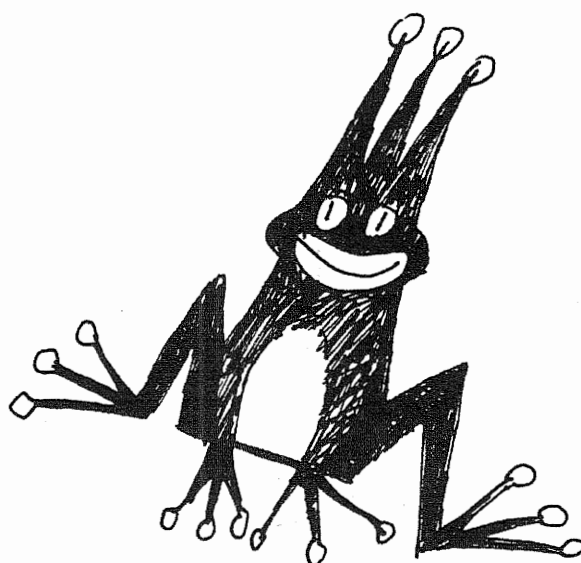


TOŘIÁ dramatika 96 2



Dětská scéna '96

Saki – Hana Nemravová: Nevhodná pohádka

Příběh je zdí

Náměty pro práci s knihou Daisy Mrazkové Kluk s míčem

Ruth Beall Heinigová: Improvizace s oblíbenými příběhy

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. VII
číslo 2/96 (18)
(Divadelní výchova,
roč. XVIII)
Září 1996

Vydává
IPOS–pracoviště
ARTAMA ve spolupráci
se Sdružením pro
tvůrčivou 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. 02/61215683–7,
fax: 02/61215688

Ilustrace
Jana Roztočilová
Grafická úprava
Jana Roztočilová
a Jakub Hulák

Tisk IPOS Praha
Distributor
předplatného: A.L.L.
PRODUCTION s.r.o., P.O.
BOX 732, 111 21
Praha 1, tel. 02/769837,
fax: 02/766040, paní
Vokurková

Cena: 15,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Ředitelstvím poštovní
přepravy Praha čj.
259/95 ze dne 18.1.1995

Obsah

DRAMATIKA–UMĚNÍ–DIVADLO

Dětská scéna '96

- Jaroslav Provazník: Ústecké impulzy 1
Luděk Richter: Sedm poznámek k 25. Dětské scéně 2
Michel Guillet: "Prožil jsem v Ústí plodný týden" 5
Saki-Hana Nemravová: Nevhodná pohádka 6
7

DRAMATIKA–VÝCHOVA–ŠKOLA

- Hana Kasíková: Příběh je zdí 9
Josef Valenta: Ještě k terminologii v oboru výchovy dramatické 13

INSPIRACE

- Marta Žilková: Tvorivá dramatika v estetice 16
Josef Brukner: Maluje malíř malíře... 16
Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí – 2. Mozek je, když... 19

RECENZE

- Michal Vybíral: Pojem koncept a dramatická výchova 20
Vlasta Gregorová: Rozličné pohledy na integraci 21
jedinců v časopise Speciální pedagogika 21
Anna Tomková: Z časopisu Zlatý máj 22

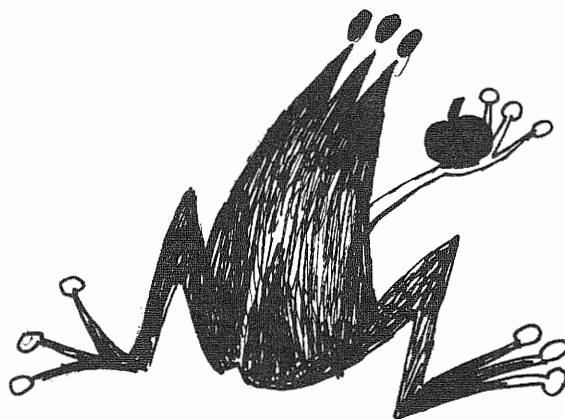
LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

- Anna Tomková: Náměty k práci s knihou 23
Daisy Mrázkové Kluk s míčem 23
Alžběta Dvořáková: Opuštěný palác 24
a jiné židovské pohádky 24
Ivan Faltýnek: Zpěv opouštěného paláce 25
Iveta Dřížhalová: Chodil světem oštrozok 26
Hana Hronová: Pantátice Pavla Šruta 26
Gábina Švecová: Co se děje v trávě 26
Eva Červenková: Líbezná kniha pro děti? 27
Alena Pospíšilová: Sázka na jistotu 27
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek 28

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

- Irina Ulrychová: Ruth Beall Heinigová – Improvizace
s oblíbenými příběhy

I – IV





INSCENACE A PÁSMA DS '96

Divadelní soubor Beníci, ZŠ Benešova, Třebíč (ved. Zuzana Nohová)

Jan Vladislav: O třech husičkách, jak jely na svatbu (pohádku z knihy Král sedmi závojů zdramatizovala Zuzana Nohová)

4. třída ZŠ Čechtice (ved. Vlasta Kubalová)

Jó, kdyby! (pásmo z knihy Ostrov, kde rostou housle sestavila Vlasta Kubalová)

Recitační soubor při ZŠ v Prachovicích (ved. Eliška Ptáčníková)

Ludvík Středa: O velrybě z Modrého moře (pohádku z časopisu Sluníčko upravila: Eliška Ptáčníková)

Recitační soubor ZŠ Dolní Třebonín (ved. Antonín Švec)

Milena Lukešová: Ahoj, vzduchu (pásmo z knihy Ahoj, vzduchu sestavil: Antonín Švec)

DDDD, LDO ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová a Alena Pavlíková)

Směju se, pláču...

(pásmo z knihy Jana Kašpara Tulíkraska a Bruce Lanskyho Matky říkají největší ztřeštěnosti a Otcové říkají největší voloviny sestavila Jana Štrbová)

Turnovské divadelní studio, Středisko pro volný čas, Turnov (ved. Petr Haken)
Karel a Josef Čapkovi: Ze života? Hmyzu! (dramaturgická úprava Petr Haken)

LDO ZUŠ Na Střežině – Divadélko Jesličky (ved. Emilie Zámečnicková)
Mark Twain: Středověký milostný příběh (dramatizace Emilie Zámečnickové)

DDDD, LDO ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová a Alena Pavlíková)

Ilija Hurník: O Petrofovi a strážnících (dramatizace Eva Kašparová, dramaturgická úprava: Jana Štrbová)

TY-JÁ-TR, Dům dětí a mládeže Praha 7 (ved. Radka Tesárková)

Lastibořská hra velikonoční (dramaturgická úprava Radka Tesárková)

LDO ZUŠ Uherské Hradiště (ved. Hana Nemravová)

Saki: Nevhodná pohádka (dramatizace Hana Nemravová a kolektiv)

Divadelní soubor LDO ZUŠ Žerotín, Olomouc, pobočka Velká Bystřice (ved. Alena Palarčíková)

DS '96



DĚTSKÁ SCÉNA '96 ÚSTÍ NAD ORLICÍ

13. – 22. června 1996

25. celostátní přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů – Celostátní dílna dětských recitátorů

Astrid Lindgrenová: Ronja a Birk (dramatizace Alena Palarčíková)

HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov nad Ohří (ved. Irena Konývková)

Ladislav Smoljak: Obrazy ze života Acylpyrínků (pohádku Acylpyrínek Cyrda zdramatizovala Irena Konývková)

HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov nad Ohří (ved. Irena Konývková)

Milena Lukešová: Nemocnice má ubřečená okna (dramaturgická úprava Irena Konývková)

HEC, LDO ZUŠ Trutnov (ved. Naděžda Kábrtová)

Jan Werich: Lakomá Barka aneb Pravdivý příběh o lidech nejenom z Dejvic (dramatizace Naďa Kábrtová)

Divadlo HUDRADLO, studio tvořivé dramatiky, Zlín (ved. Mirek Slavík)

Tarjei Vesaas: Ledový zámek (dramatizace Mirek Slavík, dramaturgická úprava: kolektiv 3. oddílu členů souboru)

Divadelní soubor Fanfuláci, LDO ZUŠ Nové Město na Moravě (ved. Marie Junová)

William Golding: Nelze to vzdát (podle románu Pán much zdramatizovala Marie Junová)

Soubor LDO ZUŠ Havlíčkova, Pardubice (ved. Hana Bahenská)

Pavel Šrut: Niť ať ze Swaffhamu, Pidiženuška (Dvě anglické pohádky) (dramaturgická úprava dvou pohádek z knihy Kočičí král Hana Bahenská a kolektiv)

HOPÁČEK, LDO ZUŠ Ostrov nad Ohří (ved. Lucie Veličková)

Alexandr Sergejevič Puškin: Pohádka o rybáři a rybce (dramaturgická úprava Lucie Veličkové)

Divadlo HUDRADLO, studio tvořivé dramatiky, Zlín (ved. Mirek Slavík)

Vladimír Neff: O prohaném prodáváči novin Bohouškovi (pohádku z knihy Omyl růžového stařečka a jiné pohádky pro malé i velké zdramatizoval Mirek Slavík)

INSPIRATIVNÍ PŘEDSTAVENÍ

Loutkářský soubor C, Svitavy (ved. Karel Šefrna)

Carl Sandburg: Bláhové pohádky (dramatizace Karel Šefrna)

Divadlo Die Schotte, Erfurt, Spolková republika Německo (ved. Renate Lichnoková)

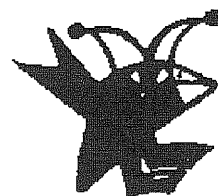
Albert Wendt: Vogelkopp

Loutkářský soubor Divadelního spolku Zdobničan, Vamberk (Michal Drtina)
Vlasta Špicnerová-Michal Drtina: Jak se Honza...

C-DANCE a ZUŠ Ústí nad Orlicí (ved. Eva Veverková)

Tančíme pro radost

Divadlo Dagmar, Karlovy Vary
Zdeněk Šmíd: Mezi dvojím zasycením kosy aneb Vyprávění druhé (dramatizace Hana Franková)



Výtvarníci DS '96 byla Jitka Tláskalová



ÚSTECKÉ IMPULZY

Čtvrtstoletí národních (celostátních) přehlídek, to už je slušná řádka lidí, inscenací, seminářů, otázek, odpovědí... Myslím, že čemusi takovému by se docela dobře už dalo říkat úctyhodná tradice. Připomínám-li to, není to proto, že bych si potrpěl na příliš květnatá slova a okázalé oslavy. (Ostatně o nějakém slavení či výročí nepadlo letos navzdory pětadvacitce v podtitulu přehlídky ani slovo.) Těch pětadvacet let připomínám proto, že představuji zajímavou cestu, po níž se ubírala česká dramatická výchova, respektive ta její větev, která počítá s jevištním tvarem. Přičemž jde o cestu, která se velmi výrazně vyznačuje *kontinuitou*. Vývoj dramatiky a dětského divadla, jak ho reflektují národní přehlídky (nejprve Žďár nad Sázavou, pak Kaplice, po roce 1989 Prachovice a v posledních letech Ústí nad Orlicí – zájemce o podrobnosti odkazují na zvláštní číslo Tvořivé dramatiky, které vyšlo vloni), neklopýtal přes radikální, dramatické trhliny a změny kurzu, netočil se v bludných kruzích ani se neztrácel ve slepých uličkách. Proč tomu tak bylo (a zdá se mi, že i nadále je), není předmětem tohoto příspěvku.

Troufnu si vyslovit jen jednu hypotézu: myslím si, že to úzce souvisí s tím, že přehlídka nebyla nikdy – co má paměť sahá – mechanickou svodkou toho, co zrovna přinesl čas ani infantilním jásáním nad tím, že se cosi takového jako setkání dětských souborů vůbec koná, ale náročnou *pracovní dílnou*, jedním velkým seminářem, na němž se všichni učíme a promýšlíme nejen metodiku oboru (která byla otázkou číslo jedna v 70. letech a zkraje let osmdesátých), ale čím dál tím častěji i teorii (která je obzvlášť aktuální v posledních letech).

Také ta letošní Dětská scéna nakupila materiálu k přemýšlení a řešení habaděj. Než se však na některé zajímavé podněty DS '96 zaměříme, chtěl bych hned na začátku připomenout, že diváci letošní Dětské scény měli příležitost setkat se na ústeckých jevištích s několika opravdickými divadelními zážitky, s plnohodnotnými představeními, která byla pozoruhodná jak z pedagogického, tak z uměleckého hlediska.

K vrcholům Dětské scény '96 patřila pro mne invenční a citlivá montáž *Směju se, pláču...* souboru DDDD Děčín (ved. Jana Štrbová a Alena Pavlíková), která na principu koláže prostřihávala verše Jana Kašpara ze sbírky Tulírásk (kterým mimochodem vydatně pomohl!) útržky „moudrostí“ z knížek Bruce Lanskyho Matky říkají největší ztřeštěnosti a Otcové říkají největší voloviny. Promyšlená kompozice tohoto divadla poezie, odehrávajícího se v aréně (teenageři uprostřed světa, který je obklopuje a který je svírá, do něhož vykřikují svoje pocity a nálady, ale z něhož se nemůžou vyvázat), stojí na kontrastech, na hře s intenzitou, s proplétáním hlasů, s rytmem. Ne náhodou je Jana Štrbová nejen režisérkou, ale i muzikantkou.

Výtečná byla dále inscenace uherskohradištské Sakiho *Nevhodné pohádky* (jejíž scénář najdete v tomto čísle Tvořivé dramatiky). Tvar, který soubor spolu se svou režisérkou Hanou Nemravovou koncipoval jako recitační, dokázal promyšlenou hrou s hlasy (jedna postava byla rozložena do hlasu vyslovujícího přímé řeči a do hlasu komentátora) a s intonacemi, střídmou, ale funkční mizanscénou a jednoduchými dekoračními prvky (jezdící bedničky, do nichž jsou děti vecpány, aby nezlobily) zprostředkoval to nejdůležitější z poetiky Sakiho včetně jeho osobitého anglického humoru.

Bonbonkem Dětské scény byla anekdotka *Obrazy ze života Acylpyrínků*, kterou s očividným gustem předvedlo sedm kluků ze souboru LDO ZUŠ z Ostrova pod vedením Ireny Konývkové. Smoljakova agitka o horlivých acylpyrínech, hotovících se pomoci lidem, měla přesnou metráž, přesný, neokázalý tvar a přesnou míru parodie – na zdravuškovské agitky, na televizní vystupování pop zpěváků, na sentimentální pojetí Blanických rytířů. Ale ze všeho nejvíc to byla hra, která se netvářila nepřiměřeně, ale stála na chuti pobavit se a o své potěšení se podělit i s diváky.

Divadelním zážitkem Dětské scény byly i obě představení zlivského HUDRADLA – dramatizace pohádky Vladimíra Neffa *O prolhaném prodáváči novin Bohouškoví*, a především dramatizace norského románu s dívčí hrdinkou *Ledový zámek* (obě dramatizace jsou z dílny Mirka Slavíka a jeho souboru).

Kromě toho jsme se na Dětské scéně setkali i s dalšími pozoruhodnými (do slova a do písmene) inscenacemi, které naznačily nové možnosti nebo nabídky zajímavé podněty: *O třech husičkách, jak jely na svatbu* DS Benici z Třebíče (ved. Zuzana Nohová), *Středověký milostný příběh* LDO ZUŠ z Hradce Králové (ved. Ema Zámečníková), *Nemocnice má ubrečená okna* souboru HOP.HOP z Ostrova (ved. Irena Konývková) a *Pohádka o rybáři a rybce* HOPÁČKU z Ostrova nad Ohří (ved. Lucie Veličková).

Jediným skutečným problémem letošní DS byla nesoudně megalomanská a pedagogicky i umělecky pochybená exhibice vedoucího Turnovského divadelního studia Petra Hakena – *Ze života? Hmyzu!*, v níž děti sloužily jako materiál k okázalé (nicméně velmi ochotnické) seberealizaci vedoucího. Na frak tady dostali nejen bratři Čapkové (úprava známé hry byla provedena necitlivě a nekonceptně), ale hlavně děti, které – nevybaveny na psychologické herectví – byly odkázány k nevkusnému šaržování, k napodobování špatných ochotnických manýr.

