povídkou, bylo vždy (po pravidelné úvodní rozcvičce) nutné vhodnými prostředky navodit patřičnou atmosféru. Často k tomu dobře posloužila hra (viz druhý bod ve struktuře pravidelných schůzek), v ideálním případě taková, která přímo navozovala určité pocity blízké našemu příběhu, např. strach - jednání v nebezpečné situaci, uzavření a nemožnost úniku, závislost na rozhodnutí druhého. Jindy se o patřičnou atmosféru postaraly děti i mnou donesené literární úryvky týkající se středověkých morových ran. Jako velmi silný prostředek ke koncentraci a navození nálady se ukázala hudba. Pozoruhodnou inspirací se pro nás například stala skladba pražské rockové skupiny OK Band Slavnost na zámku (ze stejnojmenného alba, Supraphon 1988), která jako by byla metaforou celého příběhu.

Cvičení a etudy, shromažďování materiálu pro jevištní ztvárnění

Poté, co jsme se zhruba sjednotili na základních principech další práce, mohli jsme konečně začít zpracovávat jednotlivé úseky textu. Takové období však v žádném případě neznamená konec hledání a vzájemného ujasňování si nejrůznějších problémů a nuancí předlohy. Právě toto další „objevování“ nás posunulo v dalších měsících zas o kus dál, zatímco výstavba samotné inscenace spíš částečně uvázla ve slepé uličce.

Aniž bychom zatím měli přesnou představu o členění příběhu na jednotlivé obrazy, začali jsme zcela přirozeně od

začátku. Během prvních únorových schůzek (1992) vzniklo několik zajímavých nápadů na zpracování úvodní scény s použitím barevných látek, gázy a svíček. Kombinací a společnou úpravou vzniklých etud jsme pak vytvořili prozatímní podobu prvního obrazu.

V dalších schůzkách jsem opět využíval osvědčené metody výběru námětů k práci. Každý tak měl například možnost pracovat na scénografickém využití plachty z gázoviny při vytváření základních prostředí příběhu, na etudě, která by se mohla stát výchozím materiálem pro scénu radovánek v klášteře po jeho uzavření, ale i na literárním zachycení povahy prince v jeho rozhovoru s dvořany či se Smrtí. Podle zájmu jednotlivců se zpravidla vytvořily skupinky, které pracovaly odděleně a na konci schůzky si navzájem prezentovaly své výtvary a nápady. Z experimentů s gázou tak vznikl základ pro několik dalších scén, například jednoduše, ale prostorově efektně řešený „trůnní sál“, tvořený volně zavěšenou gázovinou mezi tři stojany v trojúhelníkovém útvaru, či rovná projekční plocha určená pro ztvárnění princova snu stínohrou. Literární příspěvky poskytl další podklady pro debaty o princově charakteru. V rozhovoru prince se Smrtí v pojetí jednoho z chlapců vyzařuje z princových slov nesmírná hrdost a naděje, v rozhovoru s dvořanem zaznamenaném dívkami pak tuto hrdost vystřídá strach, bezmocnost a zoufalství. Několik rozhovorů bylo předvedeno ve formě etudy, za zmínku stojí ta, v níž se dvořané navzájem předhánějí a vytlačují a přemlouvají přitom prince, aby je vzal pod ochranu do klášteře (další pokus členů souboru sejmut z prince aspoň část jeho odpovědnosti - vždyť ho k uzavření klášteře mohli navést sami dvořané!). K postavě prince Prospera jsme se zakrátko zase vrátili - bylo potřeba dohodnout e na jeho jevištním ztvárnění. Nová debata tedy nastala nad kresbami prince podle představy jednotlivých členů souboru. Přestože ze strany několika dívek teď už zaznívaly jednoznačné odsudky: „...zachrání sebe, a pak ještě udělá dojem a zachrání další lidi“, trvají v otázce princova charakteru i nadále neshody. Kromě obrazových portrétů vznikly i dva pokusy o princovu písemnou charakteristiku. Jedna z nich pro nás měla zásadní smysl - všichni jsme se na ni shodli, v budoucnu jsme se k ní stále vraceli a drželi se jí až do finální podoby představení.

V období tvarování jsem už kromě všeobecně průpravných činností zařazoval také cvičení, která mířila k rozvoji dovedností potřebných v danou chvíli při práci na jednotlivých scénách. Do centra pozornosti se dostal především pohyb a výrazové možnosti těla vůbec. Naším elementárním cvičením byly tzv. sochy - k vyjádření jednoduchých pocitů či charakterů jsme používali variantu, v níž děti v rytmickém pohybu vyplňují místnost (rovnoměrné vykrývání, a tedy citění prostoru je samo o sobě důležitou přípravou pro pohyb na divadelní scéně) a ve chvíli, kdy přeruším hudbu či vyfukávané metrum, pokusí se svým tělem a mimickým výrazem ztvárnit svoji představu zadaného pojmu. Na „rozjezd“ jsem zpravidla zadával běžné a „jednoduché“ pocity jako jsou strach, únava, síla, nadšení, lítost apod., těmi dalšími jsem už směřoval více k naší problematice: vznešenost, hrdost, vyzývavost, napětí, pokora, provinilost, smrt... S některými obzvláště zajímavými sochami jsme dál pracovali, vybrali jsme jednu či dvě, které jsme zkoušeli buďto fázovaně rozhybat (tj. najít takové polohy, jež by mohly předcházet, či naopak následovat), nebo adekvátně jejich výrazu doplnit gázovým závěsem. Důležité bylo si uvědomit, že sebemenší detail - gesto, poloha prstů, náklon hlavy, hraje důležitou roli jako významotvorný prvek. Zkoušeli jsme se proto občas při vyjadřování některých pocitů omezit např. na jednu ruku, která dokáže být sama o sobě dostatečně sdělná.

Další, podobné cvičení mělo už blíž k divadlu, neboť zde šlo o zaujímání vztahů. Po přerušení rytmického pohybu jsem



vždy do jednoho rohu místnosti slovy „umístil“ určitou věc, bytost či skutečnost, úkolem hráčů bylo zaujmout postojem a mimikou odpovídající vztah a opět ztuhnout v nehybné poloze. Kromě reakcí na zadání, jako valčí se skála, oslňující světlo, vítr či krásný kůň a to, co vám je nejdražší, si zde členové souboru vyzkoušeli vztahově reagovat v základních situacích našeho příběhu, někdy jako zástupci prostého lidu: princ Prospero - mocný vladař, klášter, ve kterém je uzavřena hrstka vyvolených, červená smrt, jindy naopak jako princ: zástup dvořanů před klášterem, postava v masce Smrti...

Možnosti rozehrání gázové plachty jsme zkoumali v samostatných etudách, v nichž jednotlivci nebo malé skupinky zachycovaly prostřednictvím těla, pohybu a manipulace s textilií zadaný pocit či atmosféru.

Na začátek některých schůzek jsem zařazoval rozpohybování při reprodukování hudby - začali jsme obvykle chůzí v rytmu hudby, postupně jsme přidávali další části těla, až jsme docílili uvolněného pohybu celého těla a zaplnění celého prostoru. Pokud se podařilo navodit patřičnou atmosféru, tak se taková rozcvička vždy příznivě odrazila v pohybových etudách a scénách, těla byla potom přirozeně uvolněná a tvárná, odpadly také nežádoucí zábrany při „předvádění se“ ostatním.

Základ dalších scén jsme vytvořili na dubnovém víkendovém soustředění v Běstvině ve východních Čechách (jedna z rekreačních základů Institutu dětí a mládeže). Vznikl z etud, ve kterých děti rozhrávaly situaci prince v době náporu morové rány, především v rozhovorech s dvořany, ale i s dvorním šaškem, kterého jsme si vymysleli trochu jako zosobnění princova neodbytného svědomí. Samotné „morové běsnění“ jsme se pokusili zpodobit symbolicky: hrozivě se zrychlujícím otáčením roztažené plachty vytvořil i čtyři lidé jakýsi vír, do kterého byly postupně vtahovány okolojdoucí postavy; přitom stále sílilo kolísavé mručení, ke kterému se přidávali ti, kteří po chvíli zmítání se v morovém víru „podlehli“.

Podstatný byl přínos soustředění z hlediska sociálního - na každé podobné akci, kde lidé tráví celý čas společně a musejí se o sebe i po-starat (mám na mysli hlavně stravování), jsou kontakty mezi členy skupiny mnohem častější, vytváří se pozvolna určitá atmosféra (to je ovšem především úkol vedoucího!), a vzájemné vztahy se prohlubují. K tomu přispěla i naše dvoudenní práce - chtěl jsem totiž, abychom se nezabývali jen samotným představením, ale trochu i sami sebou. Po několika hrách a cvičeních v sobotu dopoledne se děti pokusily „nahlédnout do vlastní duše“ a své nitro potom zachytit abstraktní malbou. Povídání nad vzniklými „autoportréty“ se podařilo úspěšně „odpíchnout“ hádáním, komu který z nich patří. Potom nastala vzácná chvíle, kdy se členové skupiny bez zábran bavili o svých vlastnostech i o tom, jak vnímají lidi okolo sebe. K obrázkům jsme se dokonce několikrát vrátili o mnoho později v Praze, abychom zkoumali, zda od té doby došlo k nějakým podstatným změnám našeho „vnitřního světa“.

V čase, který nám zbýval do konce školního roku, se nám ještě podařilo zpracovat „princův varovný sen“, ve kterém stejně jako v úvodní scéně používáme plamen svíčky jako symbol života; zde se ale hořící svíčky pohybují za nataženou gázou a jsou pronásledovány červenými záblesky a světly. Plameny postupně zhasínají, do centra se dostává vysoká svíce, dlouho odolává, nakonec se jako stíny v rudých světlech objeví dvě

postavy, které se o svíci stylizovaně přetahují. Plamen nakonec zhasíná, v červené záři je vidět dým dodoutávajícího knotu.

Věnovali jsme se také přípravě scény, jež by zachycovala výběr tisíce lidí a uzavření kláštera. Protože jsme chtěli pracovat s kontrastem dvou oddělených světů, který byl pro nás jako pro čtenáře Poeovy povídky tak vzrušující, pomohli jsme si opět nejprve výtvarnou cestou a pokusili se formou koláže tento kontrast co nejlépe zachytit a vyjádřit charakter obou světů. Vznikly tak pozoruhodné výtvary, ve kterých jako by se zúročila celá naše dosavadní práce s Maskou červené smrti, a to víc než v rozpracovaných divadelních scénách, z nichž jsme nakonec použili jen některé.

V jedné z posledních předprázdninových schůzek jsme se ještě jednou vrátili k postavě prince Prospera. Uvědomil jsem si totiž, že jsme se dosud snažili získat pouze představu o jeho charakterových vlastnostech, nezabývali jsme se ale příliš možnými proměnami jeho postojů a smýšlení v průběhu děje povídky. Členové souboru se proto pokusili mezi jednotlivé body naší prozatímní osnovy scénáře doplnit jakési hlasy princova svědomí, které by odhalovaly jeho duševní stav v dané chvíli. Měl jsem představu, že bychom tak mohli získat zajímavý materiál přímo pro inscenaci, ve kterém bychom nijak nezakrývali různost názorů dětí na postavu prince, naopak bychom ji využili. Z písemných záznamů členů souboru jsem vybral nejzajímavější formulované „hlasy svědomí“ a sestavil z nich zatím čtyři vstupy, kterými by mohly být prošťřídány jednotlivé úseky příběhu. V té době jsme měli představu, že hlasy svědomí se budou ozývat vždy ve chvíli, kdy princ prochází jakýmsi potemnělým lapidáři plným rozmanitých „kamenných“ figur, které vzniklo v inspiraci abstraktními obrazy ve výše citované princově charakteristice a zároveň nám splynulo s tajemnou západní komnatou z Poeova příběhu. Plánovali jsme, že zde budeme hodně pracovat s barvou zvuku, intonací a rytmem slov.

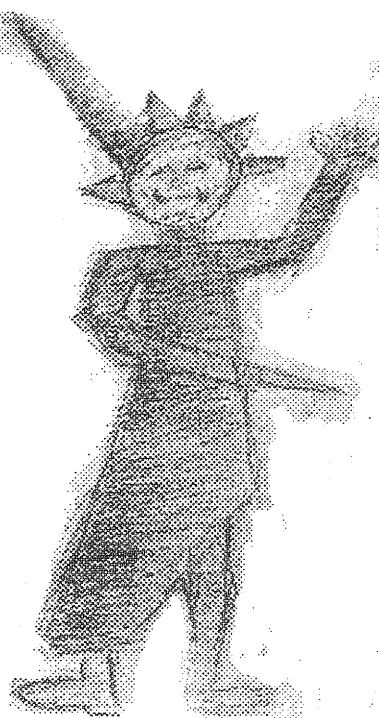
Konečné pojetí a tvarování

V etudách i v několika dosud vytvořených scénách se projevovala chuť některých dětí „opravdu hrát“, tj. vystupovat v rolích s dialogy jako v klasické činohře. Já jsem však naopak čím dál tím víc cítil, že takový způsob zpracování naší tematické absolutně nesvědčí, že totiž rozhráváním drobných epizod spíše rozmělnujeme myšlenkový náboj textu a oslabujeme jeho barevnou podmanivost.

Když jsem na první schůzce v novém školním roce navrhl, abychom částečně pozměnili způsob zpracovávání jednotlivých scén a rozhrávání situace (a tedy jakési „nastavování“ Poeova textu) nahradili spíše výtvarně založenými pohybovými stínohrami s hudbou, všichni tento nápad vřele přivítali. Jejich zájem o pohyb se nakonec projevil i dříve v improvizacích a rozcvičkách při hudbě, výhodou

bylo i zcela zřejmé pohybové nadání některých členů souboru. Rozhodující zde ale byla společná zkušenost z letního tábora, kdy jsme užili podobného postupu při práci s hudbou americké avantgardní umělkyně Laurie Andersonové a vytvořili krátké představení, které se stalo neobyčejným zážitkem jak pro diváky, tak pro jeho aktéry.

Tábor se také příznivě projevil v ohotě dětí diskutovat o naší práci; hned v první schůzce padlo množství nápadů dále rozvíjet jejich „pohybově-výtvarnou koncepci“.





V následujícím setkání jsme si připomněli povídku novou četbou, do její atmosféry nám pomohl vniknout soustředěný poslech první věty 8. symfonie (tzv. Nedokončené) Franze Schuberta, která shodou okolností svým opakovaným temným a výstražným přerušením lehkého tanečního motivu sugestivně a přesně vystihuje průběh maskárního plesu v klášteře prince Prospera. Schubertova symfonie se brzy stala oblíbenou skladbou všech členů souboru; jejímu použití v představení zabránil pouze přílišný časový rozsah a nevhodnost jakéhokoliv krácení (je ale příjemné zjistit, že dramatická práce má svůj vedlejší přínos v nejrůznějších oblastech - i v dalších letech se dařilo děti nenásilně přivádět k zajímavé a kvalitní hudbě, která pro ně natrvalo získala neobyčejnou sílu, jestliže byla spojena s podobným osobním prožitkem). Jednotlivé etapy příběhu jsme si také opět přiblížili prostřednictvím soch - živých obrazů, které jsme zkoušeli dodatečně rozvíjet a doplnit zvukem. Šlo už vlastně o jakési elementární propojení pohybu a zvuku, se kterým jsme měli dále pracovat. Pohybová cvičení s hudbou se stala samozřejmou součástí dalších schůzek. Nemám sice žádné zkušenosti z oblasti pohybové výchovy, bylo mi však jasné, že půjde v první řadě zhruba o tyto věci:

1. zvyknout si na uvolněný spontánní pohyb bez omezujících osobních zábran,
2. naučit se přenést rytmus hudby do celého těla, nemuset pak na dodržování rytmu stále myslet a soustředit se spíše na atmosféru, vzájemný kontakt a pohybové kreace,
3. co nejvíce si vyzkoušet možnosti rytmického pohybu vlastního těla, hledat určitý výraz pro práci na představení.

Pro takové rozcvičky jsem vybíral obvykle skladby z oblasti rockové hudby (snažil jsem se přitom vyhovět vkusu členů souboru, o kterém jsem už měl z dřívější doby představu), pokud možno tak, aby se vystřídal pomalé a rychlé tempo. Nakonec jsem často řadil skladby s méně výrazným rytmickým základem, které dávaly větší prostor k jakési pocitové improvizaci. Ze začátku jsem k úvodnímu rozhýbání využíval různé motivace - začali jsme například v uvolněném lehu na zádech uvědoměním si vlastního dechu, jeho rytmu, pokračovali jsme vnímáním tlukotu srdce a přenesením jeho rytmu postupně od pohybu prstů a končetin až do celého těla (inspirace Václavem Martincem). Celé pohybové cvičení jsem vždy průběžně řídil pokyny; prvním úkolem obvykle bylo nechat proniknout rytmus hudby postupně do celého těla a pokusit se dosáhnout příjemného, uvolněného pohybu. Další instrukcí bylo vnímat okolní prostor a rovnoměrně ho vyplňovat. Po osvojení si rytmického pohybu a zvládnutí prostoru pak bylo možné se zaměřit na vzájemné kontakty a hledat tak další pohybové možnosti ve vzájemných vztazích. Při závěrečné pocitové improvizaci šlo o to využít všechny zvládnuté fáze cvičení a zcela se podřítit atmosféře hudby a podnětům ostatních, nechat se hudbou jakoby mimovolně „unášet“. Tyto hudebně pohybové rozcvičky brzy získaly u dětí velkou oblibu, stejně jako rytmická a pohybová cvičení bez použití reprodukováné hudby, která byla založena na společném udržování základního metra „hrou na tělo“ a opakováním zpívaných melodických frází a s nimi spojených pohybů (nápěvem byla buďto „Indiánská hymna“, kterou jsem si kdysi zapamatoval z metodické ukázky práce Jiřiny Lhotské, tehdy vedoucí dětských souborů ZUŠ v Mělníku, nebo nejrůznější vlastní variace na černošské rytmické zpěvy).

Pokud jde přímo o práci na představení, první schůzky po prázdninách jsme věnovali především stínoherním etudám, vystižení atmosféry jednotlivých situací prostřednictvím světla,

stínů, barev a pohybu. Abychom se potom dostali přímo k tvarování jednotlivých scén, bylo třeba se věnovat výběru vhodné hudby k těmto scénám. Pomůckou nám byly naše požadavky na atmosféru a charakter jednotlivých skladeb, jež jsme předem společně sepsali.

Tvarování inscenace se naplno rozběhlo po dalším víkendovém mimopražském soustředění souboru, které se uskutečnilo v listopadu 1992, tentokrát v Domě dětí a mládeže v Novém Městě nad Metují. Práce byla neobyčejně intenzivní a posunula nás o velký kus dopředu. Především jsme si zde definitivně ujasnili inscenační klíč a princip řazení scén.

Celé soustředění proběhlo ve výborné atmosféře a já jsem cítil, že pokud jsem si před rokem kladl za cíl vytvoření kompaktní a spolupráceschopné skupiny, mezi jejímiž členy by panovala důvěra a vzájemná vstřícnost, pak se mi podařilo tento cíl splnit. Bylo navíc zřejmé, že práce v souboru lidem vyhovuje. Během roku sice postupně tři z nich ze souboru odešli: jednak mladší Martin, který chodil jen krátkou dobu a bylo jasné, že do souboru nikdy zcela nezapadne, jednak dvě dívky, u nichž převládaly jiné zájmy, ostatních devět (tři chlapci, šest dívek) však vykazovalo velmi slušnou docházku (ti všichni navíc „vydrželi“ až do současnosti, tj. do zimy 1995).

Nezapomenutelný pro mě byl sobotní večer v Novém Městě nad Metují. Poté, co jsme až do pozdního večera pracovali na jevišti místního divadelního sálu, posadili jsme se a začali jsme hovořit o nejrůznějších nedořešených problémech našeho představení. Od aktuálních záležitostí jsme se dostali také k malé rekapitulaci naší činnosti, ke způsobu práce a výhledu do budoucna. Nadhodil jsem, že mi tempo přípravy inscenace připadá přece jen trochu pomalé, a pokud je nám teď jasné, jak budeme pokračovat, měli bychom zrychlit (předpokládal jsem, že tak uklidním mnohé z členů souboru, které by už mohl zdoluhavý průběh unavovat). K mému překvapení byly moje obavy rázně odmítnuty, např.: „...to je přece dobře, že se námětem zabýváme dlouho a do hloubky...“, „...kdybychom od začátku pospíchali, nemělo by to pro nás takový smysl...“, „...dovedu si představit, že bychom se Maskou ještě nějaký čas zabývali, ale představení bychom nevytvořili, prostě bychom vybrali nové téma...“ Ještě dnes se podivuji nad tím, jak moji „svěřenci“ proti mým námitkám tvrdošíjně obhajovali metody a cíle dramatické výchovy. Pro mě jako pro vedoucího je to poučení, že partnerský vztah a upřímnost k dětem může jít, alespoň u středoškoláků, tak daleko, že není třeba zastírat výchovné cíle společné práce ani fakt, že divadelní představení je pro nás především jen prostředkem.

Sobotní povídání přineslo ještě další překvapení. Při probírání návaznosti a gradace v řazení scén inscenace náhle zavládla všeobecná shoda v otázce viny prince Prospera na tragickém konci příběhu. Pro mě další poučení - zdánlivě neřešitelným problémem a neshodám „dát čas“, aby se „vyřešily samy“ - tedy působením nejrůznějších situací a nových poznatků z praktických činností.

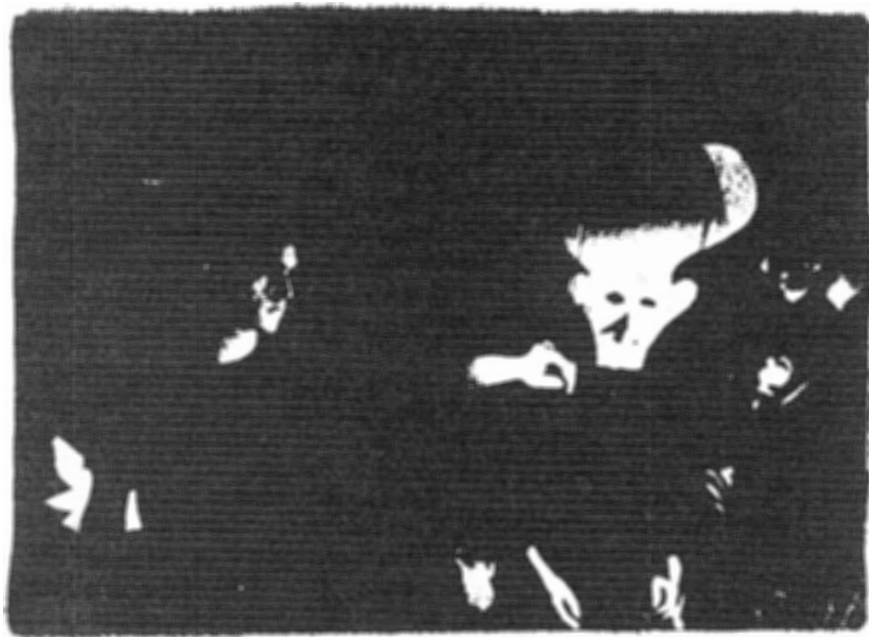
V následujících pražských schůzkách jsme pokračovali v přípravě dalších obrazů. Tato práce nebyla nijak stereotypní, protože jsme ke každé scéně přistupovali trochu jinak. Často šlo o improvizace, které jsme opakovali, postupně je koordinovali s hudbou a průběžně jsme fixovali zajímavé momenty. Jindy jsme sestavovali mozaiku z předem připravených pohybových kreací a světelných efektů a přesně ji synchronizovali s hudbou.