Věnujme se však některým obecnějším otázkám a problémům, které Dětská scéna nastolila nebo k nimž inspirovala.

Mimofádně bohatý materiál poskytla letošní přehlídka k úvahám o hranicích mezi divadelními a recitačními postupy.



Přednes, nebo divadlo?

Vytvářet škatulky pro škatulky je činnost pošetilá. Ale udělat si na pracovním stole čas od času pořádek je užitečné.

V pravidlech hry Dětské scény je zaklíčeno, že se tu na jednom místě už třetím rokem setkávají vystoupení divadelní (včetně loutkářských) a recitační. Na papíře, v programové brožurě to vypadá docela přehledně a jasně. Pokud v představení všecko (nebo skoro všecko) klope, s vinětami – je to divadlo, nebo recitace? – si hlavu nelámeme. Otázníky začnou samy od sebe naskakovat tehdy, když se objeví představení, které v nás z těch či oněch důvodů vzbudí rozpaky, které nás pro to či ono neuspokojí. – Např. v programu *Lakomé Barky* souboru HEC LDO ZUŠ Trutnov (ved. Naděžda Kábrtová) čteme: „recitační vystoupení“. My se však minutu od minuty vzdalujeme víc a víc osobitě werichovské poetice, osobitě werichovské hře se známou fabulí, osobitému werichovskému jazyku – zkrátka mnohemu, co Werichovu *autorskou* pohádku dělá Werichovou autorskou pohádkou. A místo abychom díky interpretům pronikali do její poetiky, začnou ji utlačovat



divadelně rozehrávané situace (jimž padnou za obětí důležité epizody nebo i postavy Werichovy pohádky) a divadelně vytvářené postavy, které Werichově poetice nejdou naproti, ale nepřinášejí ani vlastní divadelní poetiku. (Nehledě už vůbec na to, že kvalita těchto nefunkčních divadelních „rozehrávek“ překračuje míru vkusu a únosnosti – svévolné, křečovitě „útoky“ na diváky, popisná gesta).

V dvojinscenaci *Niřař ze Swaffhamu a Pidiženuška*, kterou v Ústí zahrála trojice děvčat z pardubické ZUŠ (ved. Hana Bahenská), se autor předlohy Pavel Šrut dostal čas od času také do defenzivy – to když např. děvčata v zápalu „boje“ sklouzávala až na pomezí hraní rolí, místo aby Šrutův text vyprávěla. V těchto okamžicích, kdy recitátorky ztrácely nadhled a propadaly se do postav, začal najednou vadit i jednoduchý scénografický prostředek (štafle). Ale – abychom byli spravedliví – v tomto případě šlo na rozdíl od Barky spíše o problém míry než režijní koncepce.

Inscenace *Nemocnice má ubřečená okna* souboru HOP–HOP (ved. Irena Konývková) je opatřena od vedoucí druhovým označením „divadelní představení“. Jenomže – málo platné – my od samého začátku sledujeme nerovný zápas předlohy Mileny Lukešové, která je svou podstatou *lyrickým* deníkem, s prostředky ryze divadelními, jež však tady ke svému plnohodnotnému divadelnímu životu nemají materiál, na němž by se mohly rozžít – totiž příběh, konflikt, dramatickou situaci. Pramálo tady pomůže výborná muzika, citlivě vytvářená atmosféra nemocniční osamělosti (nekonečné chodby tvořené pruhy záhy, hra světla ve chvílích halucinací a kultivovaný projev výborně vedených dětí. Lyrizující ilustrace zůstává lyrikou, která se divadlu svou podstatou, ale i díky jevištnímu zpracování vzpírá.

Pohádka o rybáři a rybce A. S. Puškina je dětmi ze souboru HOPÁČEK z Ostrova nastolena v řádu přednesu: Příběh je vyprávěn chórem, dekorace z lidí a sítí a její instalace (chalupa) má charakter půvabné ilustrace, podpořené navíc tím, že část textu se zpívá. (V přednesovém řádu je řešena i zlatá rybka – zvonečkem.) Pak však přichází babka, která začne jednat jako dramatická postava (praní sítí) a začne nastolovat dramatickou situaci, která je svých charakterem, svým principem z jiného soudku.

Kdesi mezi divadlem a recitací se pohybovala rozpačitá inscenace pražského souboru TY–JÁ–TR (ved. Radka Tesárková) *Lastibořské hry velikonoční*. Nepřehlednost tohoto tvaru pramení už v neujasněné poetice tohoto typu divadla a v chaotické dramaturgické úpravě, ale prohlubují ji i další prvky – zejména plytká hudba a nevkusný televizní „nátěr“ (zvl. prázdná, jen na efekt nacvičená gesta).

V dramatické výchově, která míří k jevištnímu tvaru, se často stává, že se pohybujeme na pomezí divadla a přednesu. Nejsem tak naivní, abych si myslel, že ujasněním pojmů se vše vyřeší. Jisté však je, že přednes má svá specifika a divadlo zrovna tak. Má smysl, aby o nich vedoucí–režisér uvažoval při práci na inscenaci? Jsem přesvědčen, že o nich uvažovat musí. Mám za to, že ujasnit si, kterou cestou k jevištnímu tvaru půjde a proč, je důležité hned na samém počátku práce – protože to souvisí s možnostmi, které zvolený text nabízí (text M. Lukešové – abychom zůstali u již uvedeného příkladu – se divadlu vzpírá a dovést ho k divadelnímu tvaru by znamenalo ho radikálně proměnit a ještě spíše se jím možná jen inspirovat k vlastnímu textu), s tématem, s žánrem, s prostředky, které v inscenaci budou použity, a s řadou dalších důležitých rozhodnutí, která je třeba učinit.

Lze z těchto příkladů vyvodit nějaké obecné závěry? Jako příspěvek do diskuse o tom, v čem se liší recitace (rozuměj kolektivní) od divadla, nabízím těchto pár poznámek:

K porovnání oněch dvou příbuzných druhů jevištního umění využijme jako vodítka tři různých kritérií:

- a) hledisko struktury jevištního tvaru,
- b) hledisko diváka ac) hledisko tvůrce, respektive tvůrců nebo ještě jinak: hledisko autorského záměru.

Ad a) Z hlediska struktury jevištního tvaru jsou v recitační inscenaci – lhotejno, jde-li o pásmo, montáž (jakým bylo na DS '96 např. Směju se, pláču...) či přednes jediného textu (viz kupř. Nevhodná pohádka) – *všechny prostředky podřízeny textu*, který napsal autor, jehož tvorba nás v daném případě z těch či oněch důvodů zajímá.

Škála prostředků je samozřejmě velmi široká – na jednom pólu to může být pouze práce s hlasem – což by byl případ dnes už vzácně se vyskytující frontální sborové recitace, na druhém pólu všechny možné prostředky, kterých využívá i divadlo – pohyb, mizanscéna, hudba, dekorace... (Poetika Sakiho *Nevhodné pohádky* je zprostředkována přesnou mizanscénou, která důmyslně podporuje hru vyprávěče s postavami, postavy svázaných, ale stěží zvladatelných dětí jsou dourčovány jejich nedobrovolným vězením – bedničkami na kolečkách atp.)

S tím souvisí i to, že *dominanta* recitační inscenace je *zpravidla v textu samém* nebo je alespoň s textem úzce spjata (v *Nevhodné pohádce* je vyprávěcí situace funkčně a velmi přehledně zprostředkována rozložením do různých hlasů, díky němuž dochází k střetu oněch dvou tak protichůdných světů – starého mládence a tety).

Divadelní inscenace pracuje obvykle také s textem. Ale ten je v ní *jednou ze složek, které vytvářejí (podílejí se na tvorbě) dramatického jednání, dramatických situací*.

Z čehož vyplývá, že *dominanta* divadelního jevištního tvaru sice může, ale *nemusí být v textu*.

Ad b) Recitační inscenace divákovi nepředkládá hotové obrazy. Zprostředkovává mu text proto, *aby se divákovi (posluchači) obrazy v jeho představách vytvářely*, aby si je každý divák mohl vytvářet sám. Veškeré jevištní prostředky jsou nasměrovány právě na to, aby divák mohl proniknout prostřednictvím své vlastní představivosti a fantazie k autorovu textu.

Zatímco divadlo vytváří *naopak obrazy přímo před očima diváků* – na jevišti.

Ad c) Smyslem práce na recitačním jevištním tvaru je především *cesta do nitra literárního (autorova) textu, důkladné seznámení s ním a seznámení s jeho jednou (naší) možnou interpretací*.

Interpretace textu je naproti tomu při práci na divadelním tvaru jen dílčí, zpravidla první fází práce, *předpokladem k vytváření komplexního, syntetického jevištního díla*.

Skutečnost je samozřejmě taková, že mezi oběma oblastmi – recitací a divadlem – neexistuje neprostupná a na první pohled zřetelná hranice. Mezních, smíšených útvarů je rozhodně více než těch jednoznačných a druhově „čistých“. Co je však důležité, je to, kam režisér klade důraz, kde je těžiště jeho inscenace, co je krystalizačním jádrem jevištního tvaru, co především je nositelem tématu, a co je naopak onomu krystalizačnímu jádru podřízeno. Nemá-li v tom vedoucí jasno (což je samosebou záležitost stejně racionální jako intuitivní!), začnou na nás z jeviště doléhat rozpory a otázky, na které těžko hledáme odpovědi, a my odcházíme s pocitem, že tu cosi nehraje.



Literatura není mrtvý materiál

Česká dramatická výchova má dlouhou tradici (a zas tu mohu čtenáře odkázat na to, aby si prošel, co vše bylo na programu národních přehlídek dětských souborů v oněch pětadvaceti letech) ve využívání kvalitní krásné literatury, zpravidla pro děti.

Dětská scéna '96 byla po stránce dramaturgické sympaticky pestrá. Stačí si prohlédnout program, v němž figurují naši i světoví autoři, texty 19. století i ty nejsoučasnější, různé žánry i poetiky. Výběr zajímavého textu je však jen prvním krokem k úspěchu. Daleko důležitější než nápaditý a šťastný výběr je *práce*, která musí vzápětí poté přijít – a tou prací je *pečlivá, pokorná interpretace* vybraného textu a všeho, co s ním souvisí. Bez proniknutí k poetice autora, bez pochopení struktury textu a všech jeho složek nemohu začít dramatisovat nebo adaptovat ani stavět přednesový tvar.

O příkladném postižení Sakiho poetiky v *Nevhodné pohádce* už byla řeč. Připomeňme však další inscenaci, která nám může posloužit za příklad zdařilé práce s literární předlohou – Vladislavovy italské pohádky *O třech husičkách, jak jely na svatbu*, kterou předvedly děti ze souboru Beniči ze ZŠ Benešova z Třebíče (ved. Zuzana Nohová). I tady bylo klíčem k úspěchu pochopení principu tohoto textu: pohádka není realistickým, a už vůbec ne psychologickým příběhem, ale *hrou* – variační hrou vypravěče s postavami a situacemi, hrou, která má svého přesného adresáta – posluchače, který se baví vypravěčovou dovedností hrát si.

Druhá dědičská inscenace – Hurníkova pohádka *O Petrofovi a strážnících* – měla navzdory dobře vybaveným dětem jeden handicap: neujasněnou dramatisaci (Eva Kašparová). Místo křehkého hurníkovského humoru se tu přitlačilo na didaktické aspekty, a z anekdoty se stala neobratná dopravní agitka.

Nezkušenost při práci s literaturou se projevila v jinak sympatickém recitačním představení prachovické skupinky (pod vedením Elišky Ptáčníkové) *O velrybě z Modrého moře*. Vedoucí intuitivně sáhla po kvalitním a malým dětem adekvátním textu Ludvíka Středy (pohádka vyšla v časopisu Sluníčko), ale neobratně do něho zasáhla a porušila jak jeho stavbu, tak jeho poetiku.

Texty Mileny Lukešové jsou v posledních letech často využívány v různých konfiguracích i sólově. Rozhodně patří k tomu nejlepšímu, čím se může současná česká literatura pro děti pochlubit. Pro režiséry a sestavovatele pásem však mají jednu zásluhu: co Mileně Lukešové sluší nejméně, je popisnost a doslovnost. Protože její verše stojí na obrazech (a dlužno říci, že spíše málomluvných, zkratkovitých, náznakových), musí se s nimi zacházet jako s velmi křehkým zbožím, aby vydržely. Vedoucí recitačního souboru ze ZŠ Dolní Třebonín Antonín Švec má s texty této autorky už jistě zkušenosti. Tentokrát sáhl po knížce *Ahoj, vzduchu*, poskládal z ní podle nepříliš jasného kompozičního klíče pásmo – a dostavil-li se nápad, doprovodil verše jevištním obrazem (keř, studna). Protože se však častěji osobitý nápad nedostavil, zůstalo u pouhého plochého zdvojení textu a Milena Lukešová ztrácela na jevišti na svém lesku, křehkosti a obrazivosti.

Obdobně dopadly i verše z knížky *Ostrov*, kde rostou housle v pásmu *Jó, kdyby!* 4. třídy ZŠ Čechovice (ved. Vlasty Kubalová): Objektivní problémy, které na soubor dopadly (na přehlídce vystupovala jen část třídy), sehrály jistě své, ale neujasněná skladba pásma (leccos signalizoval už

chaotický zápis scénáře!) prozrazovala, že na důkladnou interpretaci a na pátrání po autorských a dalších kontextech příliš času vyhrazeno nebylo.

Dramatizátorka i soubor se s literární předlohou zcela rozešly v případě inscenace *Nelze to vzdát* (podle Goldingova Pána much) souboru Fanfuláci ze ZUŠ Nové Město na Moravě (ved. Marie Junová). Goldingovo podobenství se tady proměnilo v černobilou „kovbojku“, která šla po povrchu a po vnějších efektech. Samostatnou kapitolou byla pramalá vybavenost dětí, na něž kladly jak text, tak režie nároky, které při nejlepší vůli nemohly zvládnout.



Divadlo je od slova dívat se

Bývaly doby, kdy výtvarná složka inscenací dětských souborů patřila nikoli k nejslabším, ale k nijakým. Vedoucí se prostě výtvarnou stránkou divadla zhusta nezabývali. Vzácnou výjimkou bývalo několik vedoucích loutkářských souborů – jmenujeme hlavně Miladu Mašatovou, která užce spolupracovala s výtvarnicí Jitkou Tlaskalovou, anebo Hanu Budínskou. Většinou však výprava dětských inscenací vznikala metodou „co dům dal“.

V posledních ročnících národních přehlídek se situace přeče jen, byť zvolna mění k lepšímu. (Své tu patrně sehrála i skutečnost, že se na národních přehlídkách konalo také několik seminářů zaměřených na výtvarno, vedených zejména Karlem Vostárkem.) Ten letošní ročník přinesl z tohoto hlediska mimořádně zajímavý příspěvek. Byla to inscenace Emy Zámečnickové *Středověký milostný příběh* vycházející z povídky Marka Twaina. Výtvarný princip – loutková stylizace – prorostl i hereckou složkou a stal se dominantou inscenace. Všemohoucí vypravěč (hybatel) „instaluje“ a oživuje v dekoracích stylizovaných do pimplového kukátka jednotlivé postavy svého příběhu, které se tu pohybují trhaně jako marionety, oblečeny do výrazných kostýmů a funkčně naličeny. Panoptikální stylizace, související zjevně s postmoderní poetikou Reného Levinského, jde naproti parodickému textu a umocňuje ho. Jinou kapitolou je, že tento princip se po čase začne vyčerpat, takže inscenace ztrácí na gradaci.

Promyšlenou výtvarnou stránkou se vyznačovala i již zmíněná inscenace trebičských dětí *O třech husičkách, jak jely na svatbu*. Výtvarná čistota a neokázalost podporovala vyznění *ostrovských Obrazů ze života Acylpyrinků* Ireny Konývkové i *Pohádky o rybáři a rybce* Lucie Veličkové.