Příjemným „osvěžením“ naší činnosti byla výroba masek pro scénu maskárního plesu. Začali jsme pochopitelně kreslením návrhů, z nichž si pak každý s přihlédnutím k požadavku tvarové rozmanitosti jeden vybral a vyrobil si vlastní masku - šlo o celistvé ploché masky z kartonu, které se nasazovaly na obličej. Nejlepším vodítkem pro vymyšlení jednotlivých



plesových výjevů se ukázaly být charaktery samotných masek, které vyplynuly z jejich bizarních tvarů. Základní části scény pak vznikly ze záznamů dětí, které si při poslechu hudby zkoušely v duchu představovat její průběh.

Práci na vytváření stínoherních obrazů jsme střídali tvarováním meziphr, v nichž prochází Princ mezi sochami. Abychom dosáhli patřičného výrazu a sdělnosti pozic a pohybů těla, začali jsme nejprve s improvizacemi, kdy děti měly za úkol oživit svoje náhodně vzniklé „sochy“ (obvykle náhle zastavená těla uprostřed rytmického pohybu - např. při přerušení hudby) na základě pocitu, který v nich vzniklá pozice vyvolala. Jindy jsme sochy tvořili s určitým záměrem - jeden ze skupiny odešel na chvíli za dveře, ostatní pro něj mezitím vytvořili „krajinu soch“, která měla na dotýkánoho určitým způsobem působit (např. krajina nebezpečí, vznešená krajina, bláznivá krajina). Zpočátku byly figury nehybné, potom jsme přidali možnost opakovaného výrazného pohybu (ne však z místa na místo), případně i zvukového dotvoření. Takové cvičení už mělo velmi blízko k princově „lapidáriu“, kde byl ovšem podstatný vzájemný vliv mezi sochami a Princem. Funkčnost tohoto principu jsme ověřili v zajímavých improvizacích, kdy jedna osoba vstoupila mezi sochy, které se pokoušely vystihnout její náladu a tou prostřednictvím postoje, gest a výrazu obličejů na osobu zpětně



působit. Mezi procházející postavou a sochami se tak za předpokladu soustředěnosti a citlivosti všech zúčastněných vyvíjel neustálý dialog. Když jsme potom promysleli a vytvarovali jednotlivé sekvence se sochami, byly mnohé momenty samozřejmě fixované, přesto bylo třeba nechat dostatečný prostor pro improvizaci přímo na jevišti, aby se mohl vzájemný dialog přirozeně rozvíjet a nešlo jen o sled přesně „secvičených“ situací a mechanicky prováděných pohybů (tyto scény se pak ovšem při některých reprízách snadno staly kamenem úrazu, pokud právě scházelo potřebné zaujetí herců). Při tvarování těchto vstupů jsme vycházeli především ze zápisů hlasů princova svědomí a z dalších rozprav o pocitech prince v té či oné situaci.

V průběhu práce také vykristalizoval definitivní princip používání jevištních prostředků, zejména gázovinové plachty. Ta je v inscenaci od samého začátku základním atributem princova světa. V úvodní scéně, která je symbolická, ale akčně zde jedná o civilní rovině, se gáza povaluje kdesi na straně jeviště. V průběhu vstupů jednotlivých vypravěčů ji jeden z chlapců objeví a prozřavě se do ní zahalí, jsa si více než ostatní vědom nebezpečí moru. Sám tak na sebe vezme roli prince Prospera.

V závěru následující první mezihry se sochami Princ podá cípy svého pláště dvěma krajním figurám. Ty pak plášť roztáhnou do velkého plochého formátu. Na něm se vzápětí před očima Prince začne odvíjet řada fantastických vizí panovníkova světa, on sám do něj po chvíli vnikne, aby své představy mohl ovládat. Princův sen, či spíše hrozná předtucha, se logicky odehrává opět na stejné projekční ploše. Při přijímání vyvolených do kláštera je však tvarově upravená zavěšená gáza vstupní bránou, a po jejím uzavření se stává onou zdí oddělující dva kontrastní světy. Symbol neobyčejného princova světa tak splyne s obrazem konkrétní, fyzické zdi i s představou rozhraní dvou prostředí.

Abychom zachytili vzrůstající napětí mezi klášteřem a Červenou smrtí, vytvořili jsme postavu Červené smrti, která se v průběhu celého představení uličkou mezi diváky pomalu přibližuje z prostoru za hledištěm k jevišti. Když maskární ples v klášteře vrcholí, Smrt strhává bariéru - plachtu a rozsévá zkázu mezi postavy v náhle směšných „papundeklových“ maskách (tak se totiž jeví ve světle reflektorů).

Tím, že jsme se rozhodli pro výtvarně pohybové ztvárnění, došlo ke značnému omezení použití slova. Protože jsme v některých momentech považovali ústní podání informací za nezbytné, přiklkl jsme úlohu vypravěčky postavě Červené smrti.

Vedlo nás k tomu především naše téma nepřemožitelnosti smrti, nezvratnosti lidského osudu - Smrt se blíží ke klášteři, stejně jako diváci sleduje dění uvnitř; občas se zastaví a vypráví část příběhu prince a jeho lidí, v podtextu je však vždy neochvějná moc, pohrdání, shovívavost, či ironie (např. po uzavření kláštera: „Jen blázen by se teď rmoutil a přemýšlel.“).

I když bylo cítit, že je naše tematika pro děti stále přitažlivá a práce s pohybem stále atraktivní, tempo přípravy inscenace mnohdy poněkud vázlo. Nebylo to vždy způsobeno pouze důkladností našeho přístupu, ale spíš občasnou nízkou mírou soustředění a pile členů souboru, kteří v choulostivém adolescentním období intenzivně prožívají mnoho osobních problémů. Občas se například stávalo, že po rozdělení souboru na více skupinek, které měly zpracovávat určité části scén, se jejich příprava změnila v přátelské „klábosení“ o životě, kdy už se zpravidla nepodařilo k zadané práci se vrátit. Zvláště při vymýšlení stínoher jsem navíc děti vedl k tomu, aby se nespokojovaly vždy s prvním

nápadem, ale aby využívaly nepřeberného množství výtvarných a metaforických možností, které tato technika nabízí. K takto důsledné práci zahrnující neustálé hledání a experimentování se pak mnohdy nedostávalo potřebné energie. Přesto jsme nakonec v létě 1993 dospěli k okamžiku, kdy jsme měli všechny scény zhruba hotové a bylo načase je sestavit ve smysluplný celek.

Dotváření a prezentace představení

Dokončování přípravy inscenace jsme se bohužel mohli věnovat až po letních prázdninách. Po několika zásadnějších úpravách jsem dokončil už dříve rozpracovaný písemný záznam scén a rozdal ho členům souboru. Tím začala poslední fáze práce na představení - bylo teď potřeba znovu a znovu zkoušet všechny scény vcelku, zažít si jejich posloupnost, zautomatizovat si akce technického rázu.

Zásadní roli hrál v této době úvod schůzky. Nejenže bylo třeba se „rozehrát“, rytmicky rozhybat a věnovat se hlasové průpravě, ale musel jsem hledat nejrozdůlnější prostředky k navození potřebné atmosféry, aby se ze zkoušek představení



nestal jen mechanický „tělocvik“, ale aby si aktéři byli stále vědomi, „o čem“ hrají. Tomuto účelu vždy nejlépe sloužila vhodně volená hudba, jejíž vnímání bylo buďto spojeno s pocitově pohybovým cvičením, nebo ji děti soustředěně poslouchaly těsně před začátkem zkoušení v uvolněné pozici. Tohoto vzácného okamžiku klidu a soustředění jsem navíc mnohdy využil k pronesení některých důležitých poznámek či námětů k přemýšlení týkajících se naší inscenace.

Co se týče všeobecné rozcvičky, bylo teď možné ji směřovat přímo k představení. Při cvičení výslovnosti a posazení hlasu jsme proto často pracovali s větami, které zazníjí na scéně, pohybová příprava byla orientována na pohybové stínohy či mezhry se sochami.

Kromě společných zkoušek bylo nutné se občas individuálně věnovat představitelům Smrti a Prince.

Během zkoušek jsme si také udělali jasno v otázce kostýmů. Po úvaze jsme se rozhodli pro víceméně civilní oblečení: dlouhé tmavší kalhoty, jednobarevné triko - civilní vzhled byl v první scéně jednoznačně záměrem, v dalších pak nebyl důvod pro změnu - šlo spíše o to, aby bylo možné se bez problémů pohybovat, aby však zároveň oděv nebyl příliš volný, čímž by mohl narušit dojem z pohybu postav ve stínohře. Od ostatních jsme neodlišili ani Prince, který se v úvodu vydělí prostřednictvím lásky použité jako pláště. V souladu s hlavním tématem příběhu jsme zvláštním kostým opatřili pouze postavu Smrti: dívka má na sobě červené elastické kalhoty, černé triko, na ruku černé přiléhavé rukavice.

Když bylo na dohled první veřejné vystoupení, bylo nutné vyřešit ještě jednu zásadní věc - vymyslet, pod jakým názvem budeme představení uvádět. Poté co jsme si zkapitulovali hlavní myšlenky a rysy našeho zpracování Poeovy povídky, jsme se pokusili dát dohromady víc návrhů, o kterých jsme potom diskutovali a hlasovali (předem jsme se shodli, že název Masky červené smrti s naší úpravou příliš nekoresponduje). Zvolili jsme jméno, které naznačuje základní konflikt příběhu, neprozrazuje ale příliš: Princ a Smrt.

Společně jsme si vymysleli i základní podobu programu k představení (i to patří do „náplně práce“ tvořivého divadelního souboru).

Osmého února 1994 představení viděli první diváci.

Specifika a význam práce se středoškoláky Základní aspekty a formy práce

Po završení více než dvouleté práce je jisté na místě otázka, jaký přínos pro členy souboru měly všechny ty činnosti, které jsme s Poeovým textem během té doby podnikli. Na to ovšem bohužel odpovědět nedokážu. Každý vedoucí nebo učitel by jistě chtěl umět nahlédnout do „dětských duší“, podívat se, zda jím „vyslaný“ impuls dal do pohybu celý řetěz myšlenkových pochodů, anebo „zbloudil ve slepých uličkách“, zda to, co se odehrálo, proměnilo třeba jen nepatrně strukturu složitěho nitra dětí, zda se nabyté zkušenosti a zážitky nějakým způsobem promítnou do jejich budoucích názorů, postojů nebo činů. Odpověď bychom jistě nedostali ani od dětí samotných. Jaký vliv měla práce v souboru na jejich osobnost, si někteří z nich možná částečně uvědomí až s větším časovým odstupem, po několika letech, mnoho však i pro ně zůstane skryto, protože není možné jednoznačně rozlišit stopy tolika podnětů, kolik nám jich okolní svět dennodenně poskytuje. Středoškolský věk je rozhraní. Nejde už o děti (přestože toto označení používám; vhodný adekvátní výraz pro člověka mezi čtrnácti a osmnácti lety však schází - jako

by i to svědčilo o výjimečnosti a zvláštnosti tohoto období), na to jsou jejich postoje a názory příliš vyzrálé, jejich schopnost orientace ve světě a komunikace s okolím je na příliš vysoké úrovni. Nejsou ovšem dospělí - jako by měly/i svůj vlastní skrytý svět, z něhož jen občas, byť někdy velmi aktivně, pronikají do toho našeho, dospělého, aby se zase vrátily/i zpět a v klidu zpracovaly/i všechny své vjemy a poznatky. Tempo jejich osobnostního vývoje je takové, že dokážeme vnímat, jak se nám „mění před očima“. V období adolescence (po 15. roce) mladý člověk plně vstupuje do života, hledá v něm své místo, svůj vztah k druhým. Chce být brán vážně a samostatně do života zasahovat.“ (Eva Machková: Základy dramatické výchovy, SPN, Praha 1980, s.57) Nejistota provázející první nesmělé kroky mladých lidí do světa dospělých je však nepochybně příčinou jejich neobyčejné citlivosti a zranitelnosti, se kterou si mnohdy rodiče ani učitelé nevědí příliš rady.

Na základě svých zkušeností se domnívám, že tím nejdůležitějším při práci vedoucího s mládeží je nastolení rovného, partnerského vztahu a vytvoření atmosféry vzájemné důvěry. Nejde zde o žádnou přetvářku - každý z mladých lidí je osobnost a i mě jako vedoucího či učitele společná práce a vzájemná komunikace může obohatit. S tím souvisí i jakýsi demokratický princip, který v práci souboru od začátku fungoval: každý má právo vyslovit svůj názor a každý názor má právo být ostatními zvážen a prodiskutován. Pro mládež v onom období hledání místa ve světě je navíc velmi důležité učit se formulovat nahlas své názory a nápady a reagovat na příspěvky ostatních, vstupovat aktivně do diskuse i do života vůbec bez pocitu osobního rizika.

Možnost kolektivní tvořivé práce je pro dospívající nena-hraditelná. Uspokojuje jejich příznačný silný zájem o kreativní aktivity, přináší jim důležitý pocit sebeuplatnění, uvědomění si vlastního tvůrčího potenciálu, schopnosti realizace vlastních nápadů a produktivní spolupráce s ostatními. Důležité je však už jen to, že je soubor pro jeho členy spolehlivým útočištěm, že pro ně vytváří spolehlivé zázemí v podobě skupiny vrstevníků, na které je možné se kdykoliv s důvěrou obrátit. Soubor pak představuje jakousi „jistotu“, která mladým lidem může významně pomoci přenést se přes řadu problémů ve škole či v rodině.

Pokud jde o samotnou práci na představení, liší se dost výrazně od praxe dětských souborů (do patnácti let věku). Zatímco u mladších dětí musí být vedoucí plně přítomen ve všech fázích přípravy, zde už může v daleko širší míře využívat tvůrčí aktivity členů souboru a měl by poskytovat co největší prostor pro jejich osobní vyjádření a vlastní nápady. Pro mě to znamená soustředit se především na vytváření silných podnětů





pro individuální či skupinovou práci, a potom se stát koordinátorem, který pomůže produkty této samostatné práce zasadit do určitého řádu. Tím, co umožňuje významně zvýšit podíl členů souboru na tvůrčím procesu, je především stále rostoucí vědomí odpovědnosti za vlastní vykonanou práci. Je ovšem nezbytné toto vědomí neustále posilovat, nedopustit, aby se kdokoli stal pouze drobnou součástíkou velkého soukoll, která jen mechanicky plní svou zadanou funkci. Odpovědnost navíc pokládám za důležitý aspekt divadelní tvorby vůbec - z vlastní divácké zkušenosti vím, jak markantně se projeví, když inscenaci schází jasné sdělení, když herci nevědí zcela přesně, o čem a pro koho vlastně hrají. Z tohoto důvodu jsem se vždy snažil vést členy souboru k poctivému a odpovědnému přístupu, a to od výběru předlohy přes všechny fáze vytváření inscenace až po organizační záležitosti spojené s prezentací představení.

Při práci s Maskou červené smrti jsme prošli velice zajímavou cestou, v jejích jednotlivých etapách měli členové souboru možnost zažít a vyzkoušet si celou řadu rozmanitých činností. V první řadě to byla práce s textem, jeho postupné rozkrývání, odhalování základních stavebních prvků, hledání tématu a nejdůležitějších motivů. Věřím, že tato práce s jedinou krátkou povídkou mohla dětem přispět k porozumění literatuře víc než literární výchova ve škole omezující se mnohdy na memorování jmen autorů a názvů jejich děl spolu s jejich „prefabrikovanými“ charakteristikami.

V průběhu přípravy představení jsme se častokrát obrátili k výtvarnému vyjádření, vystřídali jsme přitom nejrůznější techniky: prostorové tvarování papíru, asambláž, koláž, kresbu, malbu pastelem apod. To, že se členové souboru dokážou často s pozoruhodnými výsledky zhostit i takových úkolů (za to ovšem vděčím hlavně předchozímu vedení dětí), pokládám za výrazný úspěch. Mladší děti, ale i středoškoláci nezasažení mimoškolní tvořivě orientovanou výchovou (nejsou-li obdařeni mimořádným talentem) obvykle na podobné úkoly reagují slovy: „To já neumím.“ Výtvarná výchova ve škole jim zpravidla nepřinese poznání, že výtvarný projev není jen výsadou malířů, nýbrž může mít smysl pro každého. V divadle se navíc bez výtvarného přístupu neobejdeme: určitý výtvarný cit a základní zkušenosti s kompozicí jsou nezbytné přinejmenším při práci se scénickými prostředky a aranžování mizanscén. Při přípravě našeho představení vystoupila navíc výtvarná stránka výrazně do popředí vzhledem k použití stínohry a masek.

Za podstatné považuji i to, že si členové souboru potřebné pomůcky sami vyrobí - jejich vztah k těmto předmětům je úplně jiný, než kdyby je dostali hotové od jevištního výtvarníka (i za cenu horší kvality vlastních výrobků).

Důležitou roli v naší práci hrála hudba, ať už šlo o inspirační poslech, využití k pohybovým stínohram, nebo přímo o její vytváření (zvukové etudy s jednoduchými nástroji). Vhodně použitá hudba má na děti i mládež velký vliv - to se mi znovu a znovu potvrzuje i při práci s jinými skupinami. (Opět by bylo na místě poznamenat cosi o hudební výchově v našich školách.) S hudbou souvisí v našem případě pohyb, který se stal v inscenaci hlavním vyjadřovacím prostředkem. Rytmičský pohyb při hudbě mladí lidé zažijí pouze ve speciálních zájmových kroužcích či na diskotékách (kam ovšem všichni nechodí). Jde přitom o výborný způsob, jak cvičit rytmičké cítění, tvárnost těla, koordinaci pohybů i gestiku a vyjadřovací možnosti těla vůbec. Podobná cvičení proto zařazuji i teď do běžných rozcvíček. Mají tu přednost, že navíc vytvoří atmosféru, při které se lidé dobře koncentrují pro další činnost.

Při zpracovávání textu do divadelní podoby stály ovšem na prvním místě postupy vlastní dramatické výchovy. Nejprve šlo o vyjadřování pocitů tělem a výrazem obličeje, později o zaujímání vztahů, od statického zachycení přes fázované rozhýbání až po skupinové improvizace. Důležitou etapou bylo rozehrávání příběhu v etudách. Přestože vzniklý materiál nebyl v představení přímo použit, tato práce umožnila členům souboru přesněji se orientovat v příběhu a při hře v rolích si uvědomit vztahy mezi postavami a následně si utvářet své

osobní postoje k problematice. Pro představitele prince Prospera a Červené smrti se dramatická práce završila charakterizací obou postav a nalezením vhodné herecké stylizace. I na tomto procesu se ale podíleli všichni členové souboru, ať už přispívali radami, nebo svými vlastními pokusy jednat v jedné ze dvou rolí. Hledání výrazné stylizace nejen hlavních postav, ale celého inscenačního ztvárnění bylo pro nás nutností, nejen vzhledem k výrazu Poeovy povídky, ale i proto, že „náctiletí“ obvykle ještě nejsou schopni plnohodnotného psychologického hereckého projevu. Jakýkoli stylizovaný projev (loutkoherectví, stínohra, pohybové divadlo atd.) je tak pro ně mnohem přijatelnější.

Ne všechny fáze přípravy představení byly stejně tvůrčí a zajímavé. Nakonec je vždycky třeba projít obvykle zdoluhavým a úmorným procesem opakovaného zkoušení a „vybrušování“. I to ovšem pokládám za důležitý aspekt, kvůli kterému stojí za to završit dlouhodobé hloubání nad určitým tématem veřejným představením. Souvisí to opět s odpovědností: lidé si přitom uvědomí, že je docela snadné a příjemné s nějakým námětem si nezávazně pohrávat, a že je to ovšem něco jiného, jestliže výsledek své činnosti předkládáme publiku, protože v takovém případě se ve finální fázi nikdy nevyhneme opravdové dřině. Potom je třeba víc než kdy jindy podřídit své zájmy společnému usilování, přinutit se k vnitřní ukázněnosti, bez níž bychom práci nikdy nedovedli ke zdárnému konci.

Základní formou činnosti v souboru je kolektivní práce. Uplatňujeme ji nejen tehdy, kdy potřebujeme např. při improvizaci či etudách obsadit víc rolí, ale i tehdy, kdy se jedná o úkol individuální. Je však žádoucí, aby ho členové souboru cítili jako společný problém (např. při hledání charakteru postavy a způsobů jejího ztvárnění). Děti si při všech skupinových činnostech zvykají na vzájemnou spolupráci, učí se prosazovat své nápady, ale i naslouchat ostatním a přistupovat na kompromisy. Svůj smysl má ovšem i příležitostná práce individuální, která umožňuje hluboké osobní ponoření do problému a dokáže své výsledky posunout o kus dál práci společnou (v našem případě to byly především některé výtvarné a literární výtvoř). Individuální činnost je také vhodným prostředkem ke zvládnutí problémových jedinců, kterým někdy dělá potíže produktivně se podílet na spolupráci ve skupině (byl to případ jednoho z chlapců, který až na poměrně vzácné chvíle soustředění kolektivní činnosti spíše narušoval nepatřičnými poznámkami a všemožným odváděním pozornosti - brzy jsem však zjistil, že v samostatné práci umí dosáhnout pozoruhodných výkonů).

Zvláštní místo v činnosti souboru mají mimopražská soustředění. Přinesou zpravidla velký posun ve společné práci, a to nejen proto, že zde máme místo obvyklých tří hodin téměř dva dny času, ale i proto, že členové souboru i já celý víkend připravovaným představením doslova „žijeme“. V takové atmosféře pak vzniká mnohem víc nápadů než při běžných schůzkách. Nesporný je přínos každého soustředění z hlediska sociálního - setkáváme se tam často ve zcela nových situacích, musíme řešit nestandardní problémy (týkají se například topení, stravování apod.), je víc času na zcela „neformální“ rozhovory. Tím dochází k upevňování vzájemných vztahů ve skupině i mezi mnou a členy souboru, popřípadě ke vzniku úplně nových kontaktů.

JAKUB HULÁK

*Fotografie z představení Princ a Smrt: Pavel Štoll
Jako ilustrace použity návrhy masek členů souboru.*



Létající dědeček

Pohádkovou prózu Štěpána Zavřela zdramatizoval Mirek Slavík se souborem HUDRADLO

OSOBY:

Stařecci :

1. Děda Tomáš, geniální vynálezce, cestovatel a muzikant
2. Babička Anička, živoucí kniha pohádek a milovnice hudby
3. Teta Běta, mistryně světa v pletení hladce i obrace

Děti:

4. Petra, budoucí malířka nebo návrhářka kostýmů
5. Jan, zapálený vynálezce (asi po dědovi)
6. Barča, vnučka babičky Aničky, co se ráda chechtá
7. Jindra, vnučka babičky Aničky...

Další postavy:

8. Maminka, milovnice časopisů a televizních seriálů
9. Starosta, Moderátor, Pán, který už nemá rodiče
10. Lapač, Asistent, Dítě
11. Lapač, Asistent, Dítě

UVEDENÍ

Na hrací scénu přicházejí členové souboru a připravují rekvizity a kostýmy pro vystoupení.

Mirek osloví diváky.

MIREK: Milí přátelé, v divadle hraném dětmi je to většinou tak, že představení dětských souborů bývají určena zase dětskému publiku. Máme tedy dětské soubory hrající pro děti a jsou soubory dospělých, hrající pro děti. Co ale naprosto chybí, jsou soubory dětí hrající pro dospělé. Tak my jsme se rozhodli, že to napravíme. Chtěli bychom vám zahrát pohádku. Pohádku pro dospělé, dokonce pro ty nejdospělejší - pro ty, od nichž jsme sami slýchávali pohádky nejradši: pro babičky a pro dědečky. Všichni ostatní, kdo nejste ani babička, ani dědeček, jste tady vlastně nedopatřením... No ale, tak to... už tady zůstaňte, no... Vlastně - vždyť vy jednou taky budete babička nebo dědeček... No - aby vás mladších tady v sále nebyla přesíla, my si vezmeme několik babiček a dědečků s sebou...