Problém „Stárnoucí děti“

Čtvrtstoletí intenzivního vývoje dětského divadla s sebou přináší jeden sympatický „problém“, který je viditelný čím dál tím víc v posledních letech. Jde o to, že se s léty rozmnožují řady těch, kteří prošli jako děti dramatickými soubory a kroužky, přivykli skutečně tvořivě divadelní práci, vycházející z principů dramatické výchovy, ale dětmi už nejsou... Z těch agilnějších se časem stávají vedoucí nových dětských souborů, ti ostatní – pokud z divadla neodejdou – mají zpravidla chuť v podobném tvořivém duchu dělat divadlo dál. Směřovat na Šrámkův Písek, Wolkrův Prostějov, neku-li Třebíč však z těch či oněch důvodů nechtějí nebo si na to ještě netroufají.



Není tedy divu, že Dětská scéna v posledních letech dává příležitost i souborům, které se věkově dostávají na samu hranici „dětského“ věku a někdy ji i překračují. Myslím si však, že je to jak ku prospěchu těchto „stárnoucích dětí“, tak ku prospěchu přehlídky.

Úspěšné jsou však tyto soubory tehdy, když se nevzdávají oné systematické práce, stavějící nejen na získávání divadelních dovedností, ale také na osobnostním rozvoji každého člena takového souboru. Vzorným příkladem je dlouholetá práce Mirka Slavíka se souborem HUDRADLO, který v letošním roce přispěl ke svým nejstarším souborem do programu DS náročnou inscenací *Ledový zámek*, využívají citlivě i psychologického herectví.

V loňském roce zazářil soubor teenagerů Aleny Palarčíkové ze ZUŠ Žerotín z Olomouce s inscenací Čtete si Tracyho tygra. Letos sáhla Alena Palarčíková opět po náročné látce, po příběhu Astrid Lindgrenové *Ronja, dcera loupežníka*, protože měla soubor ve věku, který si žádal

větších a závažnějších témat. Tentokrát se však velká a komplikovaná látka nesešla s členy souboru – jejich vybavenost byla tak malá, že je nároky, které na ně text i režisérka kladly, zablokovaly místo, aby jim umožnily vypovídat o sobě.

Soubory v tomto věku (15 až 20 let) jsou organizačně v současné době v jakémisi vzduchoprázdnu. Systematicky je sice problematice práce s tímto věkem věnována dílna středoškolských souborů Nahlížení (která se dříve konala v Novém Městě nad Metují, v posledních letech v Bechyni), setkávání středoškolských souborů začali organizovat od loňska i v brněnském Středisku dramatické výchovy v Lužánkách, ale příležitost pro prezentování své produkce mají ve srovnání s dětskými soubory omezenou. Myslím, že by bylo dobře jim na Dětské scéně věnovat soustředěnější pozornost.

JAROSLAV PROVAZNÍK

SEDM POZNÁMEK k 25. Dětské scéně

1. Šest špičkových inscenací na jedné přehlídce (mám na mysli inscenace *Směju se, pláču...* děčinského DDDD, *Nemocnice má ubrečená okna* a *Obrazy ze života Acylpyrínků* HOP–HOP ze ZUŠ Ostrov nad Ohří, *Pohádka o rybáři a rybce* HOPÁČKA z téže ZUŠ a *O prohaném prodáváči novin Bohouškovi* a *Ledový zámek* DIVADLA HUDRADLO ze Zlivi) je příjemný nadprůměr kvality.

2. Kladem je i rozšiřující se repertoárová skladba: vedle moderních pohádek a poezie se objevují poměrně hojně i reálné příběhy ze života dětí, satirické novely či vědeckofantastické fikce.

3. Neméně pestrá je i věková skladba hrajících dětí. Vedle souborů těch nejmenších z prvního stupně stojí snad ještě více souborů s „děťmi“, pro něž už tohle označení příliš nesedí, a – což je vůbec nejmilejší novinka – množí se i soubory smíšené, v nichž vedle sebe tak jako v realitě přirozeně existují děti od prvních tříd základních až po poslední třídy středních škol.

4. A ke kladům letošní Dětské scény patří i to, že tu – zdá se – bylo tentokrát více lidí, které opravdu zajímá divadlo.

5. Ohlášená specializace Ústí na divadlo (na rozdíl od učitelského zaměření akcí spojených s Jičínem) se však zatím konala jen zpola. Divadelní specializaci, žel bohu, ne zcela odpovídala skladba seminářů – a hlavně úroveň hodnocení inscenací.

6. Před lety, na Kaplických divadelních létech, vzrušující společné hledání a poznávání důvodů, proč věci fungují tak

či onak, se v dnešních veřejných diskusích seminaristů (vedoucí jsou zvlášť, s porotou) proměnilo v tápavé dohadování se na úrovni líbí–nelíbí. Názory padají vedle sebe, do vzduchu a na zem, navzájem neovlivněny, nesyntetizovány, ne-soustavněny. Zástupci poroty (i moderátoři, kteří jsou vlastně její součástí) přicházejí s „hotovým“ názorem na veřejnost a tam ho oznamují, respektive prosazují. Ono tomu ani jinak být nemůže, jestliže porota nepřemýšlí společně s diskutujícími, nýbrž jen sděluje závěry, ke kterým došla při interním sezení. Ztratila se schopnost komunikovat? Společně uvažovat? A místo ní nastupuje „vyučování“ hotovým verdiktům?

Ztratilo se to, co dávalo kdysi kaplickým diskusím nenahraditelnou cenu: **hledání**. Společné hledání pravdy, v němž – byť v pluralitě názorů a ostrém střetu – jeden naslouchal druhému, uvažoval o jeho názoru, bral ho v úvahu, dals ním pracoval a společně tak všichni poznávali víc.

Dnešní diskuse působí tak trochu dojmem polouzavřeného doučování studentů výchovné dramatiky; a tak možná ani není divu, že, ač na divadelní přehlídce, povídání o divadle zajímá jen menší část účastníků, nejméně ze všech pak ty, kteří by k věci měli co říci. Záměr, aby se především mladí lidé naučili mluvit, je chválný. Ale ještě lepší by bylo, kdyby se nejdříve učili myslet. A to se jim pouhým mluvením asi nepodaří. Hmatatelná nechuť dostat vedle sebe na diskusi lidí zkušené i nezkušené, aby první nabízeli své znalosti a druhí své čisté oči, uši a mysl, není k tomu cestou.

A nejvíce udivující je, jak rychle jsou hodnotící se vším hotovi a jaká přezíravá povrchnost se za těmi rychle hotovými závěry skrývá. Dogmatické lpění na

jednoduchých pravdách, detailech a poučkách je v umění někdy až komické – a vždycky svědčí o nedostatečné jistotě hodnotícího. Říkám to jako člověk, který si velmi váží teorie s její schopností dopátrávat se divadelních zákonitostí (jež jsou v umění ovšem především k tomu, aby byly překonávány zákonitostmi novými), a tudíž i diskusí a rozborů. A jako člověk, který věří, že je třeba cestu k společnému hledání znovu hledat.

7. O starém „problému“ o rozdílu mezi vystoupeními „recitačními“ a „divadelními“ se mi už ani nechce psát.

Ta otázka je jistě důležitá pro tvůrce – a to ještě s vědomím toho, že neexistují dva předem a navždy dané druhy, černý a bílý, ale tisíc plynule přecházejících drobných odstínů, kde cosi jako hranice začíná probleskovat u druhého z nich a mizí za devítistým devadesátým devátým. Pro tvůrce je to výchozí a rámcové vodítko. A běda, kdyby mu chtěl dogmaticky dostat za každou cenu: výsledkem by byla nuda a mrtvý tvar.

Pro diváka je však prakticky bezcenná. To **vystoupení** – ne nadpis v programu – mi musí svým průběhem sdělit, s jakými prostředky chce pracovat. A pak svému sdělení musí dostat. Nemůže slíbit divadlo, a pak, tam, kde si neví rady, na chvíli od něj upustit či naopak šokovat nás uprostřed střídmého přednesu výbuchem divadelních prostředků, protože inscenátor zrovna dostal nápad.

Ale to je obecné pravidlo v každém jevištním vystoupení: je-li na jevišti puška, musí se z ní vystřelit, nebo se musí aspoň v posledním aktu sundat. A škatulky druhů s tím nemají nic společného. Informace, že tvůrcům šlo o to či ono, mi jako divákovi může nanejvýš pomoci dodatečně se dopátrávat příčin toho či onoho. Nic víc.

LUDEK RICHTER



„Prožil jsem v Ústí plodný týden“

Mezi semináristy třídy pro zahraniční účastníky byl také MICHEL GUILLET, vice-prezident francouzské organizace amatérského divadla (FNCTA), pověřený problematikou mládeže, který redakci Tvořivé dramatiky po návratu domů odpovídal na otázky týkající se Dětské scény a dětského divadla u nás a ve Francii.

Jak vidíš přehlídku po dvou měsících?

První, co se mně vybavuje, je seminář Ludka Richtera a pak představení. A jsou to vzpomínky veskrze pozitivní. Pak si vybavuji další momenty, na které rád vzpomínám, jako byla návštěva Litomyšle, a především zámeckého divadla, přehlídkový zpravodaj (Deník DS 96), jehož všechna čísla jsem prolistoval, aniž jsem jim rozuměl.

A právě to je to, co pro mne nebylo jednoduché – totiž to, že jsem čtvrtině toho, o čem se mluvilo, nerozuměl. Bylo by bývalo potřeba pamatovat na překlady a informace v angličtině, protože to byl jazyk semináře Ludka Richtera.

Taky velmi rád vzpomínám na naše představení Červená karkulka, při němž jsem se dobře bavil. (Závěrečné představení semináře cizinců – pozn. JP.)

Co na Dětské scéně pokládáš za nejzajímavější a co naopak za nejspornější?

Kdybys pořádal obdobnou přehlídku ve Francii, vypůjčil bych si od vás:

- Organizaci programu, kterou pokládám za dobře fungující a příjemnou: semináře dopoledne, dětská představení odpoledne a inspirativní představení večer.

- To, že všechna představení jsou zdarma.

- To, že po představení následovaly diskuse; zdá se mi velmi zajímavé pořádat dvojí hodnocení – jedno veřejné a druhé poroty s vedoucími. Jenom nevím, proč se konala současně. Nebylo by na místě dát příležitost i dětským diskusím (vždyť jsou to ti, o nichž se především hovoří)?

- Přehlídkový deník. Jenom by ho podle mého měly připravovat děti, přinejmenším zčásti.

- Systém regionálních přehlídek, z nichž se vybírá program národní přehlídky: národní přehlídka musí mít jistou úroveň, musí předvést to nejlepší. I když má, pravda, tento systém výběru také své nevýhody: vybírá se skutečně vždycky to nejlepší z hlediska celonárodního, nebo systémem jedno představení za region?

Jinými slovy řečeno – lze vybrat několik představení z jedné regionální přehlídky, a z jiné třeba žádné?

A co bych změnil?

- Když se při přehlídce koná mezinárodní seminář, měla by se všude používat angličtina.
- Způsob výběru: Nejsem si jist, jestli to, že je soubor vybrán porotou, děti motivuje, nebo jestli to nemá spíš opačný účinek. Co třeba pokusit se o to, aby děti, které se účastní regionálních přehlídek, do toho také mohly hovořit? Neměly by se účastnit na výběru aktivně, například hlasováním, spíš než pasivně čekat na verdikt poroty? V tom případě by bylo třeba po představení s dětmi diskutovat. Šlo by vlastně o vzdělávání (které by pomáhalo dětem v jejich „růstu“). Je to úplná utopie?

- Nabídl bych při přehlídce co nejvíc objevných herních aktivit (možná že v Ústí byly, ale já jsem je neviděl).

- Připravil bych pro děti místo, kde by se mohly společensky setkávat, např. ovocný bar nebo cukrářství...

- Pamatoval bych i na místo – kromě baru, kde by se dalo v klidu diskutovat.

Vzpomínáš si s dvouměsíční pauzou na nějaká představení?

Ano. Vzpomínám si na dvě představení. To první bylo o dívkách, z nichž jedna zahynula v ledu (nebo vodě), symbolizovaném velkými umělými průhlednými plachtami. (Ledový zámek souboru HUDRADLO – pozn. JP) Nepochopil jsem všechny detaily, ale cítil jsem na scéně život. Intenzivní a velmi působivý. Nikdy na ten pocit nezapomenu.

To druhé představení bylo představení večerní. Hrál ho jedna herečka, která vyprávěla příběh nebo spíš několik příběhů a nejrůznějšími způsoby je zprostředkovávala divákům: pantomimou, zpěvem, vyprávěním, hudbou, loutkami atd. (Mezi dvojím zasyčením kosal divadla Dagmar – pozn. JP.) Bylo to dokonale zvládnuté divadlo. To jsem velice ocenil.

Mohl bys porovnat české a francouzské dětské divadlo?

Odpovědět na tuhle otázku je pro mne velice obtížné, téměř nemožné hned ze dvou důvodů:

- To, co jsem viděl v Ústí, není jistě přesný obraz vašeho dětského divadla.

- Dětské divadlo ve Francii má mnoho podob a je v současné době málo organizováno. Nemohu říct, že ho znám jako celek.

V Ústí mě na představeních překvapilo, jak jsou děti vybaveny (hlas, temperament, zaujetí...). Je to typické pro české divadlo, nebo je to důsledek přísného výběru?

Ve Francii „drama“ vlastně neexistuje. Ostatně pro to ani nemáme slovo, i to o něčem svědčí!!! Existují jak soubory, které se jen naučí a odříkají text, tak soubory, které dělají skutečnou uměleckou práci.

Drama u nás není vyučováno ve školách, ale existuje mimo školu, ve volném čase. Děti mohou pouze chodit do klubů (kroužků), které jsou často velice drahé a u nichž není vždy záruka kvality, protože jde o dobrovolnou činnost.

Výuka divadla není v osnovách ve francouzských školách, i když to není zakázáno. Jenom se tomu musí říkat jinak – např. „tělocvik“ pro rozehrátí, „franština“ pro momenty, kdy se pracuje s textem, atd... Sám jsem zažil typickou humornou historku. Šel jsem ke zkoušce, abych se mohl stát „pedagogickým poradcem“. Jako téma jsem si vybral divadlo, které ovšem není ve škole předmětem. Komise mě odmítla s tímto komentářem: „To, co s dětmi děláte, je ohromné a děti mají štěstí, ale neodpovídá to tomu, o co nám jde. Copak je potřeba divadlo k tomu, abychom děti naučili číst a počítat?“

Nicméně myšlenka zavést divadlo a drama do školy se začíná prosazovat. Už nějakou dobu např. existuje maturita z divadla. Hovoří se také o tom, jak zorganizovat denní rozvrh, který je příliš dlouhý a pro všechny daný

a jak v něm najít víc místa pro aktivity, které staromilci nepokládají za příliš „vážené“: sporty, umění, techniku... Najde se tu místo pro drama? Uvidíme.

Potřebuje drama podle tebe divadlo?

Stejně jako potřebujeme mít v životě k seberealizaci určité cíle, drama potřebuje divadlo jako cíl. Je to můj osobní názor. Vím, že někteří mají odlišný názor, respektuji je, ale jejich důvodům nerozumím. Lze si představit někoho, kdo se dlouhá léta učí pilotovat letadlo, aniž se někdy odlepi od země?

Komu by měly být určeny dílny při přehlídce, jakou je ta ústecká?

Moje odpověď je jednoduchá: všem. Je třeba organizovat co nejvíce seminářů, je to ta nejlepší příležitost pro jejich pořádání. Pro děti ze souborů, pro děti z Ústí, pro lektory, pro amatéry z okolí, pro diváky... Taky se mi moc líbí, když se setkávají různí lidé, např. děti s dospělými, profesionálové s amatéry, herci s diváky. Přináší to obohacení pro všechny.

Kdyby se mohl uspořádat třeba jen jeden seminář, proč ho neotevřít pro všechny, kteří o něj mají zájem?...