Členové souboru vytáhnou loutky babiček a dědečků a roznesou je mezi diváky v první a druhé řadě.

MIREK: Buďte tak hodní - ono už tady není místo - vezměte je třeba na klín... Tak. Sedí všichni pohodlně? Můžeme začít? Tak...! LÉTAJÍCÍ DĚDEČEK. - Osoby v příběhu vystupující: Děda Tomáš. - Petra a Jan, vnučata dědy Tomáše. - Barča a Jindřiška, děti ze sousedství. - Maminka Petry a Jana. - Babička Anička a Teta Běta. - Pan starosta a Televizní hlasatelka v jedné osobě. - Pomocníci pana starosty.

Mirek všechny účinkující představuje. Každý, kdo je představen, se jde připravit.

MIREK: Tak. Zbývá ještě něco? Ne. Takže - začínáme!

1. OBRAZ: PŘEDSTAVENÍ

Děti chystají objevitelskou cestu s dědečkem, snášejí na postel rekvizity, zatímco matka, která přichází na scénu, se snaží trochu uklidit.

PETRA (přeskočí postel): To bylo tak. V jednom velkém městě žili Petra a Jan. Petra ráda malovala a snila o tom, že jednou bude malířkou nebo alespoň módní návrhářkou. Jan zase jednou určitě bude slavným vynálezcem... Po dědovi...

JAN: Tatínek býval velmi často na služebních cestách. Vlastně skoro pořád.

MÁMA: Maminka měla taky hodně práce, protože chodit do práce, starat se o domácnost, o děti a o dědečka, vařit a prát tatínkovy košile - to není jen tak. (Oslovuje děti) Proč sem zase nosíte tyhle krámy!?

Maminka rekvizity odnáší a uklízí, zatímco děti je vzápětí zase nenápadně přinášejí z druhé strany. Maminka ještě něco tu a tam poklidí a chystá se k odchodu.

JAN: A tak - když měla chvilku volna - sledovala maminka nejraději zamilované televizní seriály nebo listovala zahraničními módními časopisy, které jí tatínek vozil ze služebních cest...

MÁMA (spíše pro sebe): Tak, nezlobit, nedělat rámus, já se dneska vrátím až večer. (Odchází)

PETRA (zamává matce): Děti ale naštěstí měly dědečka Tomáše a díky němu nejen že nikdy nebyly samy, ale taky se nikdy nenudily, ani za deštivých dnů.

Přichází Jindra s Barčou a nesou další rekvizity.

BARČA: To za Petrou a Janem přicházely i děti ze sousedství a všichni dohromady zažívali nádherná dobrodružství...

JINDRA (šeptem): Jo! Přestože děda Tomáš už nebyl nejmladší, byl geniální vynálezce. Téměř z ničeho dovedl udělat ty nejnádhernější hračky, mistrně ovládal jízdu na kolečkových bruslích a ze všeho nejvíce toužil stát se vzduchoplavcem...

BARČA: Zkrátka děda Tomáš...

PETRA: Zkrátka děda Tomáš...

JAN: Zkrátka děda Tomáš...

Všichni se společně nadechnou k poslední části věty, když vtom do místnosti „vpochoduje“ děda Tomáš. - Začíná druhý obraz.

2. OBRAZ: NÁMOŘNÍ VÝPRAVA

Dědeček Tomáš je podivně ustrojen, jeho kostým dává tušit, že se vyzbrojil na dobrodružnou výpravu. Děti už jsou připraveny, čekají jen na povel.

TOMÁŠ: Přátelé, tato listina, nalezená uprostřed širého moře v tajemné láhvi, dnes konečně vydala svoje svědectví. Jediný cestovatel Hubert Pádlo ji vhodil do moře těsně před tím, než byl zajat lidožravými domorodci na Andamanských ostrovech v Indickém oceánu... Je pravděpodobné, že dodnes tento chrabý Čech úpí někde v zajetí, nebyl-li sněden! Kapitáne..., (osloví Jana), je loď připravena k odplutí?

JAN (přijme úlohu kapitána): Samozřejmě, admirále!

Všichni začínají na „lodi“ jednat jako skuteční námořníci, začíná znít zvuková kulisa napomáhající iluzi moře.



TOMÁŠ: Dobrá, tedy velte k odplutí!

JAN (velí): Kotvu vytáhnout, plachty vztyčit... (K Jindře) A ty se tu nemotej...

JINDRA: Když tady na tom kraji jsem vždycky seděla já...!

TOMÁŠ (oslovuje Jindru): Plavčíku, právě jsi byla povýšena z druhého plavčíka na prvního! Sedni si sem...

Jindra si spokojeně sedne na určené místo. Cestovatelé na lodi „vyplují“, klid a pohoda na moři však netrvá dlouho. Jindra spatří vpravo vpředu ostrov, všichni jej začnou obdivovat a Barče upadne do moře hrnec s „gulášem“. Vrhne se pro něj, Petra začne volat: „Námořník přes palubu!“ a všichni Barču zachraňují. Je to vysilující boj. Když jsou všichni opět šťastně v lodi, odpočívají.

JINDRA: Ještě že je to moře dneska takový klidný...

Za dveřmi je slyšet přicházející babičku Aničku a tetu Bětu.

TOMÁŠ: Jo..., to se ti jenom zdá. Jestli se nepletu, právě se sem blíží bouře...

JINDRA: Jé, nazdar, babi...!

Všichni babičku Aničku pozdraví.

ANIČKA: Nazdar, děti! No tady to ale vypadá...

TOMÁŠ (k babičce): Stojíš nám v moři!

ANIČKA: No... Při troše dobré vůle jste mě klidně mohli považovat za mořskou pannu...

TOMÁŠ: Jo. Nebo taky za Skyllu nebo Charybdu... Nebo... - jaký obludy můžou žít v Indickém oceánu?

Babička Anička zaskřípe zuby a snaží se dědu Tomáše chytit. Cloumá postelí, děti i Tomáš prožívají skutečnou bouři.

TOMÁŠ: Stáhněte plachty! Vyhodte kotvu! Teď je to teprve ta pravá bouře! Našemu korábu hrozí potopení! Já to říkal, měli jsme letět letadlem...!

Děda Tomáš se snaží zachránit sebe i loď před „rozlícenou“ babičkou Aničkou. Scéna je improvizovaná. Tu a tam některý námořník vypadne z lodě a je pracně zachraňován. Přichází teta Běta. Podívá se na diváky a komentuje pro ně, co vidí:

BĚTA (hlasitě zakašle, když to nepomáhá, zakřičí): No no no...! Já jsem si myslela, že ty máš víc rozumu než tenhle starej blázen!

Děda Tomáš po tetě Bětě střelí očima a sedne si s kytarou na zem.

PETRA (k divákům): Abyste tomu rozuměli - teta Běta je sestra našeho dědy Tomáše a kamarádka babičky Aničky, co je sousedovic. Oni se mají rádi, ale pořád se hádají...

BĚTA: Já se nehádám! To on se hádá! (Hodí po Petře polštář) Jo a v kuchyni na stole je svačina!

TOMÁŠ: Nemáme čas, nemáme hlad, zachraňujeme Pádlo..., Huberta...

BĚTA: Jak chcete, neubude...

Anička s Bětou odcházejí se zdviženými bradami. Anička ještě někde něco zapomene a Běta ji musí odvést pryč.

TOMÁŠ (šeptem): Už jsem vám vůbec vyprávěl o Skyllé a Charybdě? (Nenápadně ukazuje na odcházející)

Děti se shluknou kolem dědy, ten začne vypravovat, z play-backu zní hudba, ke které se Tomáš přidá se svou kytarou, zatímco děti představují scénu.



3. OBRAZ: DOBÝVÁNÍ SOPKY

Scéna se promění, „loď“ se teď změnila na „vzduchodod“. Barbora vyleze zezadu na skříň, kde už má připravené polštáře, spray a další rekvizity. Skříň představuje soptící vulkán, který zasypává „cestovatele“ vším možným.

BARČA: Cha chá! Ani sebelepší létající stroj nepomůže pozemským červíčkům dostat se až do paláce božského Krona! Zasypu vás lávou a kamením, spálím vás ohnivým žárem a celou zem zahálím oblaky jedovatého dýmu...!

Osádka „vzduchodod“ se chrání proti Barbořiným výpadům kytarou, deštníkem i holýma rukama. Barbora nakonec vezme do rukou dva spraye a začne jimi stříkat. Děti se začínají (JAKO!) dusit.

TOMÁŠ: Fuj, to je smrad...! To mi připomíná jednu písničku, kterou vám potom musím zazpívat...!

Přichází maminka, je slyšet, jak šramotí ve vedlejší místnosti.

PETRA: Mamka!

Všichni začínají urychleně uklízet. Všechny rekvizity schovávají do postele, pod postel i jinam. Maminka vchází, v ruce má časopis.

MÁMA: No, tady to vypadá... Dědo, to na ty děti nemůžete dát trochu pozor?

TOMÁŠ (polohlasem v chvatu): Já dělám, co můžu...

Všichni maminku pozdraví, ona odpoví jen tak napůl. Sedá si na postel, čelem k divákům, děti nenápadně uklízejí další rekvizity, děda to maskuje tím, že vezme do ruky kytaru a hraje na ní píseň SMRDÍŠ.

MÁMA: Co bylo ve škole? Co úkoly, máte? Koupili jste mlíko? Mně dneska bolí hlava jako střep!

Petra a Jan se kolem maminky sesednou a trochu se k ní tisknou. Tomáš si vzadu hraje na kytaru, to nedá Janovi, aby se na Tomáše neotočil.

JAN (pološeptem): Dědo, zahraj tu písničku!



Děda se komediantsky uvede a k melodii začne zpívat i slova, mamince tvrdnou rysy. Nakonec šlehne po Tomášovi očima a promluví k dětem.

MÁMA: Barborko, už je spousta hodin, měly byste jít s jindřiškou domů... Petra s Janem se musí ještě chvilku učit... Děda vás doprovodí...

Barbora a Jindra se zvednou, děda Tomáš je jde vyprovodit. Maminka si rozloží časopis a začne si ho prohlížet.

4. OBRAZ: VYSTOUPENÍ PANA STAROSTY

Na scénu energicky vkráčí starosta s rámem.

STAROSTA: A tehdy se to stalo. Asistenti...!

Asistenti přiskočí, otočí postel tak, aby matka s dětmi byla obrácená ke starostovi, potom nastaví před starostu rám. Starosta mezitím pokračuje v uvedeném situace.

STAROSTA: Maminka zapnula televizi zrovna ve chvíli, kdy mluvil pan starosta...

Maminka jde k rámu a „zapne“ přístroj, starosta začne mluvit.

STAROSTA: ...jste jistě pochopili, že toto místo, vysoko na kopci nad naším městem, jsme zvolili záměrně. Naši starouškové tam budou mít klid a veškeré pohodlí. Chceme, aby se jim dařilo lépe než dosud. Jsou příliš staří na to, aby si dávali pozor při přecházení ulic, dopravní ruch je pro ně nebezpečný. Také - přiznejme si to - nejsou zrovna ozdobou města... A když onemocní - potřebují lékařskou péči. To jim Nový domov poskytne. Tam bude o ně dobře postaráno a navíc - budou tam mezi svými...! (Starosta se rozpálí, rám shodí na zem a křičí) Proto se městská rada usnesla, že všechny staré lidi umístíme do Nového domova. Žádáme všechny občany, aby...

Před starostu vskočí oba lapači-asistenti a drží v ruce rekvizity na lapání.

1. LAPAČ: Vedle starosty stála už připravená skupina lapačů starých lidí, která vzápětí poté, co starosta domluvil, vyrazila jako včelí roj.

Lapači jako na povel vyrazí do akce, starosta a matka si také navléknou pláště a vezmou si lapací rekvizity a přidají se. Děti všechno sledují se zájmem jako dobrou zábavu.

5. OBRAZ: HONIČKA

Všichni čtyři lapači hrají ve velikém nasazení. Prohlížejí nejprve prostor postele a jejího okolí, potom se pouštějí i dále mezi diváky. Každého lapeného stařečka lapači odnesou do koše, představujícího autobus.

1. LAPAČ: Lapači vyrazili do všech stran jako smršť.

2. LAPAČ: Chytali staroušky do sítí, přepadávali je ze zálohy, líčili na ně pasti a různé rafinované nástrahy.

STAROSTA: Byl to skutečný hon. Staří lidé byli vyslíděni i v nejdůmyslnějších úkrytech. Babičky jednoduše setřeseny se stromů, dědečkové vysypáni z popelnic, sudů na pivo a beden od zahraničních šicích strojů.

MÁMA: Světlo metlám lapačů (posvítí baterkou na diváky) nezůstalo nic utajeno. Všechna tmavá zákoutí - sklepy, půdy, neosvětlené průchody domů, prádelny a výtahy byly

prošmátrány, obráceny naruby a doslova a do písmene vybileny...

BARČA: Dostihli i dědu Tomáše. Prchal s přáteli na kolečkových bruslích. Přestože ujížděli velmi hbitě, byli dostiženi, protože lapači byli rychlejší!

Barbora přijede při své replice na kolečkových bruslích, stejně jako Jindra, lapači je „dostihují“ na skateboardu. Všechny děti jásají, berou to jako hru, ve které fandí všem.

JAN: Byla to správná honička.

PETRA (najednou už vážněji): Když lapači všechny babičky a dědečky pochytili, naložili je do autobusů a za noci, v mlze je odvezli do Nového domova.

Lapači odnášejí krabici na skříně, kde stařečky „vyloží“. Představitelky Aničky a Běty s loutkami zezadu manipulují.

JINDRA (nejistě, dívá se na skříně): To byla ale správná honička...

BARČA: Ve městě zavládl klid a všichni občané usnuli spánkem spravedlivých.

Děti si najednou uvědomují, že ta hezká hra jim něco hezkého vzala. Na všechny padne smutek. Náladu potvrzuje hudba, která k tomu hraje.

6. OBRAZ: PŘENOS Z NOVÉHO DOMOVA

STAROSTA: Jednoho dne se po městě rozšířila zpráva, že večer bude staroušky vidět v televizi. Pořad se jmenoval „Šťastní v Novém domově“.

Děti usedají na postel, asistentky přinesou rám, starosta v roli televizního moderátora komentuje krásy Nového domova. Bez zvuků, zvuky obstarává hudba. Moderátor ukazuje jednotlivé obrázky, které má v ruce. Jan běží k televizi a „nakopne ji“, aby šel zvuk.

Starosta-moderátor právě dořikává:

STAROSTA: Ale podívejme se konečně i mezi obyvatele Nového domova, mezi ty, pro které byl ústav vlastně vybudován.

Asistentky přenesou rám nad skříně, kde jsou starouškové.

STAROSTA (má potíže s tím dostat se „do obrazovky“, nakonec se mu to ale podaří, a dokonce stařečky urovnává): Jak vidíte, mají se dobře! Mají se dobře, ti naši starouškové...

Děti přicházejí pod skříně-televizi a sledují zblízka obraz.

JINDRA: Hele - to je děda Olda! A tamhle je babička Anička!

PETRA: A teta Běta!

JAN: Teto Běto! Ahoj!

PETRA: A děda Tomáš!? Kde je děda Tomáš!? Vidíte ho?

BARČA (smutně odchází zpět k posteli): Tamhle je.

JINDRA: Kde?

BARČA (zdálky ukazuje na obrazovku): No tamhle!

STAROSTA: Konec přenosu!

Asistentky a komentátorka s rámem odejdou.

PETRA: Všimli jste si, že se nikdo z nich ani trošku neusmíval?

JAN: Mají to tam hezký, ale...



JINDRA: Asi je jim taky smutno...

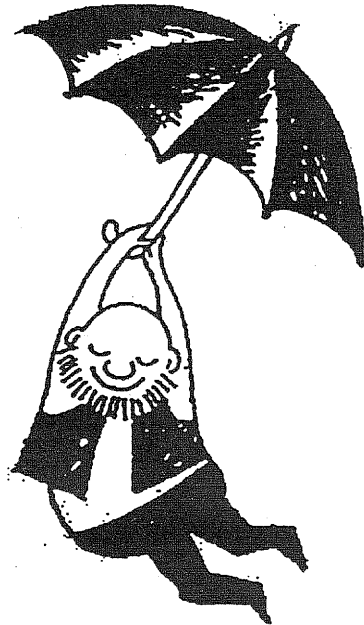
Chvilku ticha energicky přeruší Jan.

JAN: A tehdy nás napadl ten geniální nápad!

BARČA: Dědu Tomáše, babičku Aničku a tetu Bětu z Nového domova osvobodíme!

JAN: A s pomocí několika důmyslných dopravních strojů je dopravíme zpátky domů! A jde se na to!

Všechny děti začnou snášet rekvizity a vynálezy, které jim umožní dostat stařečky z Nového domova domů. Na místě je začnou dotvářet a smontovávat dohromady.



7. OBRAZ: OSVOBOZENÍ

Když jsou všechny osvobozující rekvizity připraveny, oslovuje Petra diváky.

PETRA: Vyzbrojeni dědečkovými i vlastními báječnými vynálezy, vydali jsme se jednoho temného večera, když tatínek byl na služební cestě a maminka na návštěvě u přátel, do Nového domova.

Děti se nejprve schovají za postel, pak opatrně vykukují jedno po druhém a přes postel stoupají vzhůru na skříň, tam nejprve Aničku usadí do ŠLAPOHYBŮ, pak Bětu do BALONU a s oběma se snesou dolů. Zvuková kulisa dotváří atmosféru scény.

JAN: A poslední poletí děda Tomáš se svým dvojplóšníkem!

Poslední skutečně letí děda Tomáš. Jan, který tuhle loutku řídí, s ní obletí celý prostor, nakonec v ní zezadu narazí do skříně. Zpoza skříně se vypotácí Tomáš už opět představovaný živým hercem. Za ním jdou teta Běta a babička Anička. Teta Běta nemluví, plete.

ANIČKA: Ferdinand von Zeppelin a Blériot byli šílenci!

TOMÁŠ: Bylo to nádherné dobrodružství...

BARČA: Musíte se schovat, aby vás nenašli!

JINDRA: No jo, ale kam...? U nás doma se není kam schovat!

PETRA: Schovají se tady! Babička Anička do skříně. Ta má tak tlustý dveře, že se za níma dají poslouchat i varhanní koncerty!

JAN: Děda Tomáš pod postel. (K Tomášovi) Dáme ti tam lampičku.

BARČA: A teta Běta ... Tetu Bětu schováme zatím na skříň!

Všichni tři jsou poschováváni, teta Běta na skříni spokojeně plete, postel je vrácena dopředu. Děti se na ní usadí.

JINDRA: Tak. To bychom měli...

8. OBRAZ: V ÚKRYTU

Scéna se zatmí, zní trochu strašidelný, tajemný zvukový plán.

PETRA: Nejbáječnějšími chvílemi v životě všech dětí ve městě se staly ty, kdy rodiče byli v práci nebo večer odešli někam do divadla, kina či na návštěvu.

V šeru se začne pomalu otevírat skříň, zpod postele se rozsvítí baterka a děda Tomáš vykukuje ven, Petra si vleze k němu.

JAN (přichází): Mamka už se obléká. (Do skříně) Babi, povíš nám dneska zase pohádku?

Babička ani nestačí odpovědět, protože na scénu rychle přichází máma. V chůzi se chvatně obléká a v rychlosti se snaží ještě poklidit v pokoji. Tomáš se rychle schová pod postel, Běta se skrčí na skříni, Jan rychle zavře skříň.

MÁMA: Tak. Nezlobit a brzo spát. Nechcete si pustit televizi?

JAN: My máme něco lepšího.

MÁMA: Co lepšího?

PETRA (dělá na Jana gesto „psst“): Pohádku... si budeme... vyprávět...

JAN: Nebo číst... bysme si jí taky mohli...

Máma se dá do urovnávání postele. Převezve ji na jiné místo, tím se stane, že odkryje dědečkovu ležící knihu.

MÁMA: Co ta knížka na zemi?

Děda Tomáš se zpod postele natáhne a knížku schová. Děti se s matkou dívají na prázdné místo.

JAN: Jaká knížka?

Matce to nedá, jde a chce odhrnout přehoz, aby se podívala pod postel. Vtom se pootevře skříň. Máma jde pomalu ke skříni - CHVILKA NAPĚTÍ - a skříň zavře. Jak jde zpátky od skříně, tetě Bětě upadne jehlice. Děti se tento rámus snaží zamaskovat, Jan se pro jehlicí sehne a dělá, že upadla jemu.

PETRA: Ten kluk už si zase hraje s tou jehlicí...!

JAN: Tak už jdi, mami, ať nepřijdeš pozdě...

Máma, trochu popletená, odchází. Jan jí vyprovází, cestou nenápadně podá na skříň jehlici.

Jakmile máma odejde, otevře Petra skříň a pomáhá ven babičce Aničce, Jan pomáhá dědovi vylézt zpod postele. Petra jde na chvíli za tetou Bětou, ta si udělala pohodlí na skříni a nechce dolů. Babička Anička energicky jde k posteli, posadí se na ni a chystá se hned vyprávět první pohádku. Ozve se opatrné klepání a vejdu Barbora a Jindra.

BARČA: Můžeme?



Děti se připojí k ostatním a babička Anička začíná vypravovat.

ANIČKA: PRVNÍ POHÁDKA BABIČKY ANIČKY.

Babička řekne jen několik slov, děti hádají, jaká pohádka by to mohla být, když vtom název pohádky řekne ze skříně teta Běta. Děda Tomáš se „jako“ rozčílí.

TOMÁŠ (hodí po Bětě polštář): A tohle dělá pořád! To nemůžeš nechat hádat ty děti?

Teta Běta chytí polštář a dá si jej pod zadek.

BĚTA: Pardón, mě to ujelo...

ANIČKA: Tak znova: DRUHÁ POHÁDKA BABIČKY ANIČKY.

Tentokrát děti nerušeně hádají, je to napínavé. Děda Tomáš atmosféru dotváří hrou na kytaru.

9. OBRAZ: ZÁVĚR

Scéna je prázdná, postel je na svém místě a stařečci ve skříních. Přichází Petra, jde oslovit diváky.

PETRA: Dny se začaly krátit, stromy ztratily poslední listy a jednoho dne ležel ráno v ulicích sníh. Blížily se Vánoce. Věděli jsme, že naši stařečci nemůžou žít ve skříních a pod postelemi věčně. Jak to jenom udělat... Naštěstí jednoho dne...

Přichází máma, ani si Petru nevšimne. Petra udělá spiklenecké gesto a pak se schová. Máma vezme do ruky kytaru, začne hrát Zmrzlináře. Tomáš zpoza postele mámu doprovází a zpívá s ní. Během písně přijde Jan a oba, jakmile píseň dozní, se k mámě přitulí.

JAN: Mami, kdy budeme zdobit stromeček?

Matka neodpovídá.

PETRA: Tobě je smutno, víd...?

MÁMA: Je.

JAN: Tobě se stýská po dědovi?

MÁMA: A vám se nestýská? Jak to, že vám se nestýská?

PETRA: Tak..., nestýská...

Máma sedí smutně, zamyšleně.

JAN (po chvíli): Mami, neschovala by ses na chvíli do skříně?

MÁMA: Cože?

PETRA: No, do skříně..., na chvíli...

Máma - ani neví proč - jde. Otevře skřín, vstoupí do ní a zavře za sebou. Ozve se výkřik a rána. Po chvíli ze skříně zase vystupuje, je jako omámená. Skřín za sebou zase zavře.

PETRA (napjatě): Tak co...?