A docela nakonec: Prožil jsem v Ústí týden, který pro mne byl velmi zajímavý z několika důvodů. Z profesionálního hlediska bylo pro mne samozřejmě skvělé, že jsem se mohl setkat s lidmi zapálenými pro divadlo. Bylo to užitečné také pro mou federaci, protože jsem získal spoustu zajímavých informací o takovémto druhu festivalu. A konečně mě to přiměje k tomu otevřít ve Francii otázku dramatu, na niž musíme najít odpověď.

Jménem FNCTA (Národní federace divadelních skupin a animace) a jménem svým upřímně děkuji ARTAMÉ za tento mimořádný plodný týden.

Otázky kladl a přeložil JAROSLAV PROVAZNÍK





NEVHODNÁ POHÁDKA

**Stejnomenou povídku ze Sakiho knihy
Léčba neklidem zdramatizovala Hana
Nemravová a kolektiv**

OSOBY:

Teta	Starý mládenec 2
Teta – sbor	Vladař
Cyril	Bertička
Holčička 1	Vlk
Holčička 2	(Tři) Metály
Děti – sbor	Křoví
Starý mládenec 1	

*Vedle jednácti postav vystupují v první polovině
i „pomahači“ (Teta – sbor, Děti – sbor, Starý mládenec 2)*

*Z dálky se ozývá houkání vlaku. Všichni přicházejí na scénu.
Cyril, Holčička 1 a Holčička 2 jsou nacpáni v bedýnkách na
kolečkách. Děti – sbor je tlačí.*

STARÝ MLÁDENEC 2: Bylo horké odpoledne, ve vagónu
bylo jaksepatří vedro a vlak stavěl přišť až
v Templecombu, skoro za hodinu.

DĚTI – SBOR: Kupé okupovaly tři děti, malá holčička, ještě
menší holčička a chlapeček.

TETA – SBOR: V rohu seděla teta těch dětí a v druhém rohu
proti ní nějaký starý mládenec, který k nim nepatřil.

CYRIL: Ale ve skutečnosti okupovaly kupé jenom ty dvě
holčičky a chlapeček.

STARÝ MLÁDENEC 2: Teta a děti spolu konverzovaly na
omezená, ale vytrvale opakovaná témata, jako když
na člověka doráží dotěrná moucha.

CYRIL: Většina tetiných poznámek začínala formulí: To
nesmíš.

TETA – SBOR: A skoro všechny dětské repliky začínaly
slovem: Proč?

TETA: To nesmíš, Cyrile, to ne!

TETA – SBOR: Vykřikla teta, když chlapeček začal mlátit
do polštářovaného sedadla, až se s každým úderem
vznesl obláček prachu.

TETA: Pojď se radši dívat z okna.

CYRIL: Proč támhle vyháněj ty ovečky z louky?

TETA: Nejspíš je ženou na jinou louku, kde je víc trávy.

CYRIL: Ale na té louce je spousta trávy. Nic jiného než tráva
tam neroste. Slyšíš teta, na té louce je spousta trávy!

TETA: Třeba je tráva na té jiné louce lepší.

CYRIL: Proč je lepší?

TETA: Já, podívej se na ty kravičky.

DĚTI – SBOR: Krávy a volci se pásli skoro na každé louce,
ale teta se tvářila, jako by ho upozorňovala na
bůhvíjakou raritu.

CYRIL: Proč je tráva na té jiné louce lepší?

DĚTI – SBOR: Trval na svém Cyril.

STARÝ MLÁDENEC 2: Mráček na tváři starého mládence
potemněl v mrak.

TETA – SBOR: Je to tvrdý a necitelný člověk, rozhodla se
v duchu teta.

DĚTI – SBOR: Zaboha nebyla s to dospět k uspokojivému
rozhodnutí o té trávě na té jiné louce. Menší holčička
odvedla pozornost tím, že začala recitovat.

HOLČIČKA 1: Tam na cestě k Mandalaji.

DĚTI – SBOR: Uměla jenom první verš, ale využila své
omezené znalosti naplno. Opakovala verš znovu
a znovu zasněným, ale rezolutním a velice slyšitelným
hláskem

STARÝ MLÁDENEC 2: Starému mládeneci to připadalo, jako
by se s ní někdo vsadil, že ten verš nedokáže
opakovat dvoutisíckrát bez zastavení. Ať by se s ní
vsadil kdokoli, nejspíš by sázku prohrál.

TETA: Pojď sem, budu ti povídat pohádku.

TETA – SBOR: Vyzvala ji teta.

STARÝ MLÁDENEC 2: Když se starý mládenec podíval
dvakrát na ni a jednou na signální šňůru, kterou se
dá přivolat konduktér.

DĚTI – SBOR: Děti se schlípě přisunuly blíž k sobě, Zřejmě
v jejich očích jako vypravěčka pohádek nijak
nevynikala.

TETA – SBOR: Důvěrně ztišeným hlasem, přerušovaným
častými nedůtklivými dotazy posluchačů...

VŠICHNI KROMĚ TET: Začala vykládat nevynalézavou
a žalostně nezajímavou pohádku o malé holčičce,
která byla moc hodná...

TETA – SBOR: Takže se s každým hned spřátelila,
a nakonec byla skupinou přátel, kteří obdivovali její
mravní charakter, zachráněna před rozrušeným býkem.

HOLČIČKA 2: Kdyby nebyla tak hodná, tak by ji
nezachránili?

STARÝ MLÁDENEC 2: Přesně stejnou otázku měl na jazyku
i starý mládenec.

TETA: Ale ano, jenomže by ji neběželi zachránit tak rychle,
kdyby ji neměli tolik rádi.

*Cílem Tet a jejích „pomahaček“ je udržet Cyrila a Holčičky
v bedničkách. Oni se však snaží o pravý opak. V tomto
okamžiku konečně utečou.*

HOLČIČKA 2: Tak hloupou pohádku jsem ještě neslyšela.

CYRIL: Byla tak hloupá, že jsem ji přestal poslouchat.

HOLČIČKA 1: Tam na cestě k Mandalaji...

STARÝ MLÁDENEC 1: Nějak vám ty pohádky nejdou.

TETA: Vyprávět pohádky, které by děti zároveň chápaly
i ocenily, je velice těžké.

STARÝ MLÁDENEC 1: V tom s vámi nesouhlasím.

TETA: A nechtěl byste to snad zkusit sám?

CYRIL A HOLČIČKY: Ano, povídejte nám pohádku!!!

*Převrácené bedničky a prostor před nimi se promění
v jeviště. Ti, kteří dosud byli „pomahači“, se postupně stávají
postavami z vyprávěné pohádky.*

STARÝ MLÁDENEC 1: Byla jednou jedna holčička,
jmenovala se Bertička a byla náramně hodná.

TETA – SBOR: Momentálně probuzený dětský zájem začal
okamžitě ohasínat.

DĚTI – SBOR: Všechny pohádky byly hrozně na jedno brdo,
ať je povídal kdo chtěl.

STARÝ MLÁDENEC 1: Poslouchala ve všem, co se jí řeklo,
vždycky mluvila pravdu, udržovala si šatičky v čistotě,
jedla mléčný pudink, jako by to byly koláčky
s marmeládou, výborně se učila a byla vždycky
zdvořilá.



HOLČIČKA 2: Byla hezká?

STARÝ MLÁDENEC 1: Ne tak hezká jako vy dvě, ale byla děsivě hodná.

DĚTI – SBOR: Děti zareagovaly vlnou náhlého zájmu, slovo *děsivě* ve spojení s hodnou holčičkou pro ně bylo novinkou, která se doporučovala jejich přízni. Dalo vyprávění nádech pravdy, která tolik chyběla v tetiných vyprávěnkách o životě maličkých.

STARÝ MLÁDENEC 1: Byla tak hodná, že za to dostala několik metálů, které vždycky nosila přišpendlené na šatíčkách

Metály neustále věrně následují Bertičku, při všem jí asistují.

METÁL 1: Jeden metál měla za poslušnost.

METÁL 2: Druhý za dochvilnost.

METÁL 3: A třetí za vzorné chování.

METÁLY: Byly to velké metály a vždycky, když Bertička šla, cinkaly jeden o druhý.

BERTIČKA: Žádné jiné dítě v našem městě nemá tolik metálů jako já, takže každý hned pozná, že jsem výjimečně hodná holčička.

CYRIL: Děsivě hodná.

VLADAŘ: Kdekdo o tom mluvil, jak jsi hodná, takže jsem se o tom doslechl i já, vladař této země, a za odměnu ti dovoluji procházet se v mém parku hned za městem. Je to nádherný park, kam nikdy žádné děti nesměly, takže je to, Bertičko, pro tebe velká čest.

CYRIL: A byly v tom parku taky ovečky?

VŠICHNI: Ne!!!

CYRIL: A proč tam nebyly žádné ovečky?

STARÝ MLÁDENEC 1: V parku nebyly žádné ovečky, poněvadž se vladařově matce kdysi zdálo ve snu, že jejího syna buďto sežere ovečka, nebo na něj spadnou hodiny a zabijí ho.

VLADAŘ: Proto nechovám ve svém parku žádné ovečky a nemám v paláci žádné hodiny.

CYRIL: A sežrala vladaře ovečka nebo ho zabily hodiny?

STARÝ MLÁDENEC 1: Vladaf ještě pořád žije, takže nemůžeme vědět, jestli se ten sen vyplní.

VLADAŘ: V parku zkrátka žádné ovečky nejsou, ale zato se tam všude prohání spousta prasátek. Některá jsou černá s bílými rypáčky, některá jsou bílá s černými rypáčky, některá jsou celá bílá a některá dokonce pruhovaná.

BERTIČKA: Avšak mrzí mne, že v parku nejsou žádné kytičky. Slíbila jsem svým tetám se slzami v očích, že žádné kytky trhat nebudu. Takže si teď připadám hloupě, když vidím, že žádné ani trhat nemůžu.

VLADAŘ: Zahradníci mi řekli, že nemůžu mít prasátka a kytky zároveň, takže jsem se rozhodl pro prasátka. V parku je i spousta jiných krásných věcí. Jsou tam rybníčky se zlatými, modrými a zelenými rybičkami, stromy s nádhernými papoušky, kteří vyprávějí na požádání vtipy, a kolibříci, kteří se kolébají ve větvích a prozpěvují si celý den populární popěvky.

BERTIČKA: Kdybych nebyla tak výjimečně hodná, nikdy bych nesměla do tohoto nádherného parku a nesměla bych se kochat tím vším, co tady vidím.

METÁLY: A její tři metály cinkaly v chůzi jeden o druhý a připomínaly jí, jak strašně je hodná.

STARÝ MLÁDENEC 1: A právě v tom okamžiku se vplížil do parku obrovský vlk, aby si chytil k večeri nějaké tučné prasátko.

CYRIL A HOLČIČKY: Jakou měl barvu?

VLK: Jsem celý popelavý, mám černý jazyk a světle šedé

oči, které se blýskají ukrutánskou zuřivostí. A první, co v parku vidím, je Bertička, má totiž šatíčky tak bezvadně bílé a čisté, že přitahují moji pozornost už z veliké dálky.

BERTIČKA: Kdyby mě tak byli do parku nikdy nepustili.

VLK: Utíká, co jí nohy stačí.

BERTIČKA: A vlk se ohromnými skoky žene za mnou.

Vlk pronásleduje Bertičku, ale Křoví ji v poslední chvíli zachrání.

KŘOVÍ: Podařilo se jí doběhnout k houštině myrtových keřů a v tom nejhustším se schovala.

BERTIČKA: Vlk čenichá kolem keřů s vyplazeným jazykem a světle šedé oči mu krvežiznivě svítí. Kdybych nebyla tak výjimečně hodná, mohla jsem teď sedět doma v bezpečí.

KŘOVÍ: Jenomže myrty voněly tak silně, že vlk nemohl Bertičku vyčenichat, a keře byly tak husté, že se kolem nich mohl honit bůhvíjak dlouho a nebyl by ji zahlédl.

VLK: Nechám Bertičku Bertičkou a místo ní si raději chytím nějaké tučné prasátko.

METÁLY: Bertička se celá rozklepala hrůzou, že vlk obchází a čenichá tak blízko.

METÁL 1: Metál za poslušnost...

METÁL 2: Zacinkal o metál za vzorné chování....

METÁL 3: A za dochvilnost.

Metály svými těly zakryjí scénu, takže není konzumaci Bertičky vidět. Tímto končí spolupráce Bertičky a Metálů.

METÁLY: Vytáhl Bertičku ven a sežral ji do poslední kostičky. Nechal z ní jenom botičky, kusy šatíček a ty tři metály.

METÁL 1: Metál za poslušnost.

METÁL 2: Metál za vzorné chování.

METÁL 3: A metál za dochvilnost.

CYRIL A HOLČIČKY: Sežral taky nějaké prasátko?

VŠICHNI KROMĚ TETY: Ne, prasátka se všechna zachránila.

HOLČIČKA 1: Ta pohádka špatně začala, ale krásně skončila.

HOLČIČKA 2: Tak krásnou pohádku jsem ještě neslyšela.

CYRIL: Byla to jediná krásná pohádka, jakou jsem kdy slyšel.

Cyril a Holčičky posadí Tetu do jedné z bedniček, druhou jí přiklopí a utečou. Zůstanou jen Staří mládenci. Zařukají na bedýnku.

TETA: Naprosto nevhodná pohádka pro malé děti. Podryl jste mi výsledky dlouhých let pečlivé výchovy.

STAŘÍ MLÁDENCI: Chudák ženská.

Všichni odejdou. Teta zůstane sama. To, co se ve skutečnosti nestává (aby děti vyhrály nad osobou, která je neustále umravňuje), se naplnilo v tomto případě alespoň v dětských představách.

PŘÍBĚH JE ZDÍ

Pojednání první,

v němž hlavní postava na scénu přichází

Pozván Sdružením pro tvořivou dramatiku a ARTAMOU, s českými lektory pracoval tentokrát v lednu 1996 v Ústí nad Orlicí další z anglických učitelů dramatu, Tony Goode.

Curriculum vitae: Tonny Goode je vedoucím oddělení na katedře Univerzity v Newcastlu, a to oddělení katedry, která je věnována vizuálním a performačním uměním.

Je autorem řady článků a učebních materiálů a také editorem jedné z nejznámějších knih o dramatu ve Velké Británii, knihy Structuring Drama Work Jonothana Neelandse (ó ano, známe jej a známe i podstatnou část této knihy v překladu Radima Svobody, protože vyšel jako interní pracovní materiál v příloze loňského Deníku Dětské scény '95 pod názvem Strukturování dramatické práce).

Tony Goode je zkušeným režisérem a vedoucím workshopů pro mladé lidi, studenty pre–graduální i ty, kteří už základní vysokoškolácká studia ukončili, pro komunitní skupiny (vrátíme se k tomu), vede kurzy pro učitele, sociální pracovníky, ošetřovatelky, policisty a lidi pracující s mládeží. Učil v Kanadě, Norsku, Polsku a nyní i tady v České republice, tlumočen Radkou Svobodovou.

Pojednání druhé,

v němž slovo ponejvíce samotné postavě se dává, aby ozřejmila, kterak drama po jeho způsobu chápatí je třeba

Za drama rozhodně nelze považovat jednoduché použití rolových her a simulací, které se například užívají v předmětu Personální a sociální výchova. Goode cituje výrok Gavina Boltona o tom, že takové přístupy mají vztah k dramatu „jako kresba diagramu k vizuálnímu umění“. Co je tedy drama?

Společná definice s Jimem Clarkem, spolupracovníkem T. Gooda, takřka doslovně zní:

Drama je podstatná forma chování ve všech kulturách, která dovoluje zkoumání otázek a problémů pro lidi důležitých, podstatných, „ústředních“ a nabízí jedincům možnost určit a ujasnit jejich vlastní kulturu. Je to tvořivá skupinová aktivita, v které se jedinci chovají v „jakoby“ situacích, a to buď jako oni sami, nebo jiní lidé... Uvědomit si situaci jako předstíranou dovoluje účastníkům reflektovat, rozpoznat smysl a dávat význam jejich zkušenosti.

Dramatický proces je praktický, bezprostřední a zahrnuje jak emoce, tak intelekt. Podstatným rysem dramatického procesu je to, že účastníci jsou žádáni:

- a) udělat krok mimo svou reálnou situaci a roli,
- b) projektovat sebe do imaginativních situací a rolí.