MÁMA: Hrála tam... varhanní hudba...

Jak pomalu odchází od skříně, Běta upustí konec šály.

BĚTA: Prosím tě, děvenko, podala bys mi tu šálu?

Máma se otočí a jako ve snu bere do rukou šálu a hledá konec. Přitom se ukáže, jak strašně je dlouhá. Celou délku šály složí a podává jí Bětě.

JAN: Teto Běto, nechceš dolů?

Běta zavrtí hlavou. Máma usedá na postel a po chvíli ze sebe vypraví:

MÁMA: A děda Tomáš?

Děda Tomáš opatrně vylezl zezadu zpod postele a teď začíná zpívat na playback s doprovodem kytary Zmrzlináře. V nejtíší pasáží se Petra obrátí do publika:

PETRA: Ještě je tam na kopci plný dům stařečků...

Muzika zesílí, světlo pomalu zhasíná.

KONEC

NA OKRAJ DRAMATIZACE LÉTAJÍCÍHO DĚDEČKA

Dramaturgicko-režijní, respektive metodické poznámky ke scénáři jedné z nejlepších dětských inscenací loňské sezóny mají tentokrát trochu atypickou podobu: Protože důkladný rozbor inscenace vyšel v minulém čísle TD (Vilém Faltýnek: Žánrové a stylové kolísání inscenace Létajcí dědeček, TD VI, 1995, č. 3, str. 9), odkazujeme na něj. Co však pokládáme za užitečné a mimořádně instruktivní - je konfrontovat dramatizaci s výchozím epickým textem. Proto dnes přetiskujeme v plném znění text Zavřelova bilderbuchu

Těm, kteří se hlouběji zajímají o dramatizování epických látek pro dětský soubor a speciálně o styl práce vedoucího HUDRADLA Mirka Slavíka, doporučujeme navíc zbrusu novou publikaci Cesta k divadelnímu tvaru s dětským souborem, která právě vychází v ARTAMĚ.





Štěpán Zavřel

Létající dědeček

V jednom velkém městě žili Petra a Jan. Petra ráda malovala a Jan uměl sestavovat papírová letadla, která doopravdy létala. Tatínek býval často na cestách a maminka, když byla doma, nejradši četla romány. Dokonce i při vaření nebo při pečení koláčů.

Ale děti se nikdy nenudily. Naštěstí měly DĚDEČKA TOMÁŠE. Štěpán Zavřel o něm slyšel zvláštní příběh. Namaloval ho pro vás.

Věnováno všem dědečkům a babičkám.

Děda Tomáš sice už nebyl nejmladší, ale s dětmi si dobře rozuměl. Téměř z ničeho dovedl udělat nádherné hračky a mistrně ovládal jízdu na kolečkových bruslích. Jeho pokoj se podobal botanické zahradě, kvetly tu rostliny, které pocházely z dalekých krajů.

S dědou nikdy nuda nebyla, ani za deštivých dnů. Vana se rázem proměnila v loď a děti se plavily jako námořníci s kapitánem Tomášem po všech mořích světa. Ve sklepě čekal poklad pirátů, až ho někdo objeví. Stačilo pustit se do hledání.

Večer přicházelo mnoho dětí ze sousedství poslechnout si dědovy příběhy místo večerníčku. Když děda Tomáš vypravoval, dětem se často napětím ježily vlasy. A v noci se jim zdálo o příštích dobrodružstvích. Tak to šlo dlouhý čas.

Ale jednoho dne se na obrazovce objevil starosta. S laskavým úsměvem sděloval, že město otevřelo domov pro staré lidi. „Chceme, aby se jim dařilo lépe než dosud,“ vykládal starosta. „Jsou příliš staří, než aby si dávali pozor při přecházení ulic. Dopravní ruch je pro ně nebezpečný. A také nejsou zrovna ozdobou města. A když onemocní, potřebují ošetření. To jim Nový domov poskytne. - Tam bude o ně dobře postaráno a navíc budou mezi sebou. Proto nařizují, aby všichni staří lidé opustili město a přestěhovali se do Nového domova.“

Starostovi po boku stála už připravená skupina lovců starých lidí. Občané se divili. Ale mnozí si potají oddechli. Zbaví se starostí o dědy a babičky.

A lovci vyrazili jako včelí roj. Chytali do sítí staroušky, kteří by byli raději zůstali doma. Při lapání prchajících si lovci pomáhali nejrůznějším nářadím. Byl to skutečný hon!

Staří lidé byli vyslíděni i v nejbezpečnějších úkrytech, babičky jednoduše setřeseny ze stromů. Reflektorům nezůstalo nic utajeno.

I dědu Tomáše dostihli. Prchal s přáteli na kolečkových bruslích. Přestože to byli samí staříci, ujížděli hbitě. Jenže lovci byli rychlejší.

Když pochytili všechny babičky a dědečky, naložili je do autobusů a za noci, v mžiku je odvezli do Nového domova.

Ve městě zavládl klid a občané usnuli spánkem spravedlivých.

Jednoho dne se pak rozšířila zpráva, že staroušky bude vidět na obrazovce. Pořad se jmenoval: Šťastní v Novém domově! Petra a Jan s dětmi ze sousedství se usadili před televizorem a obdivovali krásné zahrady, nablýskané koupelny, hudební sály a knihovny Nového domova.

Potom se na obrazovce objevili starouškové. Jedni při rozvícce, druzí při koupeli, další na houpačce, při čtení a pletení. „Hele! To je děda Olda a tamhle babička Anička, já, a teta Běta!“ křičely děti jedno přes druhé.

Pak uviděly dědu Tomáše. Seděl klidně nad šachovnicí. Ale pohled měl unavený a zrudlý. Petra řekla: „Ti naši starouškové sice všechno mají, ale nikdo se neusmívá.“ - „Nudí se zrovna jako my!“ vykřikl Jan.

A děti vymyslely plán, jak staroušky vysvobodit. Využívaly každou volnou chvíli a vyráběly věci, které by jim přitom mohly být k užtku.

Tak vznikaly zvláštní přístroje, létací balóny a pomůcky, podobné těm, jaké děti viděly u lovců starých lidí. Nakonec děti přemluvily mlékaře, že je vezme s sebou dodávkou, až pojedou s mlékem do Nového domova. A jedné noci, když vanul mírný vítr a rodiče dávno spali, vydaly se děti na cestu.

Jakmile dorazily k Novému domovu, opřely žebříky o zdi a vstoupily do domu. Probudily všechny staroušky a vyzbrojily je přístroji, které přivezly.

Většinou to byly prapodivné létací stroje, ale rychle zvedly staroušky ze střechy a vítr je pak už pohodlně odnášel směrem k městu. Staroušci se toho dobrodružství odvážili. Chtěli domů. Letěli vzduchem jako brouci. Děti, které se nevešly do mlékařského vozu, čekaly na své babičky a dědečky u otevřených oken.

Děda Tomáš letěl jako poslední. Svůj dvojplotník nohama kormidloval. Tak mohl pomoci všem, kdo se cestou dostali do nesnázi. Tu a tam zůstal totiž někdo viset na stromě nebo přistál v cizím pokoji. Ale když svítalo, byli už všichni doma.

Teď musely děti hledat úkryty pro své staroušky. Děda Tomáš si vlezl pod postel, kde byla namontovaná lampička, takže tam mohl psát dopisy. Vždycky jich spoustu psal. Teta Běta vklouzla do almarý s tlustými dubovými dveřmi, za těmi se daly poslouchat i varhanní koncerty. Babička Anička šikovně vyšplhala do horní části skříň ve zdi. A ráno bylo všechno jako jindy.

Večer chodívali tatínek s maminkou často do divadla nebo do kina. „Dobře se vyspěte,“ loučili se obvykle s dětmi. „Příjemnou zábavu!“ odpovídali Petr a Jan. Ale zábava začínala teď především pro ně. Nejdřív byl děda Tomáš vytažen zpod postele a všechny babičky, tety a dědové vysvobození. Pak přišly děti ze sousedství na návštěvu, aby si na dobrou noc poslechny historky dědy Tomáše. A děda jako dřív zase vyprávěl své příběhy, a co ho právě napadlo.

Když se rodiče vrátili, byl už v domě zase klid. Tak se děti od rána těšily na večer a každou noc na příští den.

Ale časem se rodiče začali znepokojovat. „Proč děti přestaly mluvit o dědovi? Už jim nechybí? Zapomněly na něj? A jak to bude s námi, až zestárneme?“

I děti si dělaly starosti. „Děda přece nemůže věčně žít pod postelí,“ rozumovala Petra. A Jan řekl: „Budeme muset rodičům naše tajemství prozradit.“

Dny se krátily, stromy ztratily poslední listy. Jednoho dne ležel v ulicích sníh. Auta jezdila pomaleji a několik jich ve sněhu uvízlo.

Vánoce byly přede dveřmi. Rodiče přišli domů, když už se venku setmělo. V pokoji seděl děda Tomáš převlečen za Mikuláše a jeho bílý plnovous zářil ve světle svíček. Jako každý rok rozdával ořechy, mandarinky a perník. A děti jako každý rok slibovaly, že se polepší.

Překvapení rodiče to nemohli pochopit: děda tu sedí mezi dětmi! Objímali ho a plakali radostí. Petra a Jan potom vyprávěli, jak se to všechno sběhlo. Konečně jsou zase pohromadě, a teď už navždycky.

Děda se díval z jednoho na druhého a šibalsky se usmíval. Měl radost z dětí a teď také z jejich rodičů. Rozuměl jim: koneckonců se už leccos dověděl. A vlastně se nemohl dočkat, co napínavého ještě zažije.

Přeložila Olga Krejčová
(c) bohem press Zürich, 1984

(Bohem Press, a.s., Praha 1991)



Dramatická výchova VE ŠKOLE

Dramatická výchova má stále mnoho důvodů k obavám, má však i pádné důvody k pocitům štěstí. Má hravé a tvořivé děti, chtivé lekcí dramatické výchovy, a má učitele, kteří věnují svůj volný čas na to, aby teoreticky i prakticky pronikli do skutečné podstaty dramatické výchovy. Má také odborníky, kteří výsledky své práce jednak předávají studentům a učitelům přímo na seminářích a jednak je sepisují do podoby skript, příruček, sborníků a odborných článků.

K výuce dramatické výchovy potřebují učitelé kromě absolvování kvalitních kurzů i literaturu v podobě základní teorie, osnov a metodiky a zásobníků her, cvičení a témat. V této chvíli mají k dispozici nepřekonané klasické práce Evy Machkové, hodnotnou, ale specifickou a někdy nedostupnou anglickou literaturu, nové náročnější teoretické práce (např. od Josefa Valenty), literaturu zpracovávající řadu zajímavých dílčích otázek (vydaných hlavně ARTAMOU) a vynikající časopis Tvořivá dramatika. Nejobjemnější a nejdostupnější jsou publikace shrnující hry a cvičení rozvíjející smysly, paměť, pozornost, fantazii, vyjadřování, komunikaci, vztahy mezi dětmi atd. Jsou do vyučovacího procesu zařazovány pro lepší motivaci dětí, jako zajímavá metoda získávání nových vědomostí, jako prostředek osobnostně sociální výchovy. Nežádka jsou však chybně chápány jako hlavní, ne-li jediná náplň dramatické výchovy.

Stručné osnovy dramatické výchovy pro obecnou školu jsou vodítkem spíše pro odborníka. Řadový učitel - často začátečník v dramatické výchově dobře porozumí úkolům týkajícím se osobnostně sociální výchovy, najde si řadu pro to využitelných her, ale v dramatické hře bude tápat, vyčerpávat se hledáním její podstaty a prostředků. Učitel potřebuje vedle osnov příručku, která mu jasně shrne teoretická východiska a osvětlí podstatu základních pojmů a která mu nabídne metodické poznámky ke zpracování jednotlivých témat daných osnovami. Nepotřebuje komplexní souhrn polopatečně popsaných postupů práce, ale řadu konkrétních příkladů vycházejících z osnov (odpovídajících určité věkové kategorii) a řadu metodických poznámek včetně odkazů na další odbornou teoretickou literaturu. I tak mu zůstane volné pole pro vlastní tvůrčí aktivitu a originalitu podání dramatické výchovy.

Mezeru v nabídce metodické literatury pro učitele dramatické výchovy přichází vyplnit Silva Macková se svou publikací nazvanou prostě *Dramatická výchova ve škole* a pojatou jako „metodická příručka, která by měla být rozvedením návrhu osnov“.

V pedagogickém slovníku je „metodická příručka“ definována jako „součást pomocných materiálů pro učitele, návod jak pracovat se žáky v určitém předmětu nebo ročníku (ročnících), s učebnicí, s vyučovacími prostředky nebo učebními pomůckami“ (viz *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 1995, s. 116). Domnívám se, že *Dramatická výchova ve škole* je něčím víc, než jen metodickou příručkou.

I když počátky dramatické výchovy ve světě spadají do 20. let tohoto století, pro nás je to stále obor plný úvah a úsilí o jeho dokonalejší koncipování. Ještě více to platí o podobě a uplatnění dramatické výchovy ve škole. Čerpáme ze zahraničních zkušeností, tvoříme vlastní představy o příslušném oboru a vyučovacím předmětu. Na současném stavu těchto prací má

veliký díl i brněnské Středisko dramatické výchovy Centra pro volný čas Lužánky a Ateliér dramatické výchovy divadelní fakulty JAMU, v jejímž středu vznikla i publikace *Dramatická výchova ve škole*.

Učitelé dostávají do rukou jedno komplexní pojetí předmětu dramatické výchovy, tak, jak ho vidí brněnští odborníci. Systém řeší otázky základního smyslu a cílů dramatické výchovy, rozebírá proces dramatické výchovy od stanovení tématu po reflexi na základě jednání v navozené symbolické situaci. Diskutabilní je kapitola o složkách dramatické výchovy, mezi něž autorka řadí téma, tvořivý proces, dovednosti a skutečné vztahy ve skupině. Co jsou to složky výchovy? Nejsou skutečné vztahy ve skupině jen dílčí - i když důležitou otázkou, na kterou je třeba odpovědět? Samostatnou kapitolu si oprávněně zasloužily metody dramatické výchovy. Zásadní pozornost je věnována metodě jednání v symbolické situaci. Více prostoru by si jistě zasloužily i specifické metody sdělení. Pomocí pro začínající učitele bude kapitola věnovaná přípravě hodin dramatické výchovy, zformulovaná do sledu základních otázek typu kde, s kým, o čem, co, jak a kdo. Příprava na konkrétní vyučovací hodinu je naplňováním dlouhodobějšího plánu, jehož tvorbou se zabývá další kapitola. Závěr práce patří hodnocení v dramatické výchově. Hodnocení by mělo být slovní a mělo by se týkat nejen dětí, ale i učitelů.

Grafické řešení textu nás upozorňuje na klíčové pojmy, přehledná schémata a základní definice dramatické výchovy. Ne všechny pojmy jsou definovány jednoznačně jako jasné a už všeobecně přijímané (např. pojem symbolická situace). Právě v takových částech přestává být publikace pouhou metodikou. Stává se prostorem pro diskuse a připomínky odborníků a těch učitelů, kteří nechtějí jen zvládnout propracovaný předmět a jeho metodiku, ale kteří se chtějí podílet na jeho dalším koncipování.

Práce vznikla na základě několikaletých praktických zkušeností s dětmi. Z tohoto důvodu může S. Macková učitelům nabídnout i řadu konkrétních příkladů týkajících se výběru tématu, tvorby prostředí, rolí a symbolických situací. Nabídka praxí ověřených témat není vyčerpávající, jde spíše o to na několika příkladech postupně dokumentovat celý proces dramatické výchovy. Ani těchto několik vybraných příkladů by nemělo být impulzem k mechanickému napodobování bez ohledu na konkrétní stav a potřeby ve třídě. S. Macková přímo nabádá k hledání nosných témat a symbolických situací samotnými učiteli. Vždyť jsou všude okolo nás. Jsou, ale dokážeme je vidět všichni, neměli by učitelé zásobník témat a symbolických situací (ze života a z literatury) najít právě v metodické příručce? Vždyť i po té mají stále ještě obrovský prostor pro vlastní tvořivý přístup a zpracování.

S. Macková, jistě i spolu se svými brněnskými kolegy, zastává názor o oprávněnosti dramatické výchovy jako vyučovacího předmětu ve škole. Jeho náplň odpovídá nejnovějším trendům ve vyučování dětí i mládeže. Ve škole už zdaleka nejde pouze o sumu předaných vědomostí. Škola má být účastna na osobnostním a sociálním rozvoji jedince schopném samostatně tvůrčí práce a spolupráce, schopném jednat a mravně se chovat v rozličných životních situacích. Dramatická výchova má své oprávnění prakticky na všech stupních školského systému. Netroufá-li si učitel na samostatný předmět, nechť zkouší možnosti dramatické výchovy jako vyučovací metody. Brzy zjistí, že literatura nemusí být pro děti jen stručným obsahem knih, že dějepis nejsou jen data, že výchovné problémy lze řešit i jinak než kárámi a tresty. K hlubokému přemýšlení vede představa S. Mackové o dramatické jako klíčové metodě uplatňované ve výuce na počátku základní školy, která se později spolu s vyčleňováním jednotlivých předmětů a s rozumovou vyspělostí dětí může stát také samostatným vyučovacím předmětem. Dramatika jako metoda



zpočátku vede děti nenásilně od hry k učení a je skutečně uplatnitelná téměř všude, při výuce čtení, psaní, počítání, v prvouce i ve všech výchovách, pokud vůbec učitel rozlišuje jednotlivé vyučovací předměty. Teprve později, s vyšší náročností a specifícností předmětů a s předchozí průpravou dovedností potřebných pro dramatickou výchovu, dochází k oddělení dramatiky jako samostatného předmětu. Tento návrh je velmi zajímavou variantou uplatnění dramatické výchovy ve škole. Je jednou z originálních myšlenek knihy a svědčí o progresivním pokusu o koncipování systému předmětu dramatické výchovy. Učitel ji nemusí přijmout, je však vyprovokován k vlastním úvahám a řešení. Nemusí souhlasit např. s požadavkem S. Mackové, aby děti byly nejprve vybaveny potřebnými dovednostmi (s. 55), než začne vlastní jednání v symbolických situacích. Také návrh na vystavění lekce dramatické výchovy (příprava - jednání - reflexe - sdělení) je jen jedním z možných způsobů.

Rozsah práce nedovoluje zcela vyčerpat veškerou problematiku dramatické výchovy ve škole. Jen natukává některé další zajímavé otázky, jako je souvislost dramatické výchovy s projektovou metodou, využití dětské literatury nebo možné vyústění práce v jevištní divadelní tvar.

Nechť se tedy tato publikace stane podnětnou metodickou příručkou pro učitele dramatické výchovy a nechť tito učitelé zachytí i povzbuzení autorky k vlastním pokusům, hledání a studiu. Kéž zároveň jiní odborníci přijmou tuto práci jako výzvu k publikování dalších koncepcí dramatické výchovy ve škole a rozvinou odbornou diskusi nad ujasňováním nosných pojmů této disciplíny. Příručka *Dramatická výchova ve škole* je podle autorky použitelná i pro 2. stupeň základní školy a dokonce i pro gymnázium, protože její principy zůstávají stejné a prakticky všechny stupně našeho školství jsou v současnosti - co se týče dramatické výchovy na počátku. Za několik let už ale nebudou. Propracujeme do té doby specifika dramatické výchovy i z hlediska věkových kategorií dětí a jednotlivých stupňů a typů škol?

ANNA TOMKOVÁ

Silva Macková: Dramatická výchova ve škole. DIFA JAMU, Brno 1995. Náklad 800 výtisků. 100 str., 40,- Kč (Publikaci lze objednat na adrese: Ateliér dramatické výchovy DIFA JAMU, Mozartova 1, Brno.)

Mluvní výchova jako nedílná součást dramatické výchovy

aneb

**Samoukům
nepřístupno!**



*„Odedávna je řeč nástrojem komunikace mezi lidmi. Má-li být nástrojem komunikace stylizované a výrazné, u starších dětí dokonce až umělecké, musí být schopna vyjádřit nejrozumnější zážitky, záměry, hnutí myslí - a to pokud možno zřetelně, sdělně, a přitom v odpovídající estetické hodnotě.“
(Šárka Štembergová-Kratochvílová: Metodika mluvní výchovy dětí, str.11)*

Autorku Metodiky mluvní výchovy dětí Šárku Štembergovou-Kratochvílovou není jistě nutné většině čtenářů Tvořivé dramatiky představovat. Někteří ji znají podle jména - je podepsána pod řadou publikací z oboru dramatické výchovy, jiní ji znají jako porotkyni především dětského přednesu, mnozí se s ní měli možnost setkat prostřednictvím nejrozumnějších praktických seminářů tvořivé dramatiky. Ti pak mají jistě v živé paměti její osobitý a vitální způsob předávání dlouholetých zkušeností, stejně jako řadu osvědčených her, cvičení a motivací rozvíjejících a upevňujících mluvní dovednosti dětí.

Mluvní výchova je v pojetí Šárky Štembergové nedílnou součástí dramatické výchovy, a jedním z jejích hlavních prostředků je proto dramatická hra. Přestože je ve výše zmíněné práci přehledně zpracována její ucelená metodika, neměla by tato publikace sloužit - jak sama autorka v úvodu

poznává - jako návod pro samouky; předpokládá a vyžaduje základní znalosti a dovednosti v oboru.

Práce je rozčleněna do osmi kapitol podle věkových kategorií dětí. V každé kapitole je věnována hlubší pozornost tomu problému, jehož zvládnutí je v daném věku optimální. Zároveň však autorka poukazuje na fakt, že nejde o striktní členění. Cvičení uvedená pro daný věk je možné podle potřeby přizpůsobovat a zařadit do práce se skupinou podle vyspělosti dětí a jejich možností.

Krok za krokem jsme v jednotlivých kapitolách uvedeni do hrové metody mluvní výchovy dětí. Od elementárních návyků správného držení těla, dýchání, práce s aktivním těžištěm a jejich souvislostí s hlasovým projevem, rytmickým citěním a celkovou schopností výrazného a adresného sdělení až po ovládnutí techniky řeči a vědomou práci s výrazovými prostředky, jako jsou např. melodická modulace, rytmus a dynamika.

U mladších dětí tvoří výuka jediný hrový celek; přesto jsou už od počátku postupně zařazovány hravou formou i cvičení k zvládnutí technických dovedností, jako je měkký hlasový začátek, dechová opora a správné a zřetelné vyslovování všech hlásek.

U starších, dlouhodobě a systematicky vedených dětí je stále více osvojování technických základů mluvy spojováno s výrazem. Pozornost je věnována zejména využívání techniky k dosažení sdělného a výrazného mluveného projevu, stejně tak adresné komunikaci a prostorovému citění.

Postupně jsou děti vedeny k vědomé spolupráci na výcviku techniky řeči a učí se samy rozeznávat správnou a nesprávnou techniku hlasu i vady výslovnosti podle sluchu. Při zvládnutí výrazových prostředků se učí všimnout si, jak jejich volba působí na změny v obsahu sdělení, zvykají si samostatně



pracovat s technickými, výrazovými i stavebními principy a při práci na textu se věnují jejich vědomému využití.

Samostatná kapitola je věnována zvláštnostem mluvy při hře s loutkou. Jde tu především o celkovou stylizaci práce s loutkou, pohybu, a tedy i stylizaci zvukového oživení, které má své vlastní zákonitosti.

V závěru své práce autorka zdůrazňuje, že je důležité, aby výuka měla tvořivý charakter, aby se v ní uplatňovala improvizace, aby získané dovednosti byly ihned spojovány s výrazem a aby osou celé výuky byla dramatická hra. Děti jsou při ní rozvíjeny zdaleka ne jen po stránce technické, ale hlavně jako osobnosti. Nezbyvá než souhlasit s autorkou, že jejich

získaná schopnost přirozeně a kultivovaně jednat slovem je nemalým vkladem pro celý budoucí život.

JANA KONÝVKOVÁ

Šárka Štembergová-Kratochvílová: *Metodika mluvní výchovy dětí. Obálka, ilustrace a grafická úprava Mario Alfieri. Odp. red. Jaroslav Provazník. Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha 1994. 3. opravené a zrevidované vydání. 178 str. 30,- Kč. (Lze objednat na adrese: STD, Křesomyslova 7, 140 16 Praha 4.)*

Demytizace mýtu

Autorka monografie *Mýtus divadla pro děti* pojmenovává příčiny a stav, v němž se divadlo pro děti nachází, s přesností a nesmlouvavostí srovnatelnou snad jen se skalpelem v ruce zkušeného chirurga. Dobře zná neduhy „žánrově přepestré divadelní i parativadelní produkce“ (s. 3), nedělá si iluze o zvýšeném zájmu o divadlo pro děti na amatérských scénách a je jí z duše protivný falešný sentiment a pomyslné respektování „specifiky“, které ochotný organismus uměle udržují při životě, ale nevedou ani k nápravě, ani k odstranění něčeho zbytného a zahánějícího zároveň.

Mýtus specifiky, který se mi mimochodem zdá stále více na překážku také v zkoumání literatury pro děti a mládež, proniká v divadle pro děti do veškerého konání tak hluboce, že působí negativně na tvůrce i posuzovatele. Podle A. Urbanové „předem podvazuje fantazii, krotí divadelní ambice, ukládá zvláštní autocenzuru“, avšak také předem „omlouvá pohodlnou neochotu zamyslet se hlouběji nad myšlenkou i tvarem inscenace, určené dětem“ (s. 5). Scestnost vytvářeného mýtu o jakési specifičnosti vede k tvorbě divadla s podstatně menšími uměleckými ambicemi, o vytvoření jakési atrapy velkého divadla. Teoretický a kritický zájem pak mají takovou retardaci, že dokonce studie ze sklonku dvacátého století (např. Evy Machkové) je možno považovat za průkopnické ve vztahu k oboru, který se rozvíjí více než sto let.

Od prvních vět se autorka netají se svými vyhraněnými kritickými názory na fungování mechanismu v řetězci dramatik - text - dramaturg - vydavatel - dramaturg - režisér - herec - divák. Budte klidní. Nezmylili jsme se. Dramaturgie je zde tak zapotřebí, že by se měla objevovat jak v selekci rukopisů, tak při dramaturgicko-režijním rozboru. Všude, kde absentuje kritická náročnost, nastupuje profesionální nepoctivost. Zorný úhel A. Urbanové je široký. V dílčích kapitolách, které vtipně nazývá jako *Zrození mýtu*, *Mimo zákon*, *Světlé chvíle*, *Šance*, *Zpět k Aristotelovi*, *Stráž*, *Prosím vás*, *Říkejte tu řeč zlehka*, *Obece*, sleduje minulost a stanovuje tři ustálené prototypy českých her pro děti, z nichž převažuje jevištní pohádka a „kašpárkoviny“, ledabylé slátaniny v podání loutkovém i živém. Jestliže se podle autorky v současném hledání můžeme o něco opřít, jsou to zkušenosti zahraniční. Jednoznačně pak favorizuje koncentrovaný příběh a kontakt herce divákem, který mnohdy vede až k autorství na jevišti (viz tradice dětského avantgardního divadla).

Když bychom se pokusili shrnout myšlenky, které jako leitmotivy prostupují celou monografií, byly by to mimo jiné tyto:

2. Nesouhlasí, že v této oblasti nefunguje dramaturgie, takže se co neobjektivněji nemohou děti chránit před balastem a diletantstvím. (Pro někoho je dramaturgické čtení zdržováním, jinde panují rozpaky nad „specifikou“ a není jasné, jaká kritéria by zde měla platit, amatérská divadla dramaturgické čtení a rozbor zpravidla vypuštějí.)

3. Odsuzuje šíření her pro děti prostřednictvím agentur přímo z psacího stolu autora, aniž by prošly profesionálním dramaturgickým zhodnocením. Agentura (např. DILIA) tak svou neodbornou reediciční činností přispívá k nekonečnému šíření substandardu mezi amatéry.

4. Zároveň favorizuje úlohu autentické herecké osobnosti a participaci dětského publika na představení. Děti rychle rozpoznávají, zda herci hrají pouze text, nebo jsou dramatickými postavami zajímavého příběhu, třeba i zprostředkovaného loutkami, rozlišují, kdy si herec hraje s dětmi „za sebe“ a kdy mohou do hry vstoupit. Není nic horšího než nepřehledná směsice všeho bez jakýchkoliv vztahových pravidel, motivační logiky a dramatických zákonitostí.

Monografie Aleny Urbanové je navýsost potřebná a motivující, poučená a správně „nabroušená“. Má sice také drobné kosmetické vady stylistické povahy (někdy až přílišné kolísání mezi publicistickým a odborným stylem), nerespektují se zde zásady nových pravidel českého pravopisu a zcela postrádám odkazy na odbornou literaturu. Na její aktuálnosti to však nic neubírá.

SVATAVA URBANOVÁ
Filozofická fakulta Ostravské univerzity

Alena Urbanová: *Mýtus divadla pro děti*. Odp. red. Milan Strotzer. ARTAMA, Praha 1993. 1000 výt. 70 str.



1. Četné výhrady vůči autorům, kteří pro děti nepíší drama, ale „specifiku“.



Bez mýtů a iluzí

Nebereme-li v úvahu jeden jediný článek před léty v Amatérské scéně, který napsal dr. Rychnovský na základě práce s „dětskou porotou“ na porubských přehlídkách dospělých amatérů pro děti, je práce Ivany Veltrubské první publikací na téma „psychologie dětského diváka“ u nás.

Už jen tento fakt je hoden zaznamenání a chvály. Konečně nejen sentimentální výlevy nad příslovečným „rozářeným dětským očkama“. Autorka se zbytečně omlouvá, že neumí sotva desetiletou zkušenost z práce s „dětskými porotami“ či „kluby dětského diváka“ na přehlídkách ve Stráži pod Ralskem, na libickém FEMADu a rakovnické Popelce zobecnit, že neumí říct, jak děti obecně vnímají divadlo. Na opravdu vědecké zpracování je opravdu ještě brzy a koneckonců, na každé přehlídce je jen pár představení a v „dětské porotě“ jen pár dětí. Přesto se Ivaně Veltrubské podařilo formou odpovědí na redaktorem publikace zadaných dvaadvacet otázek říci víc podstatných myšlenek, než by člověk v této situaci mohl doufat.

Ivana Veltrubská je povoláním poradenský psycholog a psychoterapeut, což zaručuje nejen psychologickou erudici, ale i schopnost a ochotu naslouchat výpovědi, a co víc, vcítit se do partnera a podívat se na věc jeho očima. Proto nejenže nepropadá představě, že dítě je nedokonalé a v podstatě hloupé, a proto má z jeviště dostat buď poučku, nebo „kopec srandy“, ale ani nesdílí představy nás chytrých a uměnímilovných dospělých, že stačí zajistit „vysokou uměleckou hodnotu“ a dítěti se tím dostane to, co potřebuje. Také se párkrát dostala do konfliktu s lidmi znalými opravdových uměleckých hodnot - a protože věděla, co říká a proč to říká, šlo o konflikty velice pozitivní, posouvající poznání kupředu. Vzpomínám na jednu takovou debatu ještě ve Stráži, kdy se „dětská porota“ s tou opravdovou, dospělou naprosto rozešla. Inscenace to byla opravdu špatná, ale měla pro děti svou hodnotu, kterou jsme my dospělí prostě v záplavě nevkusnosti nepostřehli - děti ocenily, že hra měla příběh a že v ní „někoho zachraňují“, jak to tehdy formulovaly. Poučení z té historky je pro mne celoživotní: nestačí pohoršeně konstatovat, že se dětem líbí něco nevkusného či neuměleckého a rozčilovat se nad tím, ale je potřeba pátrat, proč se to dětem líbí, jakou vlastnost hra či inscenace má, kterou oceňují, a přemýšlet, zda by se takový prvek či hledisko nedaly realizovat způsobem vkusným a uměleckým. Nepochybně daly.

V úvodní teoretické kapitole vykládá svoje psychologické východisko - transakční analýzu - a uzavírá: „Recept na to, co je dobré a co špatné, získaný v časném dětství a spočívající na našich raných rozhodnutích, jak naložit s našimi prvními

zkušenostmi, s poselstvím rodičů, jak vyhovět jejich normám, a přitom zachovat sama sebe - se v transakční analýze nazývá Životní scénář. Je to návod na to, jak se máme v životě chovat, protože věříme, že je to chování účinné a adekvátní tomu, jaký ten svět je, jak se k nám chová, co od nás požaduje, jaký je náš Osud, jak to s námi dopadne atd... A tento životní scénář nacházíme v pohádkách...“ Čtenář už asi z tohoto úryvku pochopil, proč recenze v Tvořivé dramatické, a snad i to, že přečíst si knížku Ivany Veltrubské je užitečné nejen pro ty, kdo hrají s dětmi divadlo, neboť nejde jen o působení na dětské publikum. V každé dramatické výchově, při každé volbě látky a způsobu jejího zpracování jde o „životní scénář“ možná i víc, než u dětského diváka, neboť působení na aktéra dramatických improvizací je soustavnější, intenzivnější a bezprostřednější. Neméně důležité a v dramatické výchově rovněž aplikovatelné (i když ne v téže jevové podobě) je zjištění, že děti odlišně přijímají dva typy inscenací. Jeden představují kouzelné pohádky, zejména ty, které kladou důraz na iluzivnost, na fascinaci diváka (i výtvarnými, hudebními či technickými prvky), které vedou k identifikaci s hrdinou, a pohádky hravé, na nichž děti oceňují zejména jejich nápaditost, zajímá je, jak byly udělány a jsou ochotny a schopny pojmout jejich nabídku do své vlastní hry. Dětem by se mělo dostávat obojího, neboť jde o dva rozdílné, ale vzájemně se doplňující procesy.

V odpovědích na Strotzerovy otázky se Ivana Veltrubská zabývá postupně vlivem věku na vnímání inscenace, jejich tématy, jak funguje příběh ve vnímání divadla dětmi, co pro ně znamená barevnost, pohyb, hudba, jak dalece jsou děti schopny vnímat verbálně orientované divadlo, jaké jsou rozdíly ve vnímání divadla kluky a děvčaty, jak funguje organizovaná návštěva divadla, jak se tu odráží vliv masmédií, jakou roli hraje rodinné a školní zázemí dítěte, jak působí sex, smrt, jak parodie, nadsázka, metafora a recese. Pro ty, kdož dělají dětské divadlo, bude nepochybně zajímavé - i když ne příliš potěšitelné -, že dětské diváci lépe přijímají hru dospělých než svých vrstevníků, a pokud dětské divadlo přijmou, pak takové, které mohou brát jako umění, protože ti na jevišti „umějí“, protože je to hotový tvar.

Zkrátka a dobře: je to knížka útlá, na jeden večer, je velmi čtivá a obsahuje spoustu zajímavých, v mnoha ohledech nových, inspirativních pohledů, bez podléhání vžitým stereotypům či pověrám, věcná, demytizující pomyslného „dětského diváka“. Přečtěte si ji, nebo lépe - opatřte si ji, abyste se k ní mohli vracet a opakovaně nad ní přemýšlet. Stojí opravdu za to, i když, pravda, je zredigována tak trochu horkou jehlou.

EVA MACHKOVÁ

Ivana Veltrubská: Divadlo očima dětí. Odp. red. Milan Strotzer. ARTAMA, Praha 1994 - ed. Dramatika pro děti, sv. VIII. 600 výt. 88 str.

Z revue HOST

V šestém čísle loňského ročníku brněnské literární revue HOST sice nenajdeme ani zmínku o dramatické výchově, ale neměl by náš pozornosti uniknout text mimořádně podnětné přednášky Iva Osolobě Sdílené světy. Hra jako únik ze sebe k druhému.

I. Osolobě hned v úvodu avizuje, že mu nejde o hru vůbec, ale jen o určitý druh her: „Nepůjde o game, nýbrž o play.“ Tedy o ten typ her, které jsou v centru pozornosti těch, kteří se zabývají dramatickou výchovou. V určení rozdílu mezi těmito dvěma typy her

vychází I. Osolobě z Jakobsonovy teorie, že „metonymie a metafora tvoří sám základ našeho přibližování se ke světu, našeho

EXCERPTA

poznání“. Podle I.

Osolobě existují analogicky dva typy hry: metonymická a metaforická neboli „vzorek bez ceny“ (hra, v níž jde sice „o konflikt reálný, ovšem pravidly hry přísně formalizovaný a samým jejím statutem příkře omezený na urči-

tou přesně ohraničenou a relativně zcela neškodnou a nedůležitou životní sféru“, jako tomu je např. v hokeji nebo v karetní hře) a „model“ (typ her, kde „týž reálný prostor a čas... je použit, ba přímo zapřažen k tomu, aby re-prezentoval či prae-prezentoval jakýsi jiný prostor a čas reálný (už, ještě či vůbec) neexistující“). Je zřejmé, že hry využívané v dramatické výchově především, patří právě do této druhé skupiny, do kategorie her typu „model“.

„Zatímco hry prvního typu, hry metonymické, hry vzorky bez ceny, hry games,“ připomíná právem I. Osolobě, „mají



Impozantní literaturu počínající či vrcholící von Neumann-Morgensternovou matematickou Teorií her, hry druhého typu - hry-modely - se podobnou scientistní nadstavbou pochlibit nemohou. Literatura o hře-metafoře, hře-mimetické, hře zpodobující, a tedy... hře-modelu, hře-play, je spíš rozvinutá na svém opačném, kulturněhistorickém, humanistním, filosofickém a esejisticky rozbředlém konci. Víc se tu najde o psychologii či sociologii hry než o ontologii a ontologickém statu hry samé... A u klasiků filosofické teorie hry - Huizingy, Buytendijka, Langeho, ba ani u Finka skutečné filosofické jádro nenajdeme, spíš jen kulturněhistorickou vatu."

Při zkoumání hry-modelu navrhuje I. Osolsobě vyjít ze sémiotiky, z jejího rozdělení na syntax, sémantiku a pragmatiku, přičemž zdůrazňuje, že „být modelem není... vztah dvoumístný, vztah MODEL-ORIGINÁL, ale triadický, třímístný, vztah UŽIVATEL-MODEL-ORIGINÁL.“ Neboli důležité je, že „model je definován vztahem k uživateli... - a uživateli modelů... mohou být... jedině lidé."

V dalších úvahách se pak I. Osolsobě snaží zformulovat, co odlišuje hru jako model od jiných druhů modelů a využívá k tomu specifického termínu token. - Slovo token (je to „sice etymologicky totéž co německé Zeichen, znak, ale tím se nedejme zmást, ve slově token samém není nic nevyhnutelně znakového“) si I. Osolsobě vypůjčil v angličtině: Tímto slovem označují Newyorčané „speciální jakoby mince do podzemní dráhy".

„Lingvisté však tohoto slova začali používat k odlišení daného exempláře slova, věty, slabiky, hlásky, písmene teď a tady od téhož slova, věty, písmene, slabiky, hlásky vůbec, v obecnosti - čemuž říkají tajp, psáno type... Mezi token a type je prostě takový rozdíl jako mezi zvláštním a obecným, partikulárním a univerzálním..."

To, co podle I. Osolsobě odlišuje hru typu model od jiných druhů modelů, je to, že je to 1. token : token model („základní myšlenkou teorie token : token modelů je slavná věta Arthura Rosenbluetha a Norberta Wienera..., která tvrdí, že nejlepším materiálním modelem kočky je jiná nebo pokud možno táž kočka"), 2. token : token model tělesný („to, co má uživatel pokaždé i tehdy, když jiného nic k dispozici nemá, je vlastní tělo") a 3. token : token model větší než jeho uživatel („každá hra je v podstatě nejen token : token model pohybový či interakční, ale i situační... a situace, přesněji řečeno interpersonální situace jsou ex definitione cosi většího a širšího než jejich tvůrci, účastníci či uživatelé").

„Token : token modely, nejlepší modely, jak je charakterizují Arthur Rosenblueth a Norbert Wiener, jsou tedy, domnívám se, něco víc než pedagogický žertík zakladatelů kybernetiky. Nabízejí ne-li přímo klíč, tedy aspoň nový pohled na samu podstatu hry - hry typu PLAY - a stojí za velice důkladné, soustavné studium," uzavírá svůj provokativní příspěvek Ivo Osolsobě.

Z časopisu Pedagogika

„Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově“, vydávaný v současné době Pedagogickou fakultou UK, patří v posledních letech k těm odborným periodikům, jejichž stránky věru nešustí papírem, ale zdravě provokují. Připomenout lze řadu článků Stanislava Štecha, Jana Slavíka, Vladimíry Spilkové, Aleny Vališové, Josefa Valenty, Zdeňka Pince a dalších autorů. Na tomto místě bych rád upozornil na materiál Michala Vybírala Cesta k domovu s podtitulem Pokus o konstruktivistický přístup k jednomu tématu vlastivědy, který vyšel ve 4. čísle loňského ročníku časopisu Pedagogika.

Jak píše autor, text je věnován „metodám tzv. pedagogického konstruktivismu a jejich možnému využití při výuce na 1. stupni ZŠ. Popisuje projekt realizovaný ve 4. třídě ZŠ, který byl zaměřen na poznávání a konstrukci pojmu domov jako klíčového pojmu osnov vlastivědy.“ Pro čtenáře Tvořivé dramatiky je tento Vybíralův příspěvek zajímavou ilustrací jeho studie Pedagogický konstruktivismus z pohledu dramatické výchovy, který vyšel v 3. čísle loňské TD. Jádrem Vybíralova článku je popis jeho projektu vycházejícího z učiva vlastivědy pro 4. ročník obecné školy, v němž najdeme také prvky dramatické výchovy - nikoliv však jako „ozdobu“ či povyražení, ale jako logickou součást učitelovy práce s dětmi.

Zaznamenal JAROSLAV PROVAZNÍK

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Návrat Ivana Blatného

Ať jsem hledal, jak jsem hledal, v žádné recenzi (a nebylo jich málo) se mi zatím nepodařilo objevit seriózní zmínku o sbírce veršů pro děti **Jedna, dvě, tři, čtyři, pět** z roku 1947, skryté uprostřed tohoto souboru Blatného poezie. Že by šlo jen o marginálii v kontextu ostatní Blatného tvorby? Ani náhodou. Verše pro děti tohoto souputníka J. Koláře a K. Lhotáka nezapřou poetiku Skupiny 42. Na rozdíl od soudobé Nezvalovy a Halasovy surrealismem inspirované poezie se tu na každém kroku setkáváme s tématy městské civilizace („Za městem v polích, u cirkusu, / jenž zahajuje právě dnes, / zuřivě štěká malý pes / a uslyšíš tam kejhat husu...“, „Balón, zlatý jako slunce, / jako kůže na meruňce, kolébal se houpy-hou, / letěl tiše oblohou...“), s mozaikovitými záznamy všednodenní reality, s obrazy opuštěných věcí („Byl jednou jeden plůtek, / div že se nerozutek. // A každá jeho tyč, / chtěla jít někam pryč.“), ale vedle toho také s hrou s kontrastními rýmy, s ostrými střihy, s lehkou ironií... Mám za to, že je na čase poněkud si poupravit obraz české poezie pro děti 40. let. Ostatně díky tomuto Blatnému návratu do českého kontextu se dostává i Kainarova poezie pro děti (Říkadla vyšla v roce 1948!)

konečně do patřičných souvislostí a přestává být podivným solitérem mezi nezvalovsko-halasovskou tvorbou a poezií F. Hrubína a jeho následovníků.

Mouchy

Šupity ela hop!
Much máme plný strop.
Dzintara bum bum bum!
Much máme plný dům.
Nejstarší, čaroděj,
vede ten muší rej.
To on zná záhadu
jak vidět dozadu.
On, jejich starý král,
všem jim to pošeptal.
Proto je s mouchou kříž:
Nikdy ji nechytíš.

Rýma

Šel jsem včera bos,
teď báb plýd dos.
Udělal jseb chybu.
To báb ale rýbu!

Kašel

Po městě chodil kašel
a zrovna mne si našel.
Ale už běžím z nákupu,
nesu si láhev sirupu.
A tak se, milí zlatí,
ten kašel zase ztratí.

Stará putna

Na dvoře stojí putna,
je opuštěná, smutná.
Babičko, stará putýnko,
usměj se na nás malinko!

Stařenka je však zticha.
Stojí a rozesychá.

Pohádka poslední a nejkratší

Byl jednou jeden most...
A už toho mám dost.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Ivan Blatný: Verše 1933 - 1953. K vydání připravil a ediční poznámku napsal Rudolf Havel. Doslov napsal J. M. Tomeš. Odp. red. Jan Šulc. Atlantis, Brno 1995. 676 str.



Josef Brukner: Pojďte s námi za obrazy aneb Malování zvířat

(Albatros, Praha 1995 - odp. red. Dagmar Sekorová a Zuzana Kovaříková)

Na Josefu Bruknerovi mě nepřestává imponovat jeho chuť, téměř posedlost stavět si sám před sebe obtížné úkoly, vymezovat si zdánlivě

JOSEF BRUKNER
Pojďte s námi za obrazy aneb...
MALOVÁNÍ



ZVÍŘAT

dostl úzké mantinely. Už jedna z jeho prvních dětských knížek byla založena na variacích s jediným slůvkem proč. Malí sportovci jsou zase sbírkou básniček z jediného tematického okruhu. Klíč od království je sbírkou mistrných přebásnění a variací folklorních textů z celého světa. Ale zdaleka nejčastějším východiskem pro básníka J. Bruknera je výtvarné umění. Verše psal k Sekorovým obrázkovým seriálům o Ferdovi Mravencovi, k Ladovým ilustracím, ke sklíčkovým asamblážím R. Pilaře, k obrázkům oceněným na Bienále ilustrací Bratislava (tyhle texty lze najít v časopisecké podobě ve Sluníčku z přelomu 70. a 80. let) a také k obrazům „pro dospělé“. Troufám si tvrdit, že jeho Obrazárna (původně to ovšem byla opět časopisecká Obrazárna Sluníčka) patří k těm nejlepším sbírkám, které česká poezie pro děti má. Rovněž na stránkách časopisu, tentokrát v Mateřídoušce, vznikala nejnovější Bruknerova knížka Pojďte s námi za obrazy. A opět je to kniha-setkání. Setkání krásného slova a obrazů výtvarných. Mantinely si tu J. Brukner stanovil ještě užší: z výtvarného umění si vybral výhradně zvířecí náměty (Jak namalovat ptáčka, Jak namalovat kočku, Jak namalovat zvíře z pohádky, Jak namalovat zvíře, co se zdá, Jak namalovat lov...). J. Brukner píše v úvodním slově: „Světlem zvířat nás nebudou provázet přírodovědci, ale malíři. A tak tahle knížka bude i knížkou o malování.“ Skromně už nedodává, že naším hlavním průvodcem je Básník a že tahle knížka je také, a ne menším dílem, o umění básnickém. Každý oddíl, každá kapitola je výtvarně básnickou kompozicí, které nechybí ani umělecko-naučný rozměr: Stěžejním textem je vždy fejetonistické vyprávění, založené na dialogu se čtenářem, citlivě a poučeně otevírající různé pohledy na

NAHLÍŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

reprodukované obrazy. Výborně vytištěné reprodukce obrazů všech možných dob i stylů jsou vždy v několika řádcích glosovány, eventuálně doplněny nejnutejnější faktografií. A závěr každé kapitoly tvoří obraz básnický - vždy jedna báseň J. Bruknera, která - jak už jsme u tohoto autora zvyklí - nemá nic společného s popisem nebo prvoplánovou ilustrací, ale svou obrazností a bohatým jazykem inspirované čtenáře a provokuje diváka. V tiráži objevíte poznámku, že kniha je doporučena MŠMT ČR jako „doplňková literatura pro výtvarnou výchovu a český jazyk na 1. stupni základní školy“. Mám za to, že kniha Pojďte s námi za obrazy by neměla uniknout pozornosti žádného učitele dramatické výchovy.