Imaginativní projekce není jen interní (jako v denním snění nebo při čtení), ale je vyjádřena externě akcí.

Tato akce je sdílena skupinou a se skupinou. Tak drama vznikne, když skupina souhlasí s tím, že bude předstírat

a udržuje toto předstírání v akci prostřednictvím užití lidí, času, prostoru. (1)

Úsporně vyjádřeno – pokud můžeme soudit, nerozchází se zde britský teoretický pohled s pohledem domácím.

Pojednání třetí,

v němž konkrétní dramatický proces se popíše, význam tzv. konvencí se znovuvyznačí a otázka jejich rutinního užití se přelíse

PŘÍBĚH O MELE

AKCE VYTVÁŘEJÍCÍ KONTEXT

Psaná výpověď

„Utekla jsem, ale nikdo mě nehledal, a tak jsem se vrátila zpátky.“ Mela, 7 let

Výpověď podle lektora záměrně krátká, vyzývající k úvaze, jak na miniaturní ploše vystavět drama. Funguje tak, jak startovací bod fungovat má: přináší informaci, která skupinu zaměří, ponechá jí však skrze tajemství v ní skryté touhu poznávat dál a zároveň dostatečnou volnost fabulovat.

Společné kreslení

Skupina je rozdělena na tři skupiny menší. Každá z nich společně (při společné diskusi) kreslí osoby blízké Mele, a to tak, jak by je asi nakreslila tato sedmiletá dívka. Skupina první kreslí osoby z Meliny rodiny, druhá její kamarády, třetí jiné lidi, kteří jsou jakýmkoli způsobem pro ni významní.

Tato vstupní aktivita nejen přivádí do hry postavy, na nichž a s nimiž se buduje drama, ale prostřednictvím skupinových činností se činí první kroky pro další společné jednání s důvěrou v prezentované situace. Postupně zaplétání do dramatu je v této fázi zprostředkováno osobním podílem („To my jsme vymysleli Melinu dědečka, který je nočním hlídačem!“) a zájmem, jak může být vznikající kontext využit při dalším rozvíjení dramatu.

EPICKÉ AKCE

Kabát experta a učitel v roli

Skupina přebírá role studentů psychologie v postgraduálním studiu. Učitel v roli jejich profesora jim předkládá k analýze Meliny dětské kresby, na kterých jsou její blízké osoby (použity skupinové kresby). Vytváří se základní momenty psychologické diagnózy.

Interpretace v rolích experta, tedy toho, kdo je oprávněn svým statutem vyjádřit se zasvěceně k případu, přináší nejen další zaangažování účastníků, ale i hlubší vhled do problematiky dětského rozporupného světa. Jazyk vědy je tu to, co přináší analytický ponor a zároveň jistý druh racionálního odstupu.

Učitel v roli a rozhovor přes skleněnou zeď

Učitel vysvětluje, že převezme roli Mely, která sedí za jakousi skleněnou zdí. Je to zeď, přes níž ji lze vidět a slyšet, ale



ona ostatní nevidí a neslyší. Jediný privilegovaný, jenž s ní může hovořit, je člen skupiny, který přebírá opět roli experta – psychologa a transformuje dotazy do komunikační roviny pro dítě, které je v nesnázích.

Řízení zevnitř dramatické situace umožňuje učiteli přes přijatou roli posunout hlediska – od hlediska objektivní vědy k hledisku subjektivnímu, přinést tak další informace a předchozí zpochybnit, nabídnout další souvislosti, posílit zájem o individuální příběh.

Rozhovor – nepravá horká židle (hot seat)

Mela je tu reprezentována zástupnou rekvizitou – plyšovým medvídkem, který ji provázal i v předchozí akci, položeným na židli. Skupina zpovídá Melu, kdokoliv ze skupiny se může zeptat na cokoliv, co jej ve vztahu k Mele a jejímu příběhu zajímá. Kdokoliv ze skupiny však také může podat odpověď.

Proč nepravá horká židle? Na té pravé obvykle sedí skutečně člověk z masa a kostí, který odpovídá na všetečné otázky svým tazatelům: vyjasňuje se tak jeho povaha, motivace jeho chování a jednání. Až prostřednictvím této aktivity je vlastně ústřední postava příběhu dokončena v základních konturách, a to s možným podílem celé skupiny, na rozdíl od aktivity předchozí, kdy vnášel do hry podstatné informace učitel v roli. Společné dobudování postavy a východiskových momentů příběhu, tj. vlastně včlenění individuální zkušenosti a jednotlivých představ do jediného celku má všechny pozitivní efekty „podílnictví“, včetně pozorného sledování následných událostí determinovaných vytvořeným charakterem postavy.

Jeden den v životě

Skupina je rozdělena na několik skupin menších. Každá z nich si vybírá určitý časový úsek v jednom dni, který předcházela Melině útěku. Po krátké přípravě ve skupinách jsou chronologicky přehrány scény, které zachycují Melu (označenou opět rekvizitou medvídkem) v různých momentech jednoho dne. Mela je jejich prostřednictvím ukázána v noci osamělá a bezradná doma, odpoledne při příchodu ze školy na schodišti míjející sousedy apod.

Prostřednictvím této aktivity se zaplňuje mezera v minulosti, zkoumá se, jak se závažná událost připravovala, je tu příležitost k analýze vlivů a sil, které vedou lidské jednání před zauzením do konfliktu či při rozhodování.

Drama je po těchto scénách asi ve své jedné třetině tak, jak se hrálo v lednovém týdnu v Ústí nad Orlicí. Prozatím jsem při jeho popisu používala výhradně slov jako akce, aktivita, scéna aj. Nahraďme je nyní kategorií *konvence*, která provázela jak slovník lektora, tak už byla mnohým čtenářům zprostředkována s pomocí překladu podstatných částí Neelandsovy knihy o strukturování dramatické práce. (2) (Přeložil Radim Svoboda a vycházelo jako příloha Deníku Dětské scény 1995.)

Konvence blíže charakterizuje uměleckou formu dramatu a její elementy. Jestliže akceptujeme, že ústředními elementy umělecké formy jsou lidé, čas, prostor, potom je podstatné porozumět vztahům mezi těmito ústředními elementy. Dramatická konvence je pak způsob, kterým jsou

tyto elementy formy spojeny. Různorodé dramatické konvence můžeme využívat a manipulovat s nimi ke zkoumání a vytváření symbolických významů (*meanings*). (3) Nebo – podle Neelandse, ale ve stejném pojetí jsou konvence ukazatelé způsobu, kterým může na sebe vzájemně působit čas, prostor a přítomnost osob a být imaginativně ztvárňovány k vytváření různých druhů významů. Různé konvence pak budou zdůrazňovat různé kvality ve využití divadelních možností času, prostoru a lidské přítomnosti. (4)

Terminologie dramatu tedy začíná operovat s novou kategorií. K čemu ji britské drama potřebuje tam, kde by česká dramatická výchova zřejmě užila termínu metoda nebo technika? Pokud pomineme to, že vědění v určité oblasti se zpřesňuje právě prostřednictvím specifických termínů,

můžeme si všimnout vybraného označení. Konvence jsou v překladu obecné dohody, smlouvy, zvláště o formách chování, praktiky nebo zvyklosti založené na obecném souhlasu. Termin samotný tak jako by implikoval proces, kterým vstupují tyto konkrétní umělecké formy do dramatické práce: na základě dojednání, dohody, obecného souhlasu, smlouvy.

To by však zřejmě ještě neopravňovalo novou kategorií: její vznik je propojen s novostí přístupu k dramaticko-výchovné práci. Drama Jonothana Neelandse a jeho kolegů vychází ze školy Dorothy Heathcoteové a Gavina Boltona, na

rozdíl od nich však právě přístup prostřednictvím konvencí zvýraznil možnost nesledovat jen tok příběhu tak, jak by se asi odehrál v reálném čase (vyplouváme z přístavu, přijde bouře, ztroskotáme), posunován především učitelem v roli. Výběr elementů příběhu a jejich strukturování, kde nevládne jen princip času, umožňuje řadit, skládat, rozkládat a znovu, ale jinak složit obsahy v nerůznorodějších formách v zájmu hlubšího a hlubšího, emocionálního i intelektuálního uchopení smyslu. Dá se také předpokládat, že porozumění možnostem a limitům forem dává vhled do média zvaného divadlo. (Blíže např. Jaroslav Provazník v Tvořivě dramatické 2/94.)

Není umění dělat drama jen dovedným poskládáním konvencí? Tu vezmeme horkou židli, tu živé obrazy, pak budou skupinky prezentovat krátkou improvizaci, to vše uvedeno četbou z deníčku? Nejedná se o stereotyp svého druhu, který se zákonitě musí odrazit v zevšednění tohoto způsobu učení pro jeho účastníky?

Ptali jsme se na to Tonyho Gooda a nejen jej. To, co podle něj vedlo Neelandse k zdůraznění konvencí v práci s dramatem bylo znovupřiblížení dramatu učiteli. Celá Británie vzhlížela k Dorothy Heathcoteové a Gavinu Boltonovi jako k bohům dramatu: ale zkuste se přiblížit bohům! Nabídnout učiteli konvence znamená pomoc: pokud buduješ kontext dramatu, důvěru v drama, pak máš na výběr tyto a tyto konvence, pokud chceš reflektovat dramatický proces, máš možnost jiných. Zvaž funkci, cíl, pak vybírej. Je to stereotyp?

Každá oblast výchovy má své specifické prostředky, kterými dosahuje cílů. Pokud učím chemii, mám k dispozici určité možnosti, v případě výuky dramatu jsem na tom obdobně: jen paleta prostředků, opřených o fikci a vystupování z ní, je možná pestřejší (alespoň pokud беру





v úvahu současnou úroveň vyučování chemii). Pracovat s konvencemi znamená pracovat s jistou mírou bezpečí v jinak velmi nebezpečném území dramatu: a učitel musí cítit jistotu a bezpečí, pokud chce učit dobře. To však neznamená, že pokud už se cítí v bezpečí, nemůže udělat krok za popsané konvence...

Je mi jasné, že problém není ještě zcela vyřešen. Snad se jej podaří zvládnout lépe, podotkneme-li, že konvence jako prostředky dramatické práce jsou důležité, ale ne to nejpodstatnější: ale o tom již pojednání čtvrté.

Pojednání čtvrté

o tom, že význam má význam

Ústředním bodem dramatu je odpověď na otázku, jak můžeme pracovat s dramatickou formou k utváření významů, smyslu. *Making meaning* – to je to, o čem by naše činnost měla být. Pokud se necháme svést pryč od této otázky pouhým rozvojem dovedností a povrchním pohledem na dramatickou aktivitu, pak závažně znevýhodňujeme ty, s kterými pracujeme. „Jako umělci praktici argumentujeme, že vtažení skupiny do otázky přes dramatickou formu vytváří vědění, které je jedinečné. Interakce mezi uměleckou formou, obsahem a těmi, kteří hledají vytvoření nového významu, umocňuje potenciál pro významné porozumění, které bude existovat pouze pro toto zkoumání. TYTO ELEMENTY JSOU NEDĚLITELNÉ.“ (5)

Nesměřovat k významu, k pochopení smyslu znamená cestu do prázdna. Vložit ruce do bot a chodit s nimi jako se šťastnými, unavenými, rozlobenými apod., tedy to, co někteří učitelé nazývají dramatem, je určitě užitečnou aktivitou, drama to však není. Pokud se chceme pohnout dopředu, potom musíme pochopit, že forma nemůže existovat v izolaci od obsahu a kontextu. Význam a zajímavost dává příslušné konvenci až její obsah. Užítí komplexní sociální umělecké formy není jednoduché, neexistují tu jednoduché odpovědi. Doloženo citací z Brechta: „Potřebujeme typ divadla, který nejen uvolňuje city, vhledy a impulzy možné uvnitř určitého historického pole lidských vztahů..., ale využívá a povzbuzuje ty myšlenky a city, které pomáhají transformovat pole samé.“ (6)

Srdce dramatu je tedy v hledání významu, smyslu věcí, činností, vztahů. Namířit drama právě sem se přímo vylučuje s rutinní prací: potřebujeme jednu z nejdůležitějších kreativních schopností – senzitivitu, tj. schopnost postřehnout podstatu problému a vedle toho i schopnost dopátrat se nejvýstižnějších forem v jejich nejjemnějších nuancích pro její vyjádření. Tady se bude lišit výrobce dramatu od skutečného učitele dramatu.

Pojednání páté

o dracích v Ústí nad Orlicí, o dracích v nás a okolo nás a poťazmo i o tom, že život sám je drak

DRACI

AKCE BUDUJÍCÍ KONTEXT

Otevření tématu - Člověk a draci

Ve dvou skupinách jsou připraveny divadelní akce na základě textu. Text začíná takto: „Na severu se velký ledovec sunul do pevniny a požíral ji jako příšera. To bylo za časů Velkého

dračího děda. Měřil pět set stop od hlavy až k ocasu. Jeho šupiny se třpytily jako měsíční světlo na vlnách...“ V pokračování textu přichází zvláštní, oproti drakům velmi malý tvor, bez šupin a dovednosti plivat oheň a kouř. Závěrečná slova textu: „Ale když otevřel svá ústa, ozval se zvuk všech zvířat – malých i velkých, zvuk moře, vzduchu a nebe. Byl to právě dar zvuku, díky němuž se stal novým králem.“

Široké otevření tématu Člověk a draci, ale přece jen otevření, které směřuje: k otázce vítězství nad drakem, jakkoliv je mocný, a k úvaze nad zbraní, která vede k tomuto vítězství.

POETICKÁ AKCE

Montáž

Skupinám je předložen text další: „Příběhy,“ řekl stařec a díval se přitom za jeskyni, kde bylo vidět dračí stopy, „příběhy jsou naši zdí proti temnotě.“ Vyprávěl pověsti o vyloštění, první smrti, druhé. Slyšeli burácení větru, hrůzostrašný hlas, nářek a pak další hlas. Za zdí čekal drak, ale nemohl dovnitř.“

Skupiny pracují odděleně, bez znalosti úkolu druhé. První skupina pracuje se zvuky – přetavuje předchozí text (Jane Yolen: Příběhy, které vyprávěl starý muž) do podoby zvukového sborového plánu, zvukového představení, které je vedeno základní otázkou: Co jsou draci v našem světě?

Druhá skupina dostává pro svou oddělenou práci další východisko – kresbu poloviny obličeje mladičké dívky, které dominuje výraz v oku, plný strachu a soužení. Skupina ve své práci odpovídá na otázky: Co vidí tato dívka? Na co se dívá?

Zvolený způsob – živé obrazy

Skupiny jsou nejprve diváky jedna druhé, poté se pracuje konvencí montáže: vybrané živé obrazy, postupně osvětlovány, jsou simultánně doprovovány zvukovým plánem.

Nezbývá než potvrdit důležitost výběru textu, který je impulzem pro dramatické aktivity. Tento je stručný, bohatý, symbolický, poskytující klíčové momenty pro skupinové zkoumání a zdívalnění. Co je to „zed“? Co je to „tma“? Kdo nebo co jsou „draci“? Záměrem lektora bylo otevřít pole pro co nejvíce interpretací, ponechat na skupině objevování, co všechno pro ni mohou symboly znamenat. Tak se toto drama může stát prostorem, v kterém se objeví příběhy jako zbraně v boji za etnickou, třídní, náboženskou svobodu, nebo třeba svobodu pohlaví, a to v závislosti na interpretacích konkrétní skupiny, která v dramatu funguje a tím ho spoluvytváří.

Téma tohoto dramatu však nabízí zkoumání ještě jedním směrem – zkoumání příběhů nebo kulturních mýtů jako zbraní proti tomuto boji, příběhů, které vypráví vládnoucí kultura, aby obnovovala neustále svou vládu. V tomto smyslu je symbol „draků“ ambivalentní – je drak reálným ohrožením, nebo je odstrašujícím obrazem, který nám brání, abychom nahlédli do neznámého a objevili svoji vlastní pravdu? (7)

Vraťme se k použité konvenci – konvenci montáže. Neelands ji řadí mezi tzv. poetické akce a o jejich užití říká: „Tyto konvence jsou vhodné jako prostředek umožňující pohlédnout za linku příběhu nebo jako prostředek, který nám umožňuje vědomý posun od realismu... Montáž proti sobě staví obsah a formu tak, že až karikuje stereotypní a konvenční pohled nebo mu „hází rukavici“. Provokuje k novému zamyšlení nad materiálem... Vytváří zajímavé kontrasty mezi jednotlivými prvky dramatu, které by se normálně neocitly vedle sebe.“ (8)



Co bylo skutečně překvapivé, byl efekt juxtapozice mezi tím, co bylo dáno vizuálně a co ve zvucích. Viděli jsme na zemi nemohoucího člověka, který je obklopen těmi, kteří ho nechtějí vidět, těmi, kteří mu nemohoucnost škodolibě přejí, a těmi, kteří z ní těží, to vše doprovázeno bombastickým zvukem reklam v americkém stylu, z něhož se jen na chvíli vynoří čistý hlas české pohádky, aby byl zase přehlušen... Neplánované a snad právě proto až mrazivě účinné. Draci dostávali nová a nová, předtím neočekávaná pojmenování.

Prohlédnout si konkrétní draky více zblízka bylo dalším krokem dramatu. Znamenalo to pracovat s vybranými živými obrazy, dát větší prostor pro výklad prostřednictvím jejich obživení v krátkých improvizacích. A drakům se začala rýsovat tvář, velikost jejich těl a my mohli zkusit odhadnout jejich moc a sílu.

Pojednání šesté

o odpovědnosti, což jest míněno odpovědností za co a také jistě čí odpovědností

„Otázky, které pokládáme v dramatu, jsou vážné,“ řekl Tony Goode v průběhu semináře. A jinde, ve svém článku (9), píše o nutnosti předkládat závažná témata. „Pokud dovolíme našemu vlastnímu strachu, aby převládl ve styku s temnější stranou lidství, potom mladé lidi zbavujeme moci, necháváme je v pastích cyklu determinant, které je dovedou k tomu, aby se staly klony společnosti spíše než vlastními členy společnosti,“ cituje Gilhama.

To nejdůležitější v přístupu k dramatu prostřednictvím konvencí je to, že mladí lidé budou postupně rozpoznávat hodnotu různých metodologií a přebírat odpovědnost za strukturu svého vlastního učení.

Teze, že dítě je subjektem vlastního učení, nikoliv kontrolovaný objekt rozvrhu a třídního managementu, je v práci v tomto typu dramatu beze zbytku naplňována. Dítě se učí v prostředí, které zdůrazňuje interaktivní a kooperativní formy práce, spoluvytváří své učení. Setkává se s uměním jako podstatným životním procesem, který pramení z potřeby vysvětlit a dát smysl lidské existenci. Umění nemůže být dekorativní trávení volného času, nemůže to být komodita tradovaná v profesionálních divadlech, galeriích, není to únik od reality, ale návrat k ní. Dramatická výchova oslovuje naprosto přirozenou lidskou potřebu – účastnit se v performanci a dívat se na jiné. „Hraní si“ se systémem symbolů, se spojí mezi znakem a označením, transformace významů vytvářením nových a neotřelých symbolických vztahů je centrální jak v dětské kreaci světa, tak v práci umělců a vědců. Drama dává prostor umění a hře, kooperaci a participaci: mělo by vést mladé lidi k vlastním výkladům světa, poskytnout sílu proti pouze trpnému přejímání. (10)

Goode věří na umění, které toto dovede, stejně tak jako to, které umožňuje dětem poznat, posílit a rozvinout jejich místo ve společnosti, jehož jsou členy. Je to přihlášení se k těm, kdo učí a praktikují umění jako život a život jako umění, strhávají hranice mezi životem a uměním.

Na univerzitě v Newcastlu vede Tony Goode nejen kurzy pro učitele dramatu, ale i pro umělce, které mají formovat smysl pro sociální odpovědnost. Nechce připravovat sociální

pracovníky s kuchařkou uměleckých dovedností, ale umělce plně angažované v kritice tohoto světa. To, co prosazuje, je politika intervence prostřednictvím umění: má být zřetelné, že nedělat nic je samo o sobě hodné morálního odsouzení: a to se týká jak studentů, tak učitelů, tak umělců.

Na nemoci současnosti nejsou snadná řešení: Goode věří v to, že jednou z cest je dát hlas členům nejružnějších společenství (*community drama*), zvláště těm, jejichž přístup k umění je z různých důvodů komplikovaný, dát hlas zamlčovaným problémům, problémům, které stály či stojí na okraji oficiální kultury, použít drama jako fórum pro exploraci a divadlo jako platformu pro agitaci (zní nám to divně, což?) a změny, pro pozvednutí uvědomění. Je to angažovanost ve smyslu Boalových slov: „Divadlo nám může pomoci vytvářet budoucnost, místo abychom na ni jen čekali.“ (11)

Odpovědnost za bytí tohoto světa začíná v dětství – v učení se odpovědnosti. Není lepší příležitost než dát dítěti do rukou možnost spoludopovědnosti za vlastní učení, jejíž míra se postupně zvyšuje. Tony Goode se na svých kurzech ptává: Je toto téma pro vás přitažlivé? Chcete na něm



pracovat? Pokud skupina kývne, zavazuje se k spoluvytváření příběhu, který v rámci tohoto tématu vznikne. Aby vědění mělo význam pro dítě nebo mladého člověka, musí s ním rezonovat. Rezonance produkuje plné porozumění, a to zase zájem podílet se na něm.

Děti, které jsou již trochu obeznámeny s tím, jak drama funguje, navrhuji pro prozkoumání části tohoto příběhu variabilní konven-

ce. (Nedá mi to a přidám slovo do vlastních řad. V kuloárech během našeho semináře se občas nesly řeči typu: Proč jsme se na to a to nepodívali hlouběji, proč tomu a tomu chyběla reflexe? A protože řeči se donesly až k uchu lídra, lídr toto komentoval. „Nenapadlo mě, že učitelé dramatu, tedy lidé zběhlí v dramatu, by svá přání či pochybnosti nevylovili v průběhu práce s dramatem...“ Pro mě osobně byla práce Tonyho Gooda o mnohém, ale snad nejvíce o tomto: o svobodě podílet se a o odpovědnosti za spolupodílení.)

Být stále řízen ve světě dětství znamená jen obtížně přecházet v sebeřízení ve světě dospělosti. Být spoludopovědný za své učení znamená být spoludopovědný za procesy, které se mě týkají – teď nebo v budoucnosti.

Co je nutné se v dramatu naučit, je umění dekodovat způsoby, kterými jsou příběhy konstruovány a které nesou své symbolické významy. To je možnost, jak bojovat proti hodnotovému žebříčku, který má zírání na televizi a hromadění komodit na prvních místech. Učitelé mají výběr – buď udržovat status quo, nebo vytvářet situace, v kterých se objeví otevřené učení. (12) Učení dramatem posiluje radikální pedagogiku: má potenciál reflektovat kulturu a vytvářet aspekty alternativní, budoucí kultury, formovat tvůrce kultury namísto jejich pouhých produktů. (13)

Pojednání sedmé

– o čem jiném, než že příběh je zdí, ale též štítem a zrcadlem

Ještě jiné příběhy jsme hráli – o stáří, o lásce... Čtenář nechtěl si laskavě všimne vidu nedokonavého v předchozí větě: nešlo o to příběhy dohrát k rozuzlení, k speciálnímu poselství –



poselstvím je příběh sám a významy, které přináší tak, jak na něm participují jeho účastníci. Schopnost vytvořit si své vlastní významy, a tudíž se posílit se může objevit jedině tehdy, jestliže za prvé porozumíme potřebě nahlédnout dlouze a pozorně na příběhy, které slyšíme vyprávět ve společnosti, a za druhé rozpoznáme sílu a významnost dramatu jako prostředku – specifického média.

Protože můj text je veden se záměrem co nejvíce přiblížit činnost Tonyho Gooda, ale zejména filozofii jeho práce, zakončuji výmluvnou citací z jeho článku: „Drama je mocný štít, který nás chrání, když čelíme démonům našeho věku, ale pokud jej nablýskáme s láskou a péčí, je i zrcadlem, v kterém můžeme jasně vidět – tak, abychom mohli racionálně odhadnout a nakonec přijmout odpovědnost za změnu. (14)

HANA KASÍKOVÁ

- (1) Clark, J.–Goode, T.: *On a Road to Nowhere. The Drama Magazine. July, 1991, s.10.*
 (2) Neelands, J.: *Structuring Drama Work. Cambridge University Press 1990.*
 (3) Clark, J.–Goode, T.: *On a Road to Nowhere. The Drama magazine. July, 1991, s.10.*

- (4) Neelands, J.: *Structuring Drama Work. Cambridge University Press, 1990, s.4.*
 (5) Clark, J.–Goode, T.: *On a Road to Nowhere. The Drama Magazine. July, 1991, s.10.*
 (6) Tamtéž.
 (7) Goode, T.–Neelands, J.: *Playing in the Margins of Meaning. The Ritual Aesthetic in Community Performance. Drama, Vol. 3, No 2, Spring 1995, s.19.*
 (8) Neelands, J.: *Structuring Drama Work. Cambridge University Press, 1990, s. 34–35.*
 (9) Goode, T.: *Drama–The Search for Identity. The Drama/Theatre Teacher. Vol.4, No 1, s.17 – 21.*
 (10) Goode, T.– Neelands, J.: *Playing in the Margins of Meaning, s.15.*
 (11) Goode, T.: *The Politics of Community Drama. Drama Contact. No 17, Autumn 1993. Journal of the Council of Drama in Education. Ontario (Canada), s.10–12.*
 (12) Clark, J.–Dobson, W.–Goode T.– Neelands, J.: *The Integrated Curriculum. The Second Time Around. Kap. v připravované knize. Rukopis.*
 (13) Carey, J.–Clark, J.–Goode, T.: *Drama as Radical Pedagogy. Towards Drama as Oppositional Education. In: Booth, D.–Inglis, F.: Drama and the Making of Meanings. NDP, Newcastle upon Tyne 1994.*
 (14) Tamtéž, s.11.

Ještě k terminologii v oboru VÝCHOVY DRAMATICKÉ

„Dramatická výchova jako metoda vyučování různých předmětů“, toť terminus technicus, který jsme si všichni (tedy i autor tohoto článku) navykli běžně užívat. Dramatika je metodou výuky v rámci projektu obecná škola, dramatika je metodou výuky jazyků, občanské výchovy atd. Dovolte, abych do jasných definic vnesl trochu pochybnosti, neboť ta je motorem poznání (současně upozorňuji, že tyto řádky nejsou „proti někomu“, nýbrž „o něčem“).

V prvé řadě je nutno upozornit na faktum, že výše uvedená klíčová teze poukazuje na realitu dosti globální. Dále by bylo možno klást otázky navazující, např.:

- Dramatická výchova je systém, který sám obsahuje řadu metod – ty klíčové a typické jsou založeny na hře v roli; nebylo by tedy přesnější tvrdit, že je to hra v roli, která je či může být – krom toho, že je hlavní metodou dramatické výchovy, – též metodou výuky jiných předmětů?
- Můžeme analogicky k výše uvedené tezi tvrdit např., že „hudební výchova je metodou vyučování různých předmětů“? Pokud ano, proč? Pokud ne, proč? A tak dále.

Pojďme nyní na věc odjinud.

Viděl jsem v posledních letech pěknou řádku výstupů absolventek (a tu a tam absolventa) ročních kurzů dramatické výchovy, viděl jsem též „zápočtové“ výstupy studentů ze škol vysokých atd. a začala se mi vrtat jistá myšlenka či lépe řečeno otázka, která ve zjednodušené podobě zní takto: *Jest vskutku jakékoliv hraní rolí ve výuce dramatickou výchovou?*

Některé z těchto výstupů představovaly ani ne tak jasné celky či učební komplexy, založené převážně na hlavních metodách dramatické výchovy (práce s vlastním hlasem a tělem v rámci rolí hry atd.), jako spíše typické učební komplexy využívající souhrn nejrozmanitějších učebních postupů – od kreslení přes pohybové hry a hry na rozvoj smyslů, debaty, práci s mapami, vytváření schémat

a písemné úkoly, manipulace s reálnými předměty ap., až k hrám jazykovým, matematickým a dále třeba až po prvky hudebního ztvárnění. Tu a tam, leč v každém takovém komplexu alespoň jednou, probleskla i metoda typická pro dramaturgii, totiž hra v roli, hra na „jakoby“. Většinou šlo o následující typy aktivit: pantomimické ztvárnění určitých činností podle učitelova vyprávění (jdeme lesem..., přeskakujeme potok ap.), pantomimické ztvárnění určitých objektů či zvířat, příp. lidí (stromy, medvídci...) vesměs bez vzájemného vztahu; mimická vyjádření pocitů určitých postav, o nichž např. učitel vypráví příběh; hraní postav ve vztahu, avšak bez konfliktu (např. setkání dětí a rodičů u autobusu po příjezdu z letního tábora), verbální minimonology – vyjadřování myšlenek (co si myslí lidé stojící dlouho ve frontě) atd.

Společným jmenovatelem těchto aktivit byla často (ne vždy) nekonfliktnost, tedy *absence potíže a řešeního jednání*. Chyběl tedy prvek dramatický, zůstal však prvek divadelní – ztvárňování něčeho vlastním tělem. Současně tu vesměs nebyl uplatněn žádný vyšší nárok na primární tvořivost (tvořili se jednoduché situace, modelovaly se často známé úkony, pohyby atd.) a estetizaci (hra *nesledovala stylizační záměry, neakcentovala příliš formu hry*, jen nastolovala, zpřítomňovala a jednoduše popisovala určité obsahy – pocit, objekt, setkání, ale nevedla hráče k práci na formě).

Může to vypadat, že celou věc tvrdě, i když nepřímě, kritizuji. Avšak mým záměrem není kritika (neshledávám k ní důvod) – je jím vyčlenění určitých typů dramaticko-výchovných aktivit, které jsou zakomponovány do celku jiných metod a z principů a postupů dramatické výchovy využívají *jen něco* – spíše prostředky popisu, modelování, zpřítomnění určité reality hrou, napodobení či sebenapodobení ve fiktivní situaci. Podle příkladů čtenář jistě postřehl, že se jednalo vesměs o komplexy určené malým dětem – zejm. v úrovni 1. stupně, kde nárok na míru „ryzosti“ dramatické hry podléhá – jak učitelé tohoto stupně dobře vědí – mnoha okolnostem. O tom tu diskutovat nechci. Zajímá mne však jiná věc.



Jak tedy označit užití těchto postupů v rámci širších (míněno širších z hlediska spektra užitých metod) učebních komplexů? V současné době považuji za adekvátní z praxe vzešlé (??) sousloví **prvky dramatické výchovy** užívané většinou v kontextu „učební komplex s dramaticko-výchovnými prvky“ [„...z dramatické výchovy tam budou jen prvky...“ ohlásí vystupující předem] apod.

I zde by bylo možno diskutovat. Podívejme se na některé jednotlivé parametry výše popsaných her a použijme uvedený popis charakteristik těchto her k argumentaci. Víím, že např. slovo *popis* má v osobním pojmovém aparátu řady odborníků spíše negativní konotace. Naopak je ovšem zřejmé, že dramatická výchova se svými učebními cíli se bez popisných her nemůže obejít a popisnost, která může uškodit divadlu hranému dětmi, nese naopak v dramatické hře ve třídě mnohdy důležitý potenciál (je samozřejmě, že situaci nekreslíme tužkou, nýbrž ji popíšeme tím, že ji zahrajeme).

Otázkou může být, zda tyto hry můžeme – není-li přítomen konflikt – zvat hry s prvky dramaticko-výchovnými. Myslím, že ano, protože hra v roli v širokém slova smyslu (proměna sebe v něco–někoho jiného) tu v jisté podobě nutně bývá přítomna a my ostatně vííme, že v rámci některých klasifikací postupů dramatické výchovy se hovoří o dramatické hře bez konfliktu jako o jednom typu. Navíc – tyto hříčky využívají širšího výběru technik dramatické výchovy (živé obrazy, minimonology, různé druhy pantomim...). Prvky... tu tedy přítomny jsou.