Pavel Šrut: Kde zvedají nožku psi aneb V Pantaticích na návsi

(Orbis, divize Nakladatelský dům, Praha 1995 - odp. red. Pavel Polák)

Dvojverším „V Pantaticích na návsi, / kde zvedají nožku psi...“ se příznačně otevírá každé z jedenácti „povídání“ neboli veršovaných nonsensových minipříběhů, evokujících atmosféru cirkusu a poutě. Jsme na poli nonsensu, a tak materiálem hry a objektem této poezie je především jazyk. Invenční rýmy, asociace, kalambúry, nečekané srážky slov... - to vše je ve verších P. Šruta zdrojem spousty drobných dějů a příběhů, jimiž je každé číslo nabit. A protože každé „povídání“ stojí vždy na jednom základním příběhu, mají jednotlivá čísla svůj přehledný tvar a svou pointu. Za zvláštní pozornost by stála práce s verši a strofami, jejichž nečekané proměny souvisejí s kotrmelci cirkusových a pouťových atrakcí a s básnickovým potěšením ze hry s jazykem a příběhem. Pro recitátory, které jistě Šrutovy verše budou lákat, to nebude snadný úkol. Pavel Šrut v posledních letech zabodoval

PAVEL ŠRUT
KDE ZVEDAJÍ
NOŽKU ANEB
V PANTATICÍCH NA NÁVSI
PSI



brilantními převyprávěními folklorních pohádek - britských (Kočíř král) a amerických (Prcek Tom a Dlouhán Tom). Pantátice jsou v jeho tvorbě návratem k poezii, již na půdu dětské literatury v 60. letech vstoupil. Ani omylem to však není návrat k vyzkoušeným jistotám. Je to zdařilý pokus o další variaci nonsensové poezie.

Jacques Fansten: Ne, nikdo ještě není doma

(Albatros, Praha 1995 - odp. red. Ilona Staňková)

Text J. Fanstena nezapře filmový původ (jde o literární podobu filmového scénáře úspěšného filmu Fraktura myokardu). Filmově „atraktivní“ morbidní námět (náhlá smrt matky



čtrnáctiletého Martina a jeho snaha zakopat její mrtvé tělo tak, aby se o tom nedozvěděl nikdo z dospělých) je pro autora odrazovým můstkem pro zručnou syžetovou práci (čtenář je od prvního odstavce do posledního v napětí), ale i pro sdělování závažných témat. První, co čtenáře začne zneklidňovat, je záměrný rozpor mezi vizuálně, jakoby jen po povrchu snímanými situacemi a závažností, tragičností problému. Příběh je to de facto psychologický, ale vnitřní monology tu nenajdeme. Lakonický, nezaujatý vypravěč sděluje příběh, popisuje a „cítuje“ přímé řeči postav - a my zprostředkovaně, pod tímto povrchem ve zlomcích odečítáme vztah k mamince, který si Martin dodatečně uvědomuje, Martinovu hrůzu z dětského domova, který mu hrozí, vztahy ke spolužákům, kteří se v krizové situaci stávají přáteli, vztahy se světem dospělých. Škoda že překlad Evy Pokorné nebyl důkladněji zredigován. Namnoze má text tak syrovou podobu, jako by byl přeložen „z jedné vody načisto“.



Daisy Mrázková: Haló, Jácíčku. Knížka o velikém přátelství

(Albatros, Praha 1995 - odp. red. Zuzana Kovaříková)

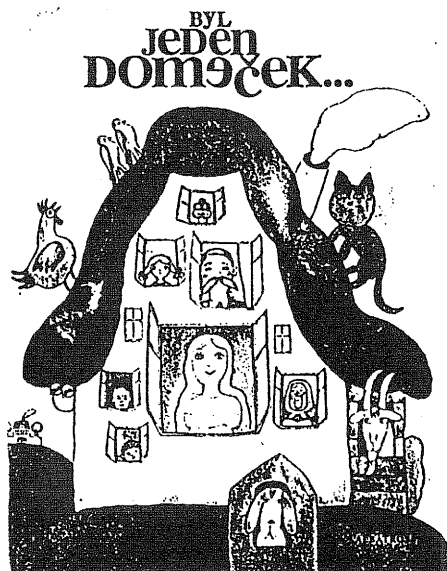
Vím, že mluvit o téhle klasice před těmi, kdo se zabývají dramatickou výchovou, je nošením dříví do lesa. Knížka, která je meisterstückem české literatury (a zdaleka ne jen pro děti!), knížka objevů, které můžeme vidět a zažít na každém kroku, *chceme-li*, knížka, v níž svět člověčí a přírodní jedno jsou, knížka mnohohrstevnatá, nabízející nejmenším čtenářům příběhy zvířecích a dalších hrdinů, a těm větším témata hluboce filozofická, knížka, v níž byste stěží našli jediné zbytečné slovíčko (jak tomu je ostatně ve všech knížkách D.

Mrázkové), se už záhy po svém prvním vydání v roce 1972 stala objektem zájmu vedoucích dětských divadelních souborů. (Inscenace Jak šumí les brněnského PIRKA byla na programu národní přehlídky Kaplické divadelní léto v roce 1975.) Tak jakápak novinka? Jenže ono už i od druhého vydání Jácíčka uteklo celých dvanáct let! A po listopadu 1989 jako by se po D. Mrázkové slehla zem: Doufáme, že v Albatrosu nepřeváží přehnaná opatrnost a obavy z malé lukrativnosti nad ambicemi zprostředkovat nové generaci to, čím se věru můžeme chlubit před světem. Myslím, že i my,

čtenáři, bychom mohli věci pomoci: pišme do Albatrosu a žádejme knihy Daisy Mrázkové!

Byl jeden domeček...

Z lidové slovesnosti vybral Jan Červenka. K vydání připravila Alena Peisertová (Albatros, Praha 1995 - odp. red. Zuzana Kovaříková)



Folklor a literatura pro děti k sobě odjakživa patří. Vydávat folklor pro dnešní děti není žádným staromilstvím, ale dokladem promyšlené, koncepční - s prominutím - ediční politiky. Materiál, který shromáždil a sestavil Jan Červenka, ležel v šuplatech drahé let. V letech 1986 - 1988, kdy se Jan Červenka na titulních stránkách knih objevoval pořád ještě s rozpaky, z těchto textů Sluníčko tisklo různě komponované dvoustránkové tematické bloky říkadel, rčení, přísloví, hádanek, písniček atd. Už z časopisecky publikovaných zlomků bylo zřejmé, že jde o nepominutelný materiál, o dílo, které není pouhým náhodně vzniklým kompilátem. Kniha Byl jeden domeček..., pod níž je jako editorka podepsána Alena Peisertová, vypadá docela skromně, jako jedna z řadových knížek pro nejmenší. Ale ve skutečnosti je událostí první velikosti. Obvyklým klíčem k uspořádání folklorního materiálu bývá běh času, zpravidla střídaní ročních dob. Dominantním principem tohoto výběru lidových textů je hra, a to speciálně hra s jazykem a tvořivý akt, jímž se dítě slovem zmocňuje světa. A to nejen ve rčeních, příslovích a hádankách, ale také při tvořivé hře s jazykovým materiálem, která je hlavním principem pohádky a říkadla. Svým způsobem je tento ediční čin pádnou připomínkou skutečnosti, že nonsens má své kořeny mj. právě ve folkloru.

JAROSLAV PROVAZNÍK

NÁZORY - POLEMIKY - DOPISY ČTENÁŘŮ

Milá dlhoočakávaná Tvořivá dramatika

Čitateľa pravdepodobne napadne, že zdravím a dvíham klobúk pred oborom, či výchovným systémom, ktorý si len nedávno našiel cestu do našich škôl. Špecificky pre „miesto deja“, pomaly, veľmi nedôverčivo, až na ojedinelé prípady experimentálneho vyučovacieho predmetu, väčšinou v podobe vyučovacej metódy.

V prípade tejto reflexie, môj pozdrav prirodzene patrí aj onému odboru, avšak v centre môjho záujmu je momentálne časopis Tvořivá dramatika, o ktorom, keď som napísala dlhoočakávaný, myslím to skutočne doslova. Dôvodov sa vynára hneď niekoľko:

1. Tvořivá dramatika prídje vždy v pravú chvíľu, práve vtedy, keď sily začínajú slabnúť, „tvorivodramatické nadšenie“, elán sa časťmi nárazmi na odpor triešti a „sfahuje do ulity“. V tom čase pociťujem naliehavú potrebu kontaktovať sa s ľuďmi, ktorí majú podobné skúsenosti, podobné problémy, skrátka „sú z tejto branže“.

2. Tvořivá dramatika spolupracuje pri uspokojovaní potreby ďalšieho vzdelávania sa v tejto oblasti, a to mierou dosť podstatnou. Upresním, že po pol roku od vzniku Združenia pre tvorivú dramatickú výchovu na Slovensku ešte vždy bezmocne sledujem ponuky Kormidla z oblasti esteticko-výchovných aktivít, tvorivej dramatiky vrátane... Možno sa mýlim, ponuky existujú, ale potom k nám na východ je cesta dlhá.

3. Tvořivá dramatika dýcha atmosférou, ktorá cez slová a riadky dokáže človeka vliahnúť do problému, situácie, upozorní, povzbudí a odhalí, že nie tak ďaleko sú ľudia, ktorým záleží na rovnakej veci, ktorí sa snažia hľadať, triediť, vypovedať, rozvíjať, skvalitňovať... začaté.

4. Časopis je mojím radcom, pomocníkom, dokazuje, že aj keď to niekde škripe, „ťažko ťahá“, niekde možno ani nejde, pociť,

keď sa dostanem do cieľa (postaveného však realističky), výsledok je bez zbytočných krasorečivých slov fajn.

5. Časopis mi sprostredkúva kontakt s ľuďmi známymi, blízkyimi aj menej blízkyimi. Keďže každý z príspevkov dýcha osobnosťou autora, sú to príjemné stretnutia, ktoré ma presvedčujú o tom, že zrak je momentálne potrebný len na vnímanie riadkov na bielych stránkach. O ostatné sa postarajú preredchádzajúce spoločné skúsenosti a zážitky, stretnutia. Srdečne ďakujem za príjemné chvíľky strávené nad stránkami Tvořivej dramatiky, chvíľky podnetné aj poučné, chvíľky, ktorých dôležitosť vnímam intenzívne vtedy, keď Tvořivá dramatika neprichádza.

Veľa úspechov...

IVETA KOVALČÍKOVÁ

Prešov



Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvár pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Křesomyslova 7
140 13 Praha 4

Distributor předplatného:
A.L.L. PRODUCTION, s.r.o.
P.O.BOX 732
111 21 Praha 1



NOVINOVÁ ZÁSILKA
Podávání novinových zásilek
povoleno Ředitelstvím pošt
Praha
čl. 259/95 ze dne 18. 1. 1995



TŘI TYPY DRAMATU

viděno z USA

„Připravuji učitele,“ píše v předmluvě Judith Kase-Polisiniová, autorka knihy *The Creative Drama Book: Three Approaches*, „k užívání tvořivého dramatu v bakalářských i magisterských programech denního studia i v dlínách dalšího vzdělávání pro učitele z praxe i pro jiné skupiny, jako jsou rodiče, vedoucí zájmové činnosti, řídící pracovníci i terapeuti. Navíc píše hry a režírují divadlo dospělých herců pro děti a jezdím s nimi do základních škol. Jinými slovy, jsem i divadelní pedagog a divadelní umělkyně...“

Během posledních více než dvaceti let zahrnovala typická skupina posluchačů zapsaných do mého základního kurzu tvořivého dramatu směs studentů s hlavním zaměřením na učitelství 1. nebo 2. stupně, na hudební a výtvarnou výchovu, angličtinu, tělocvik a speciální pedagogiku. Často se zapisují posluchači divadelního oboru i někteří z psychologie, orientovaní na terapii. Protože většina těchto studentů má jiný hlavní obor než dětské drama, nemohou si většinou zapsat ještě druhý kurz tvořivého dramatu...

Můj problém jako vedoucí kurzu vězel ve způsobu uvedení těchto různorodých studentů s různorodými zájmy do tvořivého dramatu tak, aby opouštěli kurz s dostatečnou znalostí teorie i praxe...

Nebylo by proto praktické učit z hlediska určité metody nebo věku. Ale učebnice, které jsou k dispozici, jsou psány pro učitele určité populace, jako jsou děti 1. stupně školy, středoškoláci, starší dospělí nebo skupiny dramaterapie... Tato kniha vznikla z potřeby nabídnout mým „jednokurzovým“ studentům úvod do teorie a praxe tvořivého dramatu, aplikovatelný na každou věkovou skupinu nebo populaci. Je napsána tak, aby odpověděla na tři základní otázky: Co je tvořivé drama? Jak funguje? Proč funguje?”

Mezi knihami o tvořivém dramatu (dětském dramatu, tvořivé dramatice, dramatu ve výchově..., krátce o našem oboru), které jsem kdy četla, nepatří tato ani mezi nejzevrubnější, ani nejinspirativnější či jakkoli jinak nej. Jako jediná z těch, které znám, však nabízí pohled na obor jako celek, jak se v osmdesátých letech praktikoval a dosud praktikuje v anglicky mluvících zemích. Proto jsem ji zvolila na úvod cyklu, který by se měl pokusit čtenářům Tvořivé dramatiky zprostředkovat přehled o tom, jak obor vypadá tam, kde se plynule, přirozeně a bez zásadních omezení rozvíjí po více než sedmdesát let.

Obsah knihy:

1. Oblast tvořivého dramatu
2. Tvořivé drama jakožto umění
3. Smysl dramatické hry
4. Základy tvořivého dramatu
5. Základní procedury
6. Cíle tvořivého dramatu
7. „Playmaking“
8. „Theatre Games“
9. „Educational Drama“
10. Tvořivost v tvořivém dramatu

(Poznámka: Proč názvy kapitoly sedmé, osmé a deváté ponechávám v angličtině, vysvětlím později.)

Kapitola 1 - Oblast tvořivého dramatu

První subkapitola začíná výkladem o vzniku oboru v USA a je nazvána Americká průkopnice Winifred Wardová. V roce 1924 Winifred Wardová, profesorka univerzity v Evanstonu (Illinois) začala experimentovat s improvizovaným dramatem, v roce 1930 vydala svou první knihu nazvanou *Creative Dramatics* (Tvořivá dramatika). Její první polovina je o improvizaci, druhá o formálním (tj. veřejném) produkovaní divadelních her, o divadle. V roce 1947 vydala Wardová *Playmaking with Children*. V roce 1944 svolala první konferenci učitelů tvořivého dramatu a vytvořila výbor, který se později změnil v Children's Theatre Association of America (Americká asociace dětského divadla). V roce 1987 vznikla nynější American Association for Theatre and Education (Americká asociace pro divadlo a výchovu). V roce 1955 již 162 kolejí a univerzit v USA nabízelo alespoň dílčí kurzy tvořivého dramatu, které uváděly do oboru každoročně asi 2000 učitelů, v roce 1975 bylo v USA nabízeno šest programů pro učitele-specialisty, v roce 1982 se dramatu učilo na 321 kolejí či univerzitě a 33 vysokých škol mělo „graduate-programs“ (tj. úplné, v naší terminologii magisterské studium) dětského dramatu. Souběžně s tím šla „geometrická exploze“, jak tomu říká Kase-Polisiniová, odborné literatury, zejména metodických publikací, od šedesátých let se rozvíjí i výzkum.

V dalších částech první kapitoly se po tomto stručném historickém přehledu věnuje Kase-Polisiniová charakteristice oboru a jeho úhelným kamenům. „Tvořivé drama je skupinové tvoření hry pod vedením kvalifikovaného učitele a užívá divadelní techniky pantomimy a hlasové improvizace. Je orientováno spíše na proces než na produkt... Během procesu jsou hry spontánně tvořeny hráči, kteří v průběhu scén improvizují dialog. Tvoří vlastní scénář místo aby užívali hru napsanou dramatikem. Tvořivé drama je nenákladná aktivita, přízvušobitelná kterékoli věkové skupině a jakémukoli prostoru...“ Children's Theatre Association zformulovala následující definici tvořivého dramatu, z níž autorka vyjímá: je to „improvizační, neexhibiční forma dramatu, soustředěná k procesu, v níž vedoucí vede účastníky k tomu, aby si představovali, hráli a reflektovali lidskou zkušenost..., vede skupinu k tomu, aby zkoumala, rozvíjela, vyjadřovala a sdělovala (komunikovala) nápady, pojmy a city dramatickým hraním. V tvořivém dramatu skupina improvizuje akci a dialog přiměřené obsahu, který zkoumá a užívá dramatické prvky, aby zkušenosti dala formu a význam.“ Jako tři specifické, nezaměnitelné a nenahraditelné rysy společné dramatu a divadlu, Kase-Polisiniová uvádí identifikaci s rolí („lidský život symbolizovaný živou osobou zúčastněnou v živém jednání“), jako další symbolickou akci herce („vysoce selektivní části skutečného života“) a konečně za třetí spolupráci („je to skupinové, ne individuální umění, a proto vyžaduje spolupráci herců nebo hráčů“). Tuto část autorka shrnuje: „...prostřednictvím procesu dramatizace se jedinec rozvíjí do plnější, mentálně zdravější, dokonalejší lidské bytosti. Drama může být zvláštním učebním prostředkem a může být i metodou dosahování osobního růstu.“ Závěrečná část



1. kapitoly je nazvána Tvořivé drama jako učební metoda - spíše v ní však jde o varování učitelům, které není od věci ani v naší situaci. "Bohužel se v příliš mnoha knihách uvádí, že vést lidi k tvoření dramatu je natolik snadné, že to může dělat kdokoli jenom na základě pokynů... Je rozdíl mezi jednoduchou fyzickou aktivitou a estetickou účastí na dramatu..., je potřeba pochopit zdánlivý paradox: tvořivé drama je neuvěřitelně snadné, když je uplatněno jako umělecký proces... Jako prostý učební prostředek nebude drama pro průměrného učitele nejspíš o nic hodnotnější, než kterýkoli jiný vynález, jako jsou pracovní sešity, magnetické tabule nebo video... Aby mělo tvořivé drama výchovnou, terapeutickou i estetickou hodnotu, musí se provádět jako umění. Jakožto umění je procesem v základu tvořivým..." Člověk je v zásadě vždy a všude stejný, v každé době a na každé polokouli: zejména když ví o věci hodně málo, zdá se mu snadná, a škola se svým tlakem na rychlý výsledek tuto tendenci silně podporuje. Liší se však terminologie: pod pojmem "umění" (art či arts) se v anglicky mluvících zemích nerozumí jen umělecká tvorba, ale i umělecká výchova ve škole - předměty odpovídající naší výtvarné či hudební výchově jsou "arts". Distance mezi tvorbou a výchovou jako by se tím poněkud zmenšovala.

Kapitola 2 - Tvořivé drama jakožto umění

Tato kapitola se zabývá procesem tvoření her, a protože kořeny tvořivého dramatu vězí v divadle, definuje autorka jeho klíčové pojmy. Zatímco pojem "divadlo" má jediný význam - jeho smyslem a podstatou je produkování a předvádění her pro publikum, výrazem "drama" může být označováno "literární dílo, scénář nebo improvizovaná práce bez scénáře. Proto můžete mít drama bez divadla, ale ne divadlo bez dramatu." Kompozice dramatu je založena na ději, postavách, tématech, dialogu a někdy i výpravě a hudbě, jak víme již od Aristotela. "Děj hry je následnost akcí nebo událostí a má začátek, prostředek a konec. Děj nám říká, co se stane nejdříve, co potom, co se děje dále atd. Je to celková struktura hry včetně linky jejího příběhu a jeho uspořádání... Obvykle je zde nějaký druh konfliktu člověka s člověkem, člověka se společností, člověka s přírodou nebo s nadpřirozeným světem... Všechno ve hře musí být vyjádřeno slovy a pantomimickými akcemi nebo jazykem těla postav. Postavy jsou nositeli tvorby děje. Jímí se příběh rozvíjí... Děj hry je vyjádřeno prostřednictvím postav v konfliktu... Prostředkem výrazu hry je dialog..., dialog se skládá ze slov a neverbálního výrazu. Jdeme se DÍVAT na hru, ne ji poslouchat..."

Toto je ve stručném přehledu druhá kapitola, nad níž si uvědomíme silné i slabé stránky knihy paní Kase-Polisiniové: je tu vše, co tu má být, autorka přesně vyčísľuje a do souvislostí uvádí základní elementy, které hrají roli v každém dramatu, improvizovaném i formálním, americkém či anglickém či jakémkoli jiném, "tvořivém" či "strukturovaném" - ale u všech těchto témat zůstane trčet na pravdách očividných a banálních, jako by jen do více slov rozvinula dobře zvolené body osnovy. Ale tuto starost přenechme jejím studentům.

Kapitola 3 - Smysl dramatické hry

Americké autorky termínem "dramatická hra" označují výhradně typ spontánní dětské hry, tj. té, v níž dítě vstupuje do role; tyto hry (či aspoň některé z nich) bývají nazývány námětové - například Václav Příhoda k nim řadí hry, v nichž dítě vstupuje do role sólově, bez partnera, dramatické řadí

mezi hry kolektivní, se souhrou. Mohli bychom sem však zahrnout i Příhody hry napodobivé (jako příklady uvádí mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení, nasazování brýlí) a fantastické (ošetřování loutky, užití prutu jako ručnice, hovor s vymyšlenou osobou), neboť i tyto typy hry do tvořivého dramatu tak či onak vstupují (viz Václav Příhoda: Ontogeneze lidské psychiky I, kap.V/3). "Dramatická hra je představování života akcí za účelem jeho lepšího pochopení. V dramatické hře dítě přijímá roli a dělá, že je někým jiným. Během tohoto procesu vychází z vlastní i zprostředkované zkušenosti s jinou osobou v odlišných situacích a napodobuje osobu, jednání i řeč. Jako rekvizit může užívat reálných nebo imaginárních předmětů a vyjadřovat se slovně, jestliže je potřeba vyjádřit myšlenky a pocity postavy." Po výkladu o funkcích spontánní dramatické hry v předškolním věku, z nichž pro náš účel je důležitá zejména reflexe a zpracování zkušeností a problémů a experimentace s jejich řešením, vyjádření potřeb dítěte, uvolnění nepřijatelných impulzů a obracení reálných rolí, se Kase-Polisiniová zabývá třemi typy hry: osobní, v níž se dítě stává jinou postavou celým svým tělem, projektivní, v níž dítě drama promítá do předmětu, rekvizity nebo hračky a může být střídavě tuto postavu i jejími partnery, dochází autorka ke hře, kterou označuje jako sociodramatickou. "Jak v osobní, tak v projektivní hře může dítě hrát jednu nebo více postav bez pomoci někoho zvenčí - jiného dítěte nebo dospělého. Když dítě spolupracuje s jiným hráčem, hra se stává sociodramatickou..., tu je třeba považovat za nejrovinutější formu dětské hry... Oba hráči musejí mlčky nebo nahlas souhlasit, že budou hrát totéž drama..., že budou hrát postavy v stejném časovém rámci, na stejném místě, v zásadě musí být účastní stejné dramatické akce, jako je vaření oběda nebo oblékání dítěte. Bez této dohody by to nemohlo fungovat. U většiny dětí začíná sociodramatická hra kolem třetího roku." Spontánní dramatická hra obsahuje nápodobu, rolovou identifikaci a transformaci. U malého dítěte "musí učitel tvořivého dramatu chápat, že nápodoba je jeho zdravou součástí... Někdy dítě potřebuje zahrát stereotypní postavu jakožto součást procesu, který ho později uschopní rozvíjet jedinečnou charakterizaci... V rolové identifikaci je obsažen proces obouvání do cizích bot. Je založen na hráčově pochopení obrazu postavy, kterou má hrát. Když je obraz v hráčově mysli jasný, zahráje postavu v situaci. Drama se situací se projevuje lidskou motivací, akcí, reakcí a interakcí v reálném prostoru a čase a současně zobrazuje představovaný čas a prostor... Zahraná zkušenost se stává bezprostřední a zosobněnou. Přitom dramatický proces poskytuje příležitost reflektovat život... Rolová identifikace uschopňuje dítě učinit informaci tělem a to velmi osobním a soukromým způsobem a usnadňuje její pochopení... K transformaci dochází, když dítě myšlenku, kterou úplně nechápe, mění nebo transformuje, aby ji nahlédlo z odlišného úhlu. Transformace se objevuje tehdy, když dítě při hraní situace přepíná z role jedné postavy do druhé, když si představuje, že určitý předmět je rekvizitou a pak ji změní na rekvizitu jinou. Vlastně se jeden předmět může stát mnoha věcmi podle toho, jak se situace vyvíjí..." Autorka dále vysvětľuje, jaký význam má hra v předškolním věku (laskavý čtenář nechť si to nalistuje v kterékoli učebnici vývojové psychologie anebo nejlépe v Psychologii hry S.Millarové) a zabývá se zejména Piagetovým výkladem symbolické hry (viz Piaget-Inhelderová: Psychologie dítěte, 1970). Dodává, že podle novějších amerických teorií



(Schottwellová, Wolf a Gardner) se symbolická hra objevuje i dříve. Podle jejich zjištění existují dva typy dětí - "modeláři", kteří mají zájem o objekty, experimentaci s tvary, formami, barvami, o fungování věcí, design a mechanismus materiálů, a "dramatici" - kteří "projevují více zájmu o následnost interpersonálních událostí, které mají dramatickou nebo narativní strukturu... Už v raném dětství tyto děti raději transformují předměty do něčeho imaginárního, místo, aby si s předměty hrály. Nemají takový zájem o tvar nebo velikost předmětů jako modeláři. Je zajímavé, že ačkoli děti preferují jednu formu symbolického chování před druhou, obojí zřejmě rozvíjí stejné intelektuální dovednosti v přibližně stejném období rozvoje. Jinými slovy - jsou ale spoji dva různé způsoby symbolické manipulace s předměty, vedoucí k zvládnutí stejných základních dovedností - modelování a dramatizování... Ve věku asi tří let všechny děti používají dramatickou hru, ale dramatici tento proces začínají užívat dříve..., tato preference trvá i v dalším životě. To vlastně může vysvětlit povahu lidských talentů. Pravděpodobně se lidé s talentem nerodí, ale začínají preferovat uspořádání světa jednou nebo druhou metodou, takže když jsou dětmi tři roky, má už tendenci být lepší v matematice než v jazycích, ve výtvarnictví než v hudbě a tak dále..." Charakteristickými rysy dramatické hry jsou učení z vlastní iniciativy, pohroužení do procesu a nedůležitost produktu, sebekázeň a soustředěnost. "Pedagogové se mohou z charakteristik obsažených v dramatické hře a dětské hře vůbec učit o učení. Dramatická hra musí být založena na vlastní iniciativě. Dítě nebo hráči musejí hru ovládat. I když si dítě hraje s jiným dítětem nebo s matkou, musí ovládat hru, iniciovat akci, měnit směr i role, jak je potřeba, aby se drama dalo zahrát. To platí i tehdy, když jsou hráči dva..." Dramatická hra (stále je řeč o dětské spontánní hře) obsahuje i všechny základní prvky dramatu, má tedy velmi blízko k divadlu, a její zákonitosti platí dokonce i u dospělých, kteří se "i nadále učí v průběhu života skutečně důležitým věcem dramatickou hrou, navzdory maximálnímu úsilí celého vzdělávacího systému tuto cenu aktivitu potlačit."

Je zajímavé, že ač se autorka sama označuje mj. za divadelní umělkyni, předchozí kapitola patřila k nejslabším, zatímco v této dokázala vyhmátnout z psychologie hry právě ty prvky, které spontánní dramatickou hru spojují s dramatem, ale i s divadlem. V každém případě: jak teorie divadla a dramatu, tak psychologie hry jsou disciplíny pro učitele dramatu klíčové, a specialista by se neměl omezit jen na jejich poznávání "v kostce", jak to Kase-Polisiniová z nezbytlí ordinuje svým "jednokurzovým", nespecializovaným učitelům (a jak to zde ještě více zhušťujeme). Ostatně pokud nejde právě o zcela speciální otázky či výsledky nejnovějších výzkumů a teorií, vše snadno najdeme v naší literatuře či v té zahraniční, která je u nás (dokonce už drahá léta) přeložena.

Kapitola 4 - Základy tvořivého dramatu

Autorka tu užívá termínu "fundamentals", který znamená to, bez čeho daný jev přestává být sám sebou. Jde tedy o samo jádro tvořivého dramatu, o jeho "grund". Tvořivé drama navazuje na to, co už hráči znají a dovedou z dramatické hry, ale vede je dál, k něčemu novému, co na ně také klade nové a vyšší požadavky. Jsou to základy běžné a nutné pro každého učitele dramatu, bez ohledu na to, který směr vyznává a praktikuje a s kým a v jakém prostředí pracuje. Základní požadavky dramatu, bez nichž se

nelze obejít, jsou čtyři: skupina, kvalifikovaný učitel, prostor a myšlenka (idea, nápad). Skupina může mít různou velikost, ale nejméně dva členy kromě učitele, může jí však být i celá školní třída. V Americe existuje více typů skupin, pokud jde o složení než u nás - kromě tříd základních a středních škol, normálních i speciálních, homogenních i smíšených, a kromě různých mimoškolních skupin dětí (kluby, nedělní školy, dětské a mládežnické organizace, jako jsou skauti, YMCA a YWCA) to mohou být i skupiny složené z dětí a dospělých (různé kombinace dětí, učitelů a rodičů) i skupiny seniorské. Také prostor může být jakýkoli, uvnitř i venku, jen je třeba, aby se do něj skupina vešla - není zapotřebí žádné zvláštní vybavení a zařízení. Podobně jako řada jiných anglicky píšících autorů počítá Kase-Polisiniová i s třídou, a to i s takovou, v níž nelze hýbat s lavicemi. Obtížnější je najít myšlenku: "Myšlenky se neobjeví ze vzduchu. Tvořivý proces začíná určením a definováním problému, který se má řešit... Učitelova znalost skupiny, jejích zájmů a výchovných potřeb jejích jednotlivých členů ovlivňuje výběr námětu nebo specifického problému, který má být ve scéně řešen." Rozhodujícím činitelem, ovlivňujícím úspěch práce skupiny, je kvalifikovaný vedoucí. V USA existují dva typy přípravy: všeobecný učitel (The Generalist), který má jako základ jiný obor, nejčastěji učitelství 1. nebo 2. stupně, psychologii se zaměřením na poradenství a terapii, speciální pedagogiku nebo divadlo. V takovém případě postačí (lépe řečeno musí stačit) vysokoškolský kurs o 40 - 45 lekcích a k tomu řízená praxe. Mnozí "generalisté" se však často na univerzitu vracejí, aby se stali specialisty, nebo navštěvují kurzy pořádané profesními organizacemi na místní, státní či národní úrovni, neboť naučit se vést skupinu tvořivého dramatu je trvalý, celoživotní proces. Příprava specialisty však trvá několik let. Na nižším stupni univerzitního vzdělání získává budoucí učitel vědomosti o divadle i širokou praktickou zkušenost v oborech herectví, režie, kostýmování, svícení a scénografie, řízení a administrativy divadla a zkušenost z inscenací několika her. Aby se stal dobrým učitelem, musí získat - většinou ve vyšších ročnících (odpovídá přibližně našemu magisterskému studiu) znalost vývoje člověka, učení, teorie výchovy, učebních plánů a praxi tvořivého dramatu s několika různými věkovými skupinami pod dohledem kvalifikovaného pedagoga. "Není ani třeba zdůrazňovat, že takové vzdělání nelze získat v čtyřletém studiu na koleji. Dnes ti, kteří se chtějí stát specialisty v tvořivém dramatu, studují v některé ze škol nabízejících magisterské programy (graduate schools) v dětském dramatu." Musím potvrdit, že vměstnat do čtyřletého studia vše, co by měl umět a vědět specializovaný učitel výchovné dramatiky, je úkol nadlidský. Náš model na DAMU a JAMU je velmi podobný, až na to, že studium trvá jen čtyři roky. V Brně je v něčem podobné i pořadí, na pražské DAMU je obrácené, už vzhledem k tomu, že uchazeči jsou přijímáni podle učitelských schopností i motivace, ale také proto, že ne všichni budou specialisty v plném slova smyslu, orientovanými i na dětské divadlo.

Na počátku práce je třeba ze skupiny vytvořit ansámbl, tj. hráči se potřebují naučit spolupracovat. Tuto fázi nelze uspěchat, jinak hráči pracují jako sólisté. "Kvalita zkušenosti každého jedince do značné míry závisí na kvalitě skupinové kooperace... Jednotlivci se chovají jinak ve skupině, než když jsou za podobných okolností v sólové situaci... V jistém smyslu se mohou jednotlivci stát ve skupině slabšími. Cizí člověk se ve skupině může ostýchat



a být rezervovaný, pokud jde o zapojení do jakékoli činnosti, dokud nemá dostatečnou jistotu, že činnost bude bezpečná - že nikdo nebude dotčen nebo uveden do rozpaků..., ale naopak lze ze skupiny získat." K fundamentálním prvkům tvořivého dramatu patří rozvíjení "jazyka dramatické improvizace", tj. pantomimy a improvizace s řečí. Pantomima je pro hráče snadnější a je dobrým startovním bodem, protože hráči se nemusejí starat, co mají říkat. "Abychom odstranili sebeuvědomování začínajících hráčů, je časná práce vždy prováděna ve skupinách, takže se jedinec cítí bezpečný a může věřit skupině... Pantomima je zvláště užitečná při zkoumání základní akce scény i základů charakterizace... Někdy je radno vypustit slova, aby hráči byli nuceni použít pantomimu k vyjasnění významu a objevení té pravé dramatické akce, obsažené ve scéně. Skupina musí vědět, co se skutečně děje v kterémkoli momentě. Často to, co lidé říkají, má velmi malý vztah k tomu, co se opravdu děje." Pantomima umožňuje definovat čas a místo děje, neboť pantomimická práce s imaginární rekvizitou nutí hráče vyjádřit čas a místo přesně a jasně jednáním. Totéž se týká průzkumu postavy - dříve než dokážeme za postavu mluvit, můžeme se v pantomimě soustředit na to, jak postava chodí a jak se přitom cítí. "Pantomima je skvělý prostředek průzkumu a studia postavy v akci. Abychom to pochopili, je užitečné podívat se na starou James-Langeovu teorii emocí. Bývá připomínána větou Vidím medvěda, běžím, mám strach. To jest, dostávám podnět, jednám a pak reaguji. Emoce strachu přijde až po akci - až když byly do činnosti uvedeny svaly." Tato teorie je víc než sporná, nicméně je dost populární pro svou paradoxnost. Kase-Polisiniová však necituje jinou paradoxní větu této teorie "nepláču, protože jsem smutná, ale jsem smutná, protože pláču" - ve větě s medvědem je obsažen podnět, důvod oné emoce, a to je pro drama (a ovšem i divadlo) rozhodující: abych si mohla ve fiktivní dramatické situaci navodit emoci, nebo jinak řečeno vnitřní účast, nestačí se jenom hýbat, vycházet z představy nějakého pohybu, ale z představy medvěda, tj. z představy určité situace. - Improvizace s řečí je náročnější: "Tajemství jak dosáhnout spontánního dialogu znamená zajistit u každé skupiny, aby její členové věděli, kdo jsou, kde jsou, v jakém čase, a co tam dělají. Jen potom budou vědět, co mají říkat."

V závěru kapitoly se autorka zabývá různými typy skupinové improvizace, jejich funkcí a posloupností. "Obecně řečeno, když dojde na rozvíjení dovedností, vyžadujících jednání celým tělem, je třeba problém rozčlenit na menší části a nepouštět se do celého úkolu naráz... Když je problém určen,... schopný učitel povede skupinu, aby ho řešila kousek po kousku." Proto na počátku stojí individuální hra, probíhající souběžně, simultánně, každý hraje sám za sebe a pro sebe v daných okolnostech. Tento typ bývá označován jako "pokusy" nebo "zkoušky" jednání a charakterizace. "Pokusy jsou svou podstatou pro skupinu výzkumným procesem. Každý zkouší svou postavu nebo její akci, aby ji prozkoumal, rozuměl jí, cítil, jak se postava může cítit, chodil, jak postava může chodit..." Dalším krokem je individuální ansámblová hra: "Dříve než se scéna zahraje ve skupině s jedním členem obsazeným do role, každý jednotlivec si vyzkouší hlavní významnou postavu a akci... Individuální ansámblová hra je technika, která se opakuje vždy, když je skupina v počáteční fázi rozvíjení scény, ať už jde o pokročilou, nebo začínající skupinu." Následujícím krokem je ansámblová hra ve dvojicích - dvo-

jice pracují souběžně vedle sebe, každá má za úkol hledat řešení scény, na níž se pracuje, a navazovat kontakt s partnerem. Práce ve dvojicích může být pantomimická, nebo s řečí. Následuje skupinová ansámblová hra: "...zahrnuje všechny členy skupiny, kteří pracují na scéně vyžadující více lidí - je to davová scéna, v níž je nutné navázat vztah se všemi členy skupiny simultánně. To je nejobtížnější forma improvizace kvůli mnoha faktorům, které musí mít každý na paměti, aby se scéna dala úspěšně zahrát. Kromě znalosti situace scény musí mít každý jasný charakter a jasné vědomí místa. Pak musí jedinec pracovat moment po momentě se všemi ostatními, reagovat na všechno, co ostatní mohou improvizovat a přispívat k logickému vývoji akce." Jako příklad námětů těchto davových scén uvádí autorka oslavu narozenin nebo skupinu dětí řešících společně úkol, než se vrátí učitel.

Kapitola 5 - Základní procedury

Kapitola 5 se zabývá základními procedurami, tj. tím, jak učitel organizuje práci a jakým způsobem ovlivňuje a řídí její průběh. Především je to procedura plánování - hraní - evaluace, tedy opět z jiného hlediska postupnost kroků.

První část této procedury - plánování - stojí na samém začátku. Během této etapy se hráči musejí sjednotit na námětu a "pravidlech hry" - učitel uvádí příběh, obecný pojem, vyzývá hráče, aby sami rozvinuli nějaký děj atp. "Pravidla jsou v tvořivém dramatu obvykle založena na dramatických elementech, v angličtině označovaných jako 5 W : kdo (who) jsou postavy, co (what) dělají, proč (why) to dělají, kde a kdy (where a when) to dělají. To znamená, že se hráči musejí shodnout, jaké postavy jsou potřebné pro příběh, jaká dramatická akce se od začátku až do konce této konkrétní scény objeví, v jakém místě se má scéna odehrávat, jaký je denní a historický čas na jejím počátku a proč se postavy ve scéně sešly. Než se začne hrát, je bezpodmínečně nutné, aby hráči souhlasili s těmito pravidly." Jde tedy o velmi konkrétní a věcnou dohodu, týkající se provedení scény, ne o úvahy, názory, pocity hráčů. "Aby byla zajištěna spontaneita během hraní, je plánovací etapa zaostřena na to, co se bude dít, ne jak se to bude dít. To je jeden z hlavních rozdílů přístupu mezi improvizacním divadlem a divadelní režii. Jak se to bude dít, může být určeno jen tím, že se to vyjádří hrou... Dialog je v improvizacním divadle tvořen herci v momentě promluvy." Trvání tohoto plánovacího období se liší jednak podle vyspělosti hráčů a jejich zkušenosti (začínající o dramatu vědí málo, a proto je plánování krátké, zkušenější předvídají více a jsou schopni snést více detailů), ale také podle účelu a typu práce: "Jestliže chce například skupina rozvinout scénu autobusového výletu v současnosti, je možné scénu začít hned, jakmile je někdo ochoten stát se řidičem. Všichni ostatní členové skupiny se k scéně prostě připojí nasazením do autobusu. Jestliže však učitel vede skupinu k rozvíjení hry zkoumající problém testu smrti v rámci vyučování, může být součástí plánování návštěva knihovny a vyhledání různých postav k této věci, srovnání naší země s ostatními. Plánování pak může trvat i několik lekcí." Při hraní lze postupovat buď tak, že hraje celá skupina (pokud má scéna více postav), nebo po skupinách, které si výsledky ukáží a vzájemně od sebe přebírají nevhodnější řešení. "Etapa hraní je v podstatě etapou zkoušek a skupina během ní objevuje, jak scénu udělat, a to tím, že ji dělá. Protože improvizací drama vyžaduje souběžné uplatnění rozumových schopností spolu s fyzickými a emocionálními



zdroji, je nutné nápady fyzicky vyzkoušet, aby bylo možné porozumět jejich významu. To znamená, že v improvizčním dramatu způsobem učení, jak něco dělat, je dělat to." Toto hraní se opakuje tak dlouho, až se skupině podaří vyjádřit, co měla na mysli. "Po zahrání scény nebo její části ji skupina hodnotí. Ohniskem hodnocení (evaluace) je vždy skupinový cíl, ne přednostní nebo neúspěchy kteréhokoli jedince." V evaluaci převažuje debata soustředěná na oněch "pět W", konstruktivní kritika, hledající řešení, a začíná se tím, co se podařilo, pokračuje otázkami, jak by se dalo udělat lépe to, co ve hře zatím nefunguje. Procedura plánování - hraní - evaluace se cyklicky opakuje, dokud je potřeba, přitom součástí evaluace je zpravidla i další plánování opakovaného hraní scény.

Další část kapitoly je věnována strategiím učení jimiž Kase-Polisiniová míní orientaci, rozechřátí, relaxaci a soustředění. Tyto fáze hodiny jsou nutné, aby bylo možno vůbec začít a smysluplně pracovat, přitom nemají zabírat příliš mnoho času. V šedesátiminutové lekci nemají mít víc než 5 - 10 minut a jsou neefektivnější, když jsou bezprostředně vázány k tématu následující improvizace. Rozechřátí, anglicky warm-up, by bylo možno překládat také jako "nažhavení", rozumí se nažhavení na téma; termín "rozechřátí" snad až příliš svádí k rozechřívání fyzickému, tj. jen k různým honičkám a babám. Autorka uvádí, že nažhavením může být kromě fyzických aktivit i krátký výklad nebo série otázek směřujících k námětu; relaxace nemusí být vždy jen klidová, se zavřenýma očima, ale může jí být i aktivita vyvolávající smích. Důležitou kapitolou práce vedoucího je formulace otázek. "Vedoucí tvořivého dramatu podněcuje učení prostřednictvím objevování otázkami..." Lze klást mnoho typů otázek, ale mají mít určité věci společné. "Za prvé se mají vztahovat k elementům dramatu - ději, postavě, dialogu, prostředí, času, místu a jednání. Za druhé... učitel klade takové, na něž není jediná správná odpověď, a tím se vyhne nepřímému vedení třídy k hádání, co si myslí učitel, místo aby přemýšlela o způsobech, jak drama zdokonalit. Za třetí, když si učitel přeje povzbudit diskusi, vyhýbá se otázkám, na které lze odpovídat jednoduše ano a ne..." Následuje přehled otázek podle Heathcoteové, který uveřejnila už Hana Kasíková ve své "recenzi s ukázkami" (TD 95/2). Závěr kapitoly je věnován "bočnímu vedení", které může být dvojího druhu: zvenčí (učitel stojí mimo skupinu a v průběhu hry dává slovní podněty), nebo zevnitř (učitel je v roli a podněty a informace dává svým jednáním). Základem "obsazování" je v tvořivém dramatu zpravidla dobrovolnost.

Kapitola 6 - Cíle tvořivého dramatu

Autorka rozeznává dvojí cíle. Skupinové cíle jsou vždy stejné - vytvořit hru. Cíle vedoucího jsou výchovné, jde o rozvoj každého jedince ve skupině. Na prvním místě uvádí autorka divadlo: Hráči se učí být obecně, osvojují si základní techniky hraní, dovednosti dramatiky pokud jde o tvoření postavy a dialogu, naučí se oceňovat strukturu dramatu a pochopí, jak a čím se situace stává dramatickou. A konečně tvořivé drama přispívá k rozvoji estetické percepce všech druhů umění. "Jistá polemika se vyvinula mezi specialisty, kteří soudí, že drama se má ve školách učit jako předmět, protože je to umění pro děti (Siksová, Wardová), a těmi, kteří věří, že je to v první řadě učební metoda, již se člověk může učit o sobě samém, a až v druhé řadě metoda učení o dramatu (Stewig a Young, Wagnerová)... Není to nijak paradoxní a nepochopitelné, že se při tvoření hry

učíme základní elementy divadla, a přitom rozvíjíme takové základní dovednosti, jako je verbální a neverbální komunikace, socializace, tvořivé řešení problémů a získávání i uchování nových informací... Učení dramatem se uskutečňuje přijímáním role čili imaginativní projekcí sebe sama do bot druhých a do hypotetických situací. Proto největšího výchovného zisku dosahují účastníci jenom tehdy, když je pozornost skupiny zaostřena na tvoření hry, na uměleckou práci, a ne na jakýkoli aspekt seberozvoje, ať už obsahuje kognitivní nebo afektivní dovednosti. Další omyly mohou vzniknout ze skutečnosti, že skupinový cíl zůstává trvalý, je vždy zaostřen na tvoření improvizované hry. Ale cíl vedoucího se může měnit podle toho, čeho chce postupně dosáhnout u jednotlivců ve skupině." Jak vysvětlí už z výkladu Kase-Polisiniové, v této věci se různé směry dramatu ve světě liší - pro Američany je tvořivé drama většinou "art", tedy umění, ve smyslu umělecké výchovy, jako je výchova výtvarná a hudební a má být pro děti "fun", tj. legrace, radost, potěšení. Ale k tomu se ještě dostaneme v dalších třech kapitolách, stejně jako k rozdílnostem názorů Američanů a Britů, pokud jde o divadelní produkci. Další cíle uváděné autorkou už asi není třeba příliš rozvádět. Jsou to osobní růst a rozvoj (tj. učení se o sobě, o svých vztazích k druhým a k prostředí, k smyslu života, osvojování si řady dovedností a schopností), dále intelektuální růst (zjišťování, co už víme, vyvozování pojmů), tvořivé myšlení (tvořivost kognitivní i afektivní), a konečně komunikativní dovednosti a fyzický a emocionální rozvoj. "Když jsou zvoleny cíle, je učitel schopen určit metody a procedury a vybrat strategie, aby těchto cílů bylo dosaženo."

"Playmaking", "Theatre Games", "Educational Drama"

Kapitoly 7, 8 a 9 jsou věnovány třem odlišným směrům dramatu v současném světě - dvěma americkým a jednomu britskému (jehož některé postupy se však v posledních letech začínají uplatňovat i v USA). Budu zde stručná, obšírnější výklad najde čtenář v mých skriptech Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu, která jsou na DAMU v tisku.