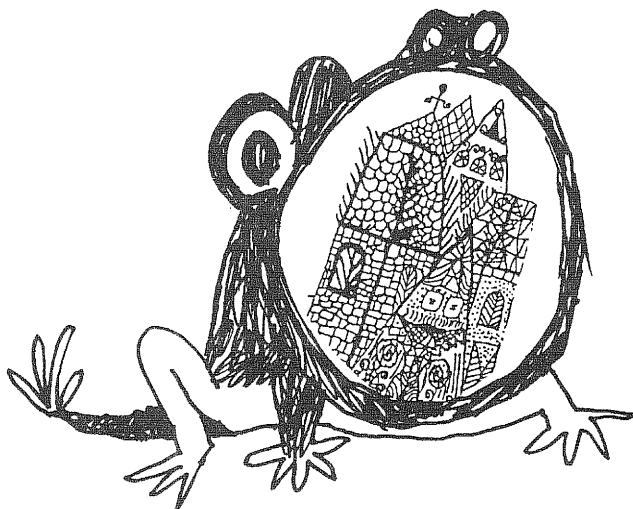
Vyšší nárok na estetizaci hrové formy tu většinou odpadá. Hra má zpřítomnit ve třídě určitou realitu vesměs iluzivní hrou, jakkoliv je ve hře přítomna metafora již díky samé proměně jednání hráčů ve znaky se začátkem hrové situace, přesto právě práce s metaforou, vyjadřování obecnějšího sdělení atd. není zpravidla prvoplánovým cílem. Estetizace hry v divadelním smyslu znamená – řečeno volně s Osoloběm (Mnoho povyku...) –, že hraná situace již nejen reprezentuje (zastupuje) nějakou skutečně nepřítomnou realitu (ztváňuje ji hrou), ale současně začíná prezentovat (ukazovat) sebe samotnou, tedy ukazovat způsob sehrání této nepřítomné reality, stylizaci, změnu způsobu projevu hráčů, využití prostředí atd. Aplikováno do divadelních poměrů: divák nevnímá jen příběh, ale též způsob, jakým je tento podán. Ačkoliv dramatická výchova nemívá diváka v klasickém smyslu (dívalí se zpravidla vesměs jen právě nehrající spolužáci a učitel), přesto je natolik spjata s divadlem, že nemůže parametr estetizace zcela pominout – tedy naopak: bezpodmínečně k němu musí v některých jednotlivých hrách či krocích dramati přihlížet.

I z této strany nahlédnuto se hodí tedy pro popis užití rolových her výše vzpomenutých výraz *prvky*, neboť divadelní jádro dramatické hry tu samozřejmě existuje, ale není rozvíjeno v onom esteticko-divadelním smyslu.

Tyto hry nejsou páteří celého komplexu – samy o sobě tvoří jen dílčí prvky celku dalších metod v komplexu – to je jeden úhel pohledu. Kromě toho – rekapitulujeme z druhého úhlu pohledu – vííme, že nežádka nemodelují vztah a potíž a nemají vyšší nárok na estetizaci, neužívají tedy dramatickou hru v celém rozsahu jejich možných parametrů. Proto lze vystačit s označením *prvky*.

Zůstaňme ještě u reflexe praxe, opusťme však výstupy a podívejme se na jiný příklad – ten nepochází ze sledování učebních komplexů, ale je běžnou realitou např. jazykového vyučování. Učitel cizího jazyka v rámci konverzace vyzývá dvojici žáků, aby v onom příslušném jazyce v lavici či před spolužáky konverzovali na téma např. „Kudy vede cesta na nádraží?“ Jde v tomto případě o dramatickou výchovu?

Podívejme se jen letmo na cíle dramatické výchovy – vííme, že je obecně můžeme dělit na cíle 1) osobnostně a sociálně rozvojové, 2) cíle estetické, umělecké a divadelní a konečně 3) cíle v oblasti věcného poznání, učení faktům a samozřejmě osvojování pojmů, k čemuž můžeme přiřadit i nácvik specifických dovedností dané oblasti – předmětu (naukové? cíle). Hraní rolí takto užitých ve výuce cizího jazyka vyhovuje zejména poslední cílové skupině. Avšak dramatická výchova žádá více – viz cílové skupiny 1 + 2. Jde tedy opět o hru s prvky dramatické výchovy? S „prvky“ nesporně ano, protože tato „scénka“ postrádá řadu parametrů, které bychom očekávali od rozvinuté dramatickovýchovné akce (viz o nich ve zkratce výše). Avšak pozor, vedle označení *hra s prvky...* si dovolím v tomto případě považovat za zcela adekvátní použití dalšího pojmu, totiž pojmu **inscenační metoda**.



Inscenační metoda byla (a je) jako pojem součástí aparátu didaktiky, tedy teorie vzdělání a vyučování, hojně též didaktiky dospělých. V řadě posledních let (nejen po roce 1989) se začal v didaktice objevovat též více termín *hraní rolí*, primárně však spíše přecházející ze slovníků trenérů sociálního výcviku či psychoterapeutů. S ním se naši pedagogové (tedy lidé zabývající se pedagogikou, potažmo didaktikou) mohli setkat doma, případně jej mohli objevit v zahraničních didaktických pramenech, kde *role playing* označuje analogii naší inscenační metody.

Celkem „usazeným“ však i nadále zůstal u nás pojem *inscenační metoda* či *inscenace* ve smyslu vyučovací metody s tím, že hraní rolí přicházející od psychologů má přece jen trochu jiné významy, než žádá obecně didaktické užití pojmu – tato nuance nás však nyní nezajímá.

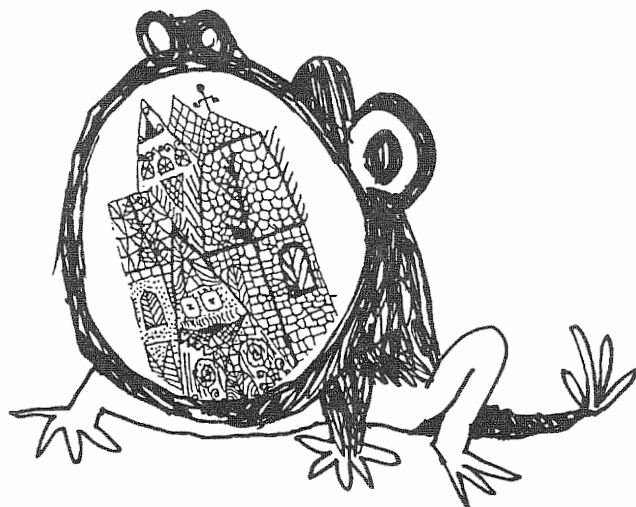
Inscenace je pak takový postup, kdy se především ve vztahu k řešení nějakého učebního problému, který vyplývá z učiva toho či onoho předmětu, ustanoví určité role osob/postav k tomuto problému se vztahujících a ty pak – hrány žáky – tento problém většinou na základě určitého typu více či méně strukturovaného scénáře řeší vesměs formou debaty mezi postavami. Je inscenační metoda metodou dramatické výchovy? Nebo je to samostatně existující metodická veličina? Není náhodou to, co občas nazýváme „metodou dramatické výchovy“ ve skutečnosti „metodou inscenační“?

Didaktika tedy v tomto ohledu nabízí pojem již hotový a definovaný. Jak jej můžeme vztahovat k dramatické výchově? Proč se autorovi tohoto článku nabízí jeho oživení a začlenění i do slovníku dramatické výchovy jako pojmu sloužícího diferenciací účelům?

Vraťme se ke „konverzační scéně“ při hodině třeba angličtiny. Domnívám se, že zde je pojem inscenační metoda



jako pojem popisující použitou vyučovací metodu zcela na místě. Klíč klasifikace není pro mne v tom, zda žáci hrají jen hlasem, sedíce v lavici, či též celým tělem, stojíce před třídou, nýbrž v tom, že rolová hra je tu skutečně jen sekundárním nosičem pro rozvoj určité jazykové dovednosti, specificky dokonce dovednosti, která žákovi není běžně vlastní a je zcela nová, dovednosti hovořit v cizím jazyce. Sám fakt rolové hry je výrazně oslaben a funguje tu spíše to, co lze označit jako „motivace prostřednictvím role“, role cizince a domorodce, u nichž nejde o postoje a chování, ale hlavně o to, zda si vybaví slovíčka, použijí adekvátní vazbu a vymění si informaci. Problém tu je, avšak je autentický a vlastní jednomu každému hráči: „Jak tu šílenou angličtinu zvládnout?“ (Zda Mr. Novák najde nádraží, to je problém spíše sekundární...) Prožitek tu jistě je, ten je ostatně v nás



přítomen trvale. Konflikt být může a nemusí, stylizace či estetizace jsou věci řešenou ad hoc, ale primární cílové určení je naukové. Rolová hra je užita jaksí „na sucho“. Jistě může mít toto její užití i shodné momenty s Heathcoteovými *kabátem experta* – nehrajeme roli – hrajeme, že máme určitou vědomost či dovednost.

Předchozí příklady popisovaly hry s dramatickovými prvky, které vyžadovaly vždy aktivaci dovednosti hrát (byť třeba „jen“ mimeticky, napodobivě ap.) jako důležitý prvek akce – nastolení fikce. Zde se však aktivuje především dovednost žáka (ne postavy!!!) mluvit v cizím jazyce. Tyto hry mívají také velmi blízko k tzv. simulaci – tedy typu hry, kdy vlastně hrají především sebe samého (v tomto případě v jakémsi hávu či v onom „kabátu“ cizince a domorodce). Bizarní (a při použití neúčelnou, leč pro příklad vhodnou) analogii tohoto typu hry může být úkol, v němž bychom přidělili hráčům role dvou artistů a žádali od nich, aby začali společně provádět trojitá salta.

Podobný, ale ne identický případ nastane u klasického typu inscenací, v nichž se rozdají role a řeší se problém např. průtahu dálnice městem N. Zde již někteří hráči budou nuceni odstoupit od vlastních postojů a začít hrát postoje postav (zastánci průtahu...) a simulace bude v celku ubývat. Konflikt bývá v tomto případě přítomen prakticky vždy. Hra mívá často danou strukturu, někdy dokonce tak, že je zřejmé, jak má hra skončit, tedy na čí straně bude vítězství ve sporu – to vše k ní však patří. Zde je tedy obsaženo mnohem více parametrů dramatické hry ve smyslu hry v roli – hraní postav v obtížné situaci.

Přesto mi připadá do jisté míry sporné, zda lze bez rozpaků označit toto užití inscenace za dramatickou výchovu. Tento typ inscenací totiž většinou rezignuje na estetizaci

formy, což ovšem k dramatické výchově nesporně patří. Svým způsobem tu jistě forma zohledněna je, a to především forma ve smyslu způsobu jednání postav, resp. hráčů – tedy forma, jako např. taktika v komunikaci s protivníkem atd., ale to není forma divadelní, to je forma obecně komunikační. Další důvod „spornosti“ je v tom, že tyto inscenace se – stejně jako předchozí – mohou často orientovat jen na technologie řešení problému a aktivaci příslušných znalostí z oboru, v němž problém nastal (urbanistika, ekologie, komunální politika...). Poslední důvod je, že tento typ inscenace může být použit v hodině jednorázově a skutečně jen popsat a řešit určitý typ situace a nastolit určitá fakta, avšak dále se prostředky dramatické výchovy s touto situací nepracuje, nejde se za obecnější zprávu, za hledáním jiných prostředků ztvárnění problému, za metaforou atd. Vychází se vsťíc cílům 1. a 3. skupiny – cíle 2. skupiny mají šanci spíše méně než více.

Přesto však nelze naopak jednoznačně odmítnout tvrzení, že „bylo použito metody dramatické výchovy“. Bylo – a to jsme dostatečně doložili. Nebyla tu však šance na naplnění celistvosti cílů dramatické výchovy jako systému *sociálně uměleckého učení*. Stejně tak lze prostě použít tvrzení, že „byla použita inscenační metoda“ – s tím, že víme, že tato metoda užívá stejného hlavního prostředku (hry v roli) jako dramatická výchova, avšak pracuje s ním v ne–plně šíři a s užším záběrem cílovým i „technologickým“ (rovina provedení). Nelze nicméně, myslím, dost dobře říkat, že v tomto případě „byla použita dramatická výchova jako metoda“.

Dramatická výchova jako taková má řadu parametrů – patří k nim vše od popisného napodobení až po složité stylizované umělecké výrazy – to z hlediska formy, patří k nim vše od jednoduchého zahrání faktu až po metaforizaci třeba etických principů – to z hlediska obsahu. Nemyslím tedy, že by každá rolová hra ve vyučování užita mohla být automaticky zvána dramatickou výchovou. Proto se mi zdá výhodné operovat též s pojmy *hry s dramatickovými prvky*, *inscenační metoda* či *hraní rolí ve výuce* samostatně (mimo rámec dramatické výchovy či ve vztahu k ní) pro popis her využívajících rolového principu ve smyslech výše uvedených. To, že tento princip je jádrem dramatické výchovy jako uceleného systému, to je neotřesitelný fakt. Vedle tohoto systému však mohou stát nebo též z tohoto systému mohou vycházet jednotliviny se stejným základem, či chceme-li odnože téže metodiky (stranou v tomto okamžiku ponecháváme např. faktor časové plochy; čas je samozřejmě jiný u tzv. dramatu a jiný u jednorázového použití rolové hry např. v jazykové výuce).

Skončeme příměrem. Vybuduje-li si majitel horské chaty postavené ve stráni desetimetrové úzké kolejiště, po němž elektromotor vytahuje kolejový vozík se zásobami od vozové cesty nahoru ke skladu, může sice tvrdit, že provozuje kolejovou dopravu, avšak těžko obstojí tvrzení, že vlastní (a provozuje) železnici (neboť tento pojem označuje složitou a mnohokomponentovou dopravní realitu), byť i jejím hlavním definičním prvkem je „kolejová doprava“.

I když, koneckonců... Pohybujeme se ve světě pojmů, a tam vše de facto závisí na dohodě či na vzájemném vysvětlení si, co kdo čím myslí...

JOSEF VALENTA

TVORIVÁ DRAMATIKA

v estetike

Ak hovoríme o tvorivej dramatickej výchove, zvyčajne myslíme na deti mladšieho školského veku, kde sa táto metóda aplikuje najčastejšie. Odvahy použiť ju aj v práci so staršími deťmi je pomenej a častejšie sa s ňou stretávame v kontexte divadelnej praxe. Skúsení pedagógovia zaraďujú prvky dramatickej výchovy vtedy, keď chcú spestriť vyučovací proces, resp. v snahe zabezpečiť lepšie pochopenie či zapamätanie si náučného problému. Vieme, že dramatická výchova sa v zahra-níčí, ale aj u nás odskúšala takmer na všetkých predmetoch a typoch škôl, ale akosi najprirodzenejšie „sa cíti“ v humanitných, resp. umeleckých predmetoch. Preto som sa pokúsila hľadať styčné body medzi estetickou a dramatickou výchovou. Spojeniu estetickéj výchovy s dramatickou výchovou predchádzalo niekoľko impulzov. Predovšetkým dvojaká skúsenosť:

1. Estetická výchova sa učí iba na strednej škole (na ZŠ iba v deviatom ročníku ako stretnutie s umením) a v triedach základnej školy absentuje predmet, ktorý by zachytil, preklenul a spojil kultúrne vplyvy pôsobiace v okolí dieťaťa.