Kapitola 7 - Playmaking, tedy "dělání her", což v češtině zní dost nelibě, je na začátku, protože jeho tvůrkyní je zakladatelka hnutí moderní dramatické výchovy Winifred Wardová, která jej podobně jako některé její následovnice nazývá též tvořivá dramatika nebo dramatizace příběhů; v novější době se Američani dohodli na názvu "tvořivé drama", jímž míní právě tento typ práce. Tato metoda je založena na "dělání her" podle literárních předloh.

První věta v úvodu zmíněné knihy W. Wardové zní: "Co děti dělají, je pro ně významnější než to, co vidí a slyší." Základem je tedy učení zkušeností, a to platí dodnes a u všech autorů všech směrů a názorů. Wardová vyšla z pedagogického reformního hnutí první třetiny století a odtud pochází její pojetí výchovy: působení na celé dítě, nejen na jeho rozum a profesionální vybavenost; rozvíjení tvořivosti a sociability; učení zkušeností, prožitkem; učení založené na přirozeném zájmu dítěte; aktivní podíl dítěte na vlastní výchově, na plánování, výběru, promyšlení a hodnocení vlastní učební zkušenosti; získání sebedůvěry v procesu dramatického tvoření. "Wardová byla zastáncem tvoření improvizovaných her výhradně pro radost skupiny. Její přístup vznikl sloučením jejího porozumění divadlu i pedagogické teorii... Zastávala názor, že se v tomto procesu děti učí o sobě a své roli ve světě. Byla rozhodně proti tomu,



aby se divadelní umění používalo jako pouhý prostředek učení jiným předmětům." (Je však nutno dodat, že její odmítnutí dramatických aktivit jako pouhého prostředku učení znamená, že drama nemá být používáno k osvojování či testování faktografických vědomostí. Píše však o „integraci“, již rozumí spojení látky několika předmětů v jednom projektu.) Její pojetí tvořivé dramatiky je založeno na improvizaci podle literatury, staví na dobré dětské literatuře, básních i prózách, a při jejich výběru zdůrazňuje jak úroveň literární, tak nároky dramatické struktury. Literaturu chápe jako prvek motivační, vyvolávající zájem dětí, a tedy odpovídající záměru uplatňovat dramatické hraní pro radost dětí. Typická hodina je založena na dramatizování vybrané básničky nebo příběhu, v některých případech je jedna předloha námětem pro jedinou lekci, ale skupiny pokročilejší, s větší zkušeností, dokážou na jedné předloze pracovat po několik lekcí, dokonce i několik měsíců, jestliže jsou hráči schopni jít víc do hloubky a pracovat detailněji. Velmi vyspělá skupina dokáže vytvořit hru na vlastní námět.

Kritici tohoto směru namítají, že učitel výběrem literární předlohy s hráči manipuluje, že zde chybí tvořivost dětí. Zastánci této linie naopak argumentují, že vlastní námět bývá chudší než literatura, může být i příliš účelově sestaven, chybí mu prověřenost čtenářskou praxí. „Američtí specialisté v oboru tvořivého dramatu, kteří jsou následovníky Wardové, dbají na užívání literárního díla jako spouště obrazotvornosti skupiny. Skupina je vždy povzbuzována k svým vlastním interpretacím těchto literárních děl a k vytvoření vlastního stylu. Oblíbeny jsou klasické pohádky, lidové příběhy a bajky. Mnohé z těchto příběhů nabízejí rámec pro dramatickou akci, ale obsahují postavy, které nejsou přesně určeny, a dávají proto možnost tvořivého myšlení. Všechny se zabývají univerzálními tématy.“ Protože předloha vybraná učitelem skrývá nebezpečí, že děti nebude zajímat, klade se velký důraz na pečlivé poznávání a posuzování zájmů a schopností skupiny a na učitelovu bohatou znalost literatury. Kromě literární předlohy může být podnětem a zdrojem improvizace i hudba nebo předměty.

Metody W. Wardové: rytmus a pohyb, hry a cvičení jako úvod k pantomímám a zaměřené na vytvoření dobré atmosféry. Po jednoduchých pantomímách následují složitější, založené na známých činnostech a vyžadující uplatnění celého těla; ohniskem pozornosti je akce sama, ne její detaily. V počátečních lekcích se uplatňují i cvičení smyslového vnímání jakožto zdroj materiálu pro tvoření. Po skupinových pantomímách následují pantomimy vyjadřující city a nálady, charakterizační pantomimy a pantomimické hry. Dialog se objevuje, až když skupina pocítí potřebu ho uplatnit. Učební strategie W. Wardové zahrnuje stanovení cílů, volbu rozehřívacích cvičení, pramenů i náhradních (rezervních) pramenů, směřujících k stejným cílům, pracovní postupy a závěrečné aktivity. Cíle mají být formulovány v jednoduchých větách, s jedním podmětem a jedním přísudkem. Stanovují se dva cíle - jeden se týká rozvíjení dramatických dovedností a schopností (např. soustředění, vnímání, pantomima celým tělem, dialog dvou postav apod.), obsahové cíle se týkají témat. Oběma druhy cílů je určován výběr látky. Rozehřívací cvičení nebo hry jsou voleny ve vztahu k hlavní náplni dané hodiny, jejich smyslem je soustředit pozornost na námět a vyvolat myšlení o tématu hry, která má vzniknout, a trvat „zřídka víc než jednu pětinu lekce“. Důraz je kladen na proceduru plánování - hraní - evaluace, která se opakuje vícekrát

během každé hodiny. Kase-Polisiniová zachycuje hodinu, v níž po rozehřívacím cvičení a uvedení příběhu následuje celkem deset cyklů hraní střídaného plánováním a evaluací; přitom jsou tři situace příběhu hrány jedna po druhé, každá je přehrána třikrát, při desátém opakování jsou sehrány všechny tři scény souvisle.

Druhým americkým směrem výchovné dramatiky jsou „theatre games“ - česky možná „herecké hry“ nebo „improvizace pro divadlo“. Rozdíl mezi „playmaking“ a „theatre games“ nevede v angličtině k záměně, jak se může dít s „hrou“ v češtině, neboť se liší význam slov „play“ = hraní obecně (včetně hry divadelní, divadelního textu) a „game“ = hra s pravidly, většinou soutěživá. Výrazným signálem zaměření a hlavního cíle tohoto směru je použití termínu „theatre“ - divadlo, tedy činnosti zaměřené k veřejné produkci, umělecké (byť amatérské) tvorbě, zatímco termínem „drama“ se míní činnost obrácená k aktérům, převážně interní. V „theatre games“ však o divadlo výslovně jde, je to příprava k němu. Zakladatelkou tohoto směru je Viola Spolinová. Východiskem byla její profesionálně divadelní i pedagogická praxe. Ovlivnila ji mimo jiné i znalost systému K.S. Stanislavského. Její cvičení (mnohá sama vytvořila, většinu však převzala odjinud) jsou v USA používána v práci s dětmi i v herecké výchově. Spolinová je přesvědčena, že hrát a improvizovat může každý a že talent je „jednoduše větší individuální schopnost zažívat, zakoušet“. Základem je spontaneita, schopnost být v plném slova smyslu sám sebou. Základem její metody je problém vtělený do hry (v některých jejích hrách je i několik problémů současně), jehož řešení vede k soustředění na věc a zbavuje tak hráče sebeuvědomování. „Herecké hry Spolinové využívají dramatickou hru v rámci pečlivě stanovené herní struktury. V podstatě hráči již vědí, jak dělat většinu potřebných fyzických akcí. Učení je umožněno tím, že se od hráčů vyžaduje, aby uplatnili známé dovednosti v neznámé situaci nabitě neznámými podněty, na něž musejí reagovat spontánně. Protože je základem hra dramatická, je zapotřebí, aby byl učitel schopen vést hráče nad a za dramatickou hru, pak dojde k učení a k tvořivému rozvoji. Jestliže jsou hry užívány jako pouhé ‘aktivity’, bude se skupina bavit, ale mnoho učení tu nebude. Učení se také objevuje během učitelem vedených evaluačních sezení, která následují po každém hraní.“ Strategie Spolinové je založena na zvyšování podnětnosti nároků na hráče, apel obsažený ve hře neustále narůstá, jak hráči získávají zkušenost, a často se toho dosahuje varlacemi her. Počet hráčů se u ní pohybuje od jednoho do nekonečna - Spolinová pracovala i se stovkou hráčů naráz. Říká hráčům, co mají hrát, ne jak, neplatí „správně - špatně“. Každá hra má svůj „bod soustředění“, jímž se odstraňuje sebeuvědomování. Obecenstvo je aktivní součástí hraní a má za úkol pozorovat - hráče je třeba udržovat v neustálé aktivitě, a jestliže nemohou právě hrát, stávají se obecnstvem. Po každé hře následuje evaluace, posuzuje se, jak byla dodržena pravidla a plánuje se, zda bude tatáž hra hrána znovu, nebo zda bude následovat jiná. Úkolem vedoucího je hru strukturovat a přinášet stále nové podněty, což se děje bočním vedením. Vedoucí neustále analyzuje potřeby skupiny, zjišťuje problémy a ty zadává k řešení ve hře. Někdy Spolinová učí v roli, ale není to pro ni podstatné.

Kritikové proti „theatre games“ namítají, že vedou k povrchní práci. To však platí jen tehdy, když nezkušený učitel přebírá jednotlivé hry, ne učební metodu. Metodou „herec-



kých her" lze vytvořit inscenaci, ale často se využívá i v tvůrčím dramatu na počátku práce k vytvoření skupiny.

Kromě rozehrávacích a ukldňujících (závěrečných) her, které volí zejména z fondu běžných dětských her s pravidly, používá Spolinová i hry na rytmický pohyb, chůzi prostorem (cítění prostoru), transformační hry (s imaginární rekvizitou a s imaginárním vybavením prostoru), pro něž má heslo "neviditelné učinit viditelným", smyslové hry, "část celku" (tj. vytváření velkých předmětů nebo tvorů z lidí), zrcadla, hry se slovy a komunikace umělou řečí, tedy hry u nás vcelku známé, i když se liší v některých jednotlivostech a variantách.

Hru v roli, příběh nebo cestu k němu zahrnují některé další skupiny her směřujících k příběhu - první z obou skupin vede k osvojení si základních prvků dramatické divadla, druhá k tomu, aby z nápadů vznikaly improvizované příběhy. Smyslem a účelem těchto her je získání dovedností a schopností potřebných pro hraní divadla a některé jsou k divadlu bezprostředně vázány (např. v hrách na "kde", tj. na určení prostředí, pracuje Spolinová s technikou jevištního půdorysu). Na hry pak Spolinová navazuje loutkovým divadlem, hrami pro rozhlas, film a televizi a dále veřejným vyprávěním příběhů a "story theatre", které spojuje vypravěče s divadelně provedenými sekvencemi.

Závěrečné kapitoly jsou věnovány přípravě dětí pro veřejné představení (navazovat kontakt s publikem a umět s ním počítat), práci na inscenaci podle textu (výběr hry, rozvrh a náplň zkoušek), dovršení přípravy "dětského herce" (jevištní obraz - nekryt se, jevištní šepot, vzájemný kontakt na jevišti, konflikt, role). Závěrečnou kapitolu věnuje odstraňování amatérských nedostatků a manýr.

Kase-Polisiniiová popisuje typickou lekci podle Spolinové v začátcích práce se skupinou. Po rozehrávacích cvičních následuje práce ve dvojicích. Tématem je interview, během něhož mají hráči získat od druhého (vítěz atletických závodů, zahraniční hodnostář atp.) maximum informací, pak sdělují, co se dozvěděli; výměna rolí ve dvojici nebo výměna partnerů, hra se opakuje; pak zavedení problému, který vytvoří skupinovou hru (např. televizní rozhovor se slavnou osobou), pro niž se zvolí postavy, místo atp., a skupina zahraje scénu. I Spolinová uplatňuje proceduru plánování - hraní - evaluace a opět znovu, někdy s variantami a s výměnami partnerů; opakování pokračuje až do chvíle, kdy jsou hráči zcela spokojeni s tím, co vzniklo.

Kapitola 9 pojednává o "educational drama" - to jest o dramatu výchovném či spíše vzdělávacím, někdy se též uvádí "drama in education", drama ve vzdělávání.

K tomu překladatelskou poznámku: V anglicko-českých slovnících u slova education najdeme zpravidla "výchova, vzdělání"; o výchově však se jedná v tomto případě jen v nejširším slova smyslu; v přesnějších anglických výkladových slovnících však najdeme vysvětlení, jako "poskytovat školení", "rozvíjet mentálně nebo morálně, zejm. instrukcí", "trénovat nebo zdokonalovat" apod. Výstižnější je tedy překlad "vzdělání". Právě tím se britské drama, neboť o ně tu jde, liší od amerického.

První rozdíl vězí v tom, že anglické drama není zpravidla založeno na literární předloze, ale na původním námětu, buď vyfabulovaném učitelem, učitelem spolu s žáky nebo žáky samými, anebo vybraném z učební látky. Podle Kase-Polisiniiové to v anglickém dramatu bylo způsobeno odmítavým postojem k pohádce. Píše o tom: "...Během bouřlivých šedesátých let se zájem soustředil na

to, aby učení mělo pro žáky 'význam'. Někteří obhájci 'významnosti' soudili, že většina klasických lidových pohádek, předávaných z generace na generaci, už nemá v atomovém věku význam. Dětem byla předkládána současná literatura o lidech a místech patřících do rámce jejich zájmů a chápání. Fantazie byla 'out' - realita 'in'. Proto britští pedagogové kladou důraz na původní, originální náměty a na realitu. (Dnes už to však neplatí stoprocentně, např. Jonathan Neelands pracuje i s pohádkovými náměty a postavami.) Druhý rozdíl spočívá v tom, že Britové mají rezervovanější postoj k spojování dramatu a divadla než američtí a věnují rozdílu mezi divadlem a výchovným dramatem mnohem větší pozornost. Je tomu tak přesto, že tři nejvýraznější a nejvlivnější osobnosti anglického dramatu - Peter Slade, Brian Way a Dorothy Heathcoteová - jsou původní kvalifikací a povoláním profesionální divadelníci.

V úvodu kapitoly zmiňuje Kase-Polisiniiová prvního z klasiků anglického dramatu Petera Sladea a jeho knihu *Child Drama* (Dětské drama) z roku 1954 a říká o něm: "Činí jasný rozdíl mezi dramatem, které vzniklo z řeckého slova 'drao' - 'dělám, bojuji', a divadlem, které definuje jako 'řízenou příležitost k zábavě a ke sdílené emocionální zkušenosti', kdy jsou herci a publikum jasně diferencováni. V dětském dramatu se podle Sladea mladý člověk učí o životě prostřednictvím emocionálních a fyzických aktivit, jejichž nejdůležitějšími kvalitami jsou plné pohroužení a opravdovost." Dál se autorka věnuje Brianu Wayovi, který dosud - přes všechny metodické inovace - tvoří neodmyslitelný základ britského dramatu, ale i v Americe je stále uznávaným a citovaným klasikem. Jeho kniha *Development through Drama* (doslovně *Rozvoj skrze drama*) vyšla poprvé roce 1967. Protože český překlad je v tisku, jen stručně, co Kase-Polisiniiová u něj zdůrazňuje: "dělat drama, ne divadlo", "začínat tam, kde jste", tj. plně respektovat věk, zkušenost, zájmy, potřeby, mentalitu žáků a činnost přizpůsobit jim, ne naopak; a konečně "důraz na originalitu" (viz výše - vlastní námět, jeho "významnost" pro žáka).

Nejvíce prostoru v této kapitole věnuje Kase-Polisiniiová Dorothy Heathcoteové. Nebudu tu však opakovat, co čtenář najde v recenzi Hany Kasíkové. Jako typickou pro práci Heathcoteové uvádí hodinu zacílenou na sport, resp. na morálku sportovce, fair play, "sportovnost". Místnost je zařízena jako šatna se skříňkami. Žáci se rozhodnou, jakému sportu se bude věnovat jejich fiktivní školní tým. Učitel v roli ředitele školy vyzve tým krátce před důležitým zápasem, aby prodiskutoval minulý zápas, kdy dostal dvojí napomenutí pro fauly. Další napomenutí by znamenalo zastavení činnosti. Žáci přijímají role (kapitán, trenér apod.), rozhodnou se, za co byla udělena napomenutí, kteří členové týmu je zavinili. Dál je možné situaci rozvíjet různými směry: členové týmu straní napomenutým hráčům, nebo ředitel navrhne, aby rozhodli o trestu, nebo se lze k incidentům vrátit a přehrát je, nebo rodiče členů týmu žádají schůzku s trenérem a vysvětlení. "Bratrství", tj. podobnost situací a vztahů, lze hledat u těch, kteří soutěží, kdo porušují pravidla, kteří někoho - právem či neprávem - obhajují.

V závěrečném shrnutí Kase-Polisiniiová píše: "V lekcích vzdělávacího dramatu jsou postavami obvykle členové skupiny ve vztahu k jedinci, kterého hraje učitel v roli. Lekce vzdělávacího dramatu většinou postupuje životním tempem a je obvykle pomalejší než jiné."



Kapitola 10 - Tvořivost v tvořivém dramatu

Závěrečná kapitola je věnována tvořivosti v tvořivém dramatu. "Ačkoli bylo mnoho napsáno o tom, jak učit tvořivé drama, velmi málo pozornosti bylo věnováno 'tvořivé' části tvořivého dramatu. Winifred Wardová, Geraldine Siksová, Dorothy Heathcoteová - to všechno jsou učitelky, jejichž učení je uměním. Nepřekvapuje proto, že vysvětlují svou práci tak, jak to dělávají umělci. Pochopení tvořivosti v tvořivém dramatu je však klíčové pro každého, s výjimkou těch několika málo, kteří mají pro tento obor přirozený talent... Proto je vhodné studovat, co je známo o tom, jak jedinec tvoří. Ve skupině tvořivého dramatu je každý jedinec podněcován, aby se rozvíjel svým vlastním tempem. Mlčky se předpokládá, že jsou někteří jedinci ve svém vývoji dál než jiní. Učitel tvořivého dramatu musí brát v úvahu tvořivý rozvoj každého jedince ve skupině."

V dalších částech této kapitoly uvádí Kase-Polisiniová čtenáře do základních poznatků o tvořivosti. Zabývá se její definicí, charakteristickými rysy (tvořivost je osobní, novátorská, je procesem řešení problémů, je intelektuální - divergentní a konvergentní myšlení). Zabývá se dále etapami tvořivého procesu (definice problému, zjišťování faktů, inkubace, inspirace a "aha-zážitky", nalezení řešení a jeho provedení). Ačkoli pro nás neplatí, že literatury je spousta (Kase-Polisiniová má v seznamu k této kapitole přes dvacet položek a figurují tu i "klasikové" psychologie tvořivosti, jako je Guilford a Torrance), neboť u nás proti tomu stojí prakticky jen dvě tři knihy Jaroslava Hlavsy, nebudu tu rozvádět, co si lze přečíst u něj. Důležitější je zabývat se tím, jak Kase-Polisiniová aplikuje tyto poznatky na vývoj dramatických aktivit. Hovoří o úrovních či rovinách tvořivého vývoje: "Ať už je člověku pět, nebo pětapadesát, musí projít každou z úrovní, než bude pokračovat k další, obtížnější. Nutné je jenom začít na správné vývojové úrovni. Vysokoškolský student, který má jen malou zkušenost, má být přinucen začít na stejné úrovni vývoje jako šestileté dítě. Vnese do produktu tvořivosti zralější obsah díky svému dosavadnímu celkovému vzdělání, a starší dospělý i mnohem více zralosti do způsobu zpracování obsahu dramatu, ale bez předchozí zkušenosti - kromě dětské dramatické hry - potřebuje také začít na stejné úrovni rozvoje jako šestiletý."

Kase-Polisiniová uvádí ve shodě a psychologii tvořivosti pět úrovní dramatu. První z nich je spontánní drama: "... jedinci tvoří hry z čiré radosti z hraní... Je to doba, kdy objevují základní jazyk dramatického výrazu - 'čmáranicové' období. Je to doba, kdy se nezabývají technikami nebo dramatickou strukturou nebo formou či kvalitou hry samé. Hra je tvořena spontánně. Jedinec má naprostou svobodu tvořit... Publikum... je proto na této úrovni vývoje nedůležité. Často se hry nedokončí, protože jednotlivci ztratí zájem a chtějí začít novou hru... Obecně řečeno, toto 'žvatlací' stadium zahrnuje tvoření neverbálních forem komunikace, nejdříve obecně tvořivým pohybem a pak pantomimou. Pak se u jedince rozvine potřeba přidat slova, improvizovat. Objeví se četné scény, ale jedinec tvoří jen málo her. Nakonec se vyvine potřeba tvořit celé hry a vyjádřit jimi myšlenky." Druhou úroveň je technické drama: nastupuje potřeba zvládnout techniky, dovednosti. "Jedinec se stává objektivnějším, sebekritičtější ke své práci. Ví se zabývá realismem a méně ho zajímají volnější formy výrazu. V tomto bodě začíná být dokončení her důležité. Jedinec si je ostřeji vědom publika jakožto klíčového prvku

podstaty dramatu. Nyní chce studovat mistry tohoto oboru, učit se ze zkušenosti předchůdců... Herec se učí zdokonalovat svůj nástroj - tělo a hlas... Budou tu malé nebo žádné projevy originality, zčásti proto, že jistá míra napodobení mistrů je nutná k rozvíjení technik v tomto oboru. Ačkoli někteří jsou na této úrovni spokojeni a nikdy nepostoupí dál, jiní potřebují pokročit k vyšší úrovni." Tou je podle Kase-Polisiniové experimentální drama. "Hledají se nové metody vyjadřování idejí, nové použití starých prostředků dramatického výrazu. Rozvíjí se duchaplnost a tvořivý produkt je originálnější. Je tu velká dávka manipulace a hraní si s technikami a jedinec si vytváří vlastní styl... Mnozí z těch, kteří dosáhli této třetí úrovně, nikdy nepostoupí k úrovni čtvrté... Když člověk začne manipulovat a experimentovat se základními prostředky dramatického výrazu, začíná plně chápat... Můžeme vidět hry bez děje, děj bez postav, dialog bez postav. Ale tyto techniky jsou plně zvládnuty a člověk je připraven postoupit na vyšší úroveň." Tou je invenční drama. Jde o modifikace toho, co v dramatu už existuje - jako příklady autorka uvádí Millerovu Smrt obchodního cestujícího a Beckettovo Čekání na Godota - zde už jsme v oblasti profesionálního umění, a ne lada-jakého. Posledním stupněm je originální drama, drama géníů, které přetrvává věky - Shakespeare, Sofoklés, Moliere, Ionesco, O'Neill, Williams.

A úplný závěr: "Tvořivé drama je umění, které mohou užívat všichni lidé. Učení tvořivému dramatu může být rovněž uměním. Tato kniha byla napsána pro ty učitele tvořivého dramatu, kteří dávají přednost eklektickému přístupu k učení tvořivého dramatu a zkoušejí ten i onen přístup, dokud nedojdou k správné kombinaci metod..." Svým způsobem je to i náš případ: z toho, co svět nabízí, vyzkoušet co nejvíce a vybrat to, co sedí jak jednomu každému učiteli, tak zejména dětem, žákům, hráčům, s nimiž pracuje nebo bude někdy pracovat, s ohledem na účel, smysl a cíl té které skupiny, instituce, prostředí.

Komentovaný průřez knihou připravila EVA MACHKOVÁ

Judith Kase-Polisini: The Creative Drama Book: Three Approaches.

Anchorage Press, New Orleans, Louisiana, b.r. [předmluva je datována 17.3.1988].

Autorka je profesorkou na University of South Florid.