2. Súzvučne s V. Brožíkom (1987, s. 131–136) konštatujem, že škola neučí umelecké diela poznávať, interpretovať a na ich základe vytvárať si vlastný názor, resp. Brožíkom uvádzané druhotné umelecké obrazy vo vedomí percipienta. Škola väčšinou poskytuje iba konkrétne údaje o autorovi a diele, pretože to je ľahšie skúšať a hodnotiť známku. Zároveň sa čoraz silnejšie pociťuje nutnosť porušiť systém jednotnej školy a vniesť do nej nové prvky, nechať učiteľom možnosť voľby a väčšiu voľnosť pri zaraďovaní nových predmetov do vyučovania. A to všetko v súlade s postmoderným charakterom našej doby,

ktorej hlavným znakom je pluralita. Zatiaľ to platí skôr pre západný svet – konštatuje W. Welsch v rozhovore v Sme (1996, s. 2).

Z týchto a mnohých ďalších dôvodov som vypracovala návrh na predmet, ktorý som pracovne nazvala hodinou praktickej estetiky (Žilková, 1996, v tlači). Obsahom tohto predmetu bude živý kontakt s okolitým

kultúrnym podloží (tzv. živou kultúrou; termín vznikol a jeho obsah formulovali pracovníci Ústavu literárnej a umeleckej komunikácie v Nitre). Ide teda o to, aby sa deti kontaktovali nielen s klasickým umením, ale napríklad aj s populárnou hudbou, masmediálnou kultúrou, počítačovými hrami a pod., aby získali prehľad v tejto sfére a naučili sa diferencovať estetické od neestetického, hodnoty od pahodnôt a predovšetkým, aby sa naučili vyberať si z bohatej kultúrnej ponuky a nestali sa otrokmi novodobých drog (televízia, počítačové hry). Teda tak, ako to povedal W. Welsch (1996, s. 2): „Ide o pluralizmus percepcie, o pluralizmus foriem skutočnosti, ktoré sa navzájom nevylučujú.“

Potrebnosť univerzálneho predmetu zameraného na umenie potvrdzuje aj jeho etická stránka. Umenie nám totiž približuje svet očami iných ľudí a učí nás tento svet prijať: pozitívne alebo negatívne, kriticky alebo pochvalne, ale vždy s dávkou znášanlivosti a tolerance. A pridajme ešte vtipnú Brožíkovu sentenciu: „Múdry človek je kritický, hlupák je neznášanlivý“ (Brožík, 1987, s. 136).

Pri výstavbe a hľadaní obsahu nového predmetu som vychádzala predovšetkým z pragmatického cieľa: poznávať umenie a kultúru nielen teoreticky, ale aj z vlastnej skúsenosti. To znamená, že každý žiak by mal



Maluje maliř malíře
na krásném bílém papíře,
a na tom bílém papíře
maluje maliř malíře
na krásném bílém papíře,
a na tom bílém papíře
maluje maliř malíře
na krásném bílém papíře...

A je to vlastně k nevíře,
napadne kluka, ba i holčičku,
vždyť my teď o malování
můžem zpívat bez přestání
nekonečnou písničku.

Báseň JOSEFA BRUKNERA
Obraz TIVADARA CSONTVÁRYHO



kultúrny jav prežiť a zo zažitej skúsenosti odvodiť príslušné estetické závery. A tu sa už približujeme k dramatickej výchove, a hlavne k jednému z jej základných princípov – dieťa by malo absolvovať imitovanú situáciu, aby sa v reálnej dokázalo správať.

Pri koncipovaní základných princípov predmetu som si uvedomila, že doterajšie učebné osnovy estetickej výchovy sú založené na princípe priradovania. Učivo je štruktúrované napr. podľa jednotlivých umení, teda chronologicky, alebo podľa štýlov či delenia na teoretickú a praktickú činnosť. Dlhú som uvažovala o štruktúrovaní učiva, až som došla k záveru, že na základnej škole by malo dôjsť k istej prepojenosti jednotlivých druhov umenia, žánrov, štýlov, činností, atď. Rozrušila som teda zžitú kompaktnosť učiva a sústredila som ho okolo základného tematického jadra, ako to býva v normálnom živote. Napr. v divadle sa nestretávame iba s púhym dramatickým textom, ale aj s jeho divadelnou realizáciou, hudobnou, výtvarnou i technickou zložkou. Divák teda absorbuje komplexný tvar zložený z viacerých komponentov. Asi na tomto princípe by mala byť postavená aj hodina praktickej estetiky, t.j. nielen osvojovanie si poznatkov, ale učenie sa pre život, kde všetko je komplexné a len málokedy sa vyskytujú izolované javy. Aj dramatická výchova má ambície takto hľadiť na svet, takto vykladať učivo a budovať sociálne i emocionálne vzťahy v detskom kolektíve.

Zároveň sa ukázalo, že inštinktívne som pracovala, resp. využívala prvky projektovej metódy. Jej zakladateľ Heard Killpatrick má totiž vo svojom návrhu „projekt smerujúci k estetickej skúsenosti a získaniu zručností“ (Valenta a kol., 1993, s. 5), o čo nám na hodinách praktickej estetiky pôjde. Ako sa ukazuje, pri koncipovaní štruktúry nového predmetu sa budú integrovať viaceré metódy, ktoré bude spájať cieľ predmetu – teoretické poznanie estetického javu, jeho prežitie a nadobudnutie estetických zručností. Poradie činností sa bude striedať podľa potreby.

Na záver prvej časti výkladu uvádzam styčné body estetickej výchovy, na ktoré tvorivo nadväzuje dramatická výchova. Pre estetický jav ako cieľ nášho bádania je príznačný 1. zmyslový charakter, 2. emotívny charakter, 3. fantazijný charakter. Uvedené vlastnosti estetického javu priamo korešpondujú s metodickými možnosťami, ktoré poskytuje dramatická výchova. Dramatickú výchovu v tomto kontexte chápem ako vyučovaciu metódu, nie ako samostatný predmet. Preto ju niekedy budem využívať počas celej hodiny, inokedy si vyberiem iba niektoré jej prvky či postupy.

Čo očakávame od spojenia estetickej a dramatickej výchovy? Predpokladáme, že dramatická výchova

1. sprístupní a spresní náukovú zložku, stane sa názornou prezentáciou, napr. vo výkladovom type vyučovacej hodiny (ale aj celá vyučovacia hodina môže prebiehať ako tvorivá dramatika);

2. umožní poznávať svet všetkými zmyslami, t.j. vnímať a percipovať umelecké dielo či estetický jav globálne a vyčerpávajúco;

3. oživí konkrétne umelecké dielo, napr. formou dramatizácie, literárneho textu, inscenácie dramatického textu, happeningu pri výtvarných dielach, čím sa do vnímania estetického javu zapojí aj emocionálna zložka;

4. prostredníctvom dramatickej hry sa do činnosti detí priberie fantázia, čo ich potom núti hľadať túto zložku aj v umeleckom diele;

5. umožní zvykať si na prácu v kolektíve, ale zároveň i samostatne vystupovať, polemizovať;

6. pomôže žiakom formovať samostatné závery (a nemusia byť vždy správne; to je už učiteľova úloha, ako ich dostane do správnych koľají);

7. rozvíja komunikatívne zručnosti a schopnosti detí v symbolických, imitovaných, náhradných situáciách.

Uvedené predpoklady či očakávanie efektu z využitia dramatickej výchovy sa v mnohom zhodujú s cieľmi dramatickej výchovy ako predmetu v podaní S. Mackovej v publikácii *Dramatická výchova ve škole* (1995, s. 51). Ja však dramatickú výchovu nepokladám za cieľ, iba za prostriedok, ktorý má napomôcť lepšiemu uchopeniu a pochopeniu estetického javu. Kým S. Macková metódy hudobnej, literárnej, výtvarnej výchovy pokladá za sprievodné či pomocné a nemá ambície zasahovať do ich štruktúry, v prípade estetickej výchovy je to práve naopak. Spoločnú však máme jednu zásadu – čím sa odlišujeme od cieľov umeleckých výchov – nekladíme nároky na dokonalé technické zvládnutie umeleckých výtvorov detí. Chceme hodnotiť každú snahu dieťaťa o vyjadrenie zážitku z umeleckého diela či estetického javu.

Na konkrétnej ukážke sa pokúsím prezentovať vstup dramatickej výchovy do hodiny praktickej estetiky:

Téma: Vernisáž (téma je určená pre 8. ročník ZŠ; ráta sa s dvojhodinovou).

Cieľ je zakotvený v klúčových termínoch: vernisáž, reprodukcia, galéria, impresionizmus, krajinomalba, komiks výstavy, P. Cézanne, P. Gauguin, C. Debussy.

Použité pomôcky: výtvarné reprodukcie (podľa zvolenej témy, tentokrát sú to diela francúzskych impresionistov; môžu ich nahradiť výtvarné práce žiakov, ilustrácie detských kníh atď.), básnické zbierky, hudobné nahrávky, odborná literatúra, magnetofón.

Prostredie: Vychádzali sme z reality dnešných škôl, z absolútneho deficitu technických a názorných pomôcok, preto sme hodinu realizovali v klasickej triede, kde sme však porušili klasické umiestnenie lavíc a vytvorili sme skupinky zo stolov v jednej polovici triedy. Druhá – prázdna slúžila na vytvorenie priestoru výstavy. V ideálnych podmienkach by mal učiteľ k dispozícii učebňu s kabinetom, kde by boli pomôcky nasledovného typu: výtvarné reprodukcie, hudobné nahrávky, videokazety, prehrávače, videá, filmová kamera, prenosný mikrofón, zásoby filmov, rozhlasových nahrávok, odbornej literatúry atď. Pri hodinách estetiky je dôležitý aj estetický vzhľad prostredia, v ktorom hodina prebieha. Aj to pomáha pri pestovaní vkusu a vzťahu k životnému prostrediu.

Atmosféra. Pokiaľ deti nie sú zvyknuté na metódu dramatickej výchovy, a hlavne ak učiteľ nenájde



správnou motiváciu a nestrhne žiakov a ony nenadobudnú k tejto forme, môže dôjsť aj k odmietnutiu, posmechu či zľahčovaniu práce. Preto učiteľ prispôsobuje metódy a formy k danostiam žiackeho kolektívu. Atmosféra na takejto hodine by mala byť pokojná a hlavne radostná, aby žiaci nepocílovali napätie, dokázali sa uvoľniť a prejavili ohotu spolupracovať.

Dvojhodinovku rozdelíme približne na dve časti. Začneme úvodnou relaxáciou, ktorá zároveň slúži ako uvedenie do témy, vytvorenie potrebných predstáv a nálady. V sprievode príjemnej hudby deti zatvoria oči a v ich vedomí sa odohráva tzv. vnútorné kino. Učiteľ im môže tichým hlasom rozprávať o nejakom kaštieli, pričom sa sústreďuje na výtvarnú a obrazovú stránku prostredia. Ďalej možno pokračovať formou priameho rozhovoru, opierajúc sa o životné skúsenosti detí s danou problematikou. Tak sa môžeme dostať k pojmom galéria, výstava, otvorenie výstavy, vernisáž.

Prvá inštrukcia a delenie úloh: Deti sa zadedia do skupín na základe vlastných záľub a na základe odporúčania učiteľa. Napr. prvá skupina sa venuje inštalácii obrazov, napísaniu štítkov k obrazom atď. Druhá skupina pripravuje spolu s učiteľom vystúpenie komisára výstavy. K dispozícii majú výtvarné odborné publikácie, lexikóny, atď. a spolu s učiteľom pripravujú odborné predstavenie vystavených obrazov. Táto práca je akýmsi „krycím manévrom“ pre výklad. Komisárom výstavy je totiž učiteľ a ten má reč už doma pripravenú. Pôjde v nej o to, aby žiakom vysvetlila impresionizmus, jeho dvoch predstaviteľov prostredníctvom vystavených obrazov. Tretia a štvrtá skupina sa venuje príprave kultúrneho programu. Niektorí dostávajú do rúk básnické zbierky a z označených básní majú vybrať takú, ktorá svojou náladou či obsahom konvenuje výtvarným dielam. Posledná skupina vyberá z troch hudobných nahrávok (S. Prokofiev, D. Šostakovič, C. Debussy) – opäť sa majú prispôbiť nálade na obrazoch. Pohybovo nadané deti sa môžu pokúsiť o scénický tanec. Môže sa im ponúknuť aj cialšia možnosť – vlastné vystúpenie (hra na nástroji, spev). Príprava, výber i nácvik prebiehajú počas prvej vyučovacej hodiny.

Druhá inštrukcia: Učiteľ vyberie konferenciára a dohodne sa s deťmi o priebehu vernisáže. Zároveň im rozdá nové zaradenia. Pôvodné skupiny sa rušia, ostávajú iba účinkujúci, ostatní sa menia na divákov, účastníkov vernisáže. Spomedzi nich možno dvoch žiakov vyčleniť ako rozhlasových reportérov. Jeden z nich pripraví niekoľko viet vo forme správy napr. do Rádiožurnálu a druhý môže urobiť s prítomnými rozhovor. Ďalší žiak dostane rolu nespratníka, nevychovanca, ktorý porušuje predpísané správanie sa na výstave. Tu sa budú hodnotiť reakcie ostatných žiakov. Deti rozdelíme na spokojných divákov a kritikov. Podľa tohto postoja budú odpovedať aj na otázky reportéra. Otázky by sa mali týkať výberu autorov a témy, kvality programu, hodnotenia jednotlivých čísel programu. Je dôležité, aby sa žiaci rozhovorili a dokázali argumentovať a obhájiť si svoj

názor. Ak to nepôjde, učiteľ musí prebrať úlohu reportéra.

Doplňkové zadania: výtvarne zachytiť náladu na vernisáži, maľovať podľa vystavených vzorov, napísať krátku esej či inou písomnou formou zachytiť zážitkovú sféru vernisáže.

Zhrnutie a opakovanie: učiteľ ešte pred hodinou napíše na odvrátenú stranu tabule kľúčové slová. Na konci hodiny tabule odkryje a pokúsi sa spolu so žiakmi definovať alebo aspoň opísať význam jednotlivých termínov.

Zadanie domácej úlohy: Deti napíšu krátky záznam toho, čo si zapamätali o impresionizme a jeho predstaviteľoch. Úlohu možno rozšíriť ďalším zadáním, aby si vo výtvarných publikáciách či encyklopédiách našli ďalších predstaviteľov tohto smeru. Na nasledujúcej hodine možno urobiť výstavku výtvarných prác žiakov a prehliadku písomných prác, čo môže slúžiť aj ako opakovanie.

Čo sme vyťažili s takto postaveného modelu? Imitujúc životnú realitu sme združili okolo jedného tematického jadra viacero činností. Rešpektovali sme diferencovanosť záujmov a estetických zručností detí, čím sme ich neviazali k zamestnaniu ku ktorému nemajú vzťah. Zároveň sme ich viedli k spolupráci, pretože všetky aktivity smerovali k ústrednej téme. Istým spôsobom sme ich nútili k samostatnej práci i k samostatnému vyjadrovaniu. V procese hry sa nenásilne zoznamovali so základnými zásadami etikety, so spôsobmi správania sa na vernisáži. Naším cieľom bolo, aby sami pochopili, že ide o výnimočnú udalosť, ktorá si vyžaduje dodržiavanie istých zákonitostí správania. Po stránke vzdelávacej sa názorne a hravo zoznámili s novým umeleckým smerom vo výtvarnom umení, príp. aj v hudbe, pracovali s literárnym textom a jeho prednesom, kreslili, využívali pohyb na vyjadrenie hudby atď. Pracovali sme s metódou priamej skúsenosti a kontaktu príjemcu s umeleckým dielom a vzápätí sme mapovali jeho citový zážitok v umelo naaranžovanom prostredí minigalérie.

Hodnotenie: Je iné než na aké sme zvyknutí. Keďže používame takto zvolený spôsob práce, musia sa zmeniť aj spôsoby hodnotenia. Prevažuje neformálne povzbudzovanie, aby žiaci, hlavne bojazlivejší a menej výbojní, prekonal vnútorné zábrany a dokázali sa zapojiť do dramatickej aktivity. Ďalším rysom práce je jej skupinovosť, kde sa hodnotí kolektívna prezentácia. Treba si všímať predovšetkým osobné pokroky a dieťa za každý úspešný krok pochváliť. Z čiastkového hodnotenia sa ako mozaika zloží aj záverečné, ktoré nemusí mať formu známky, ale napr. verejnej prezentácie dosiahnutých výsledkov (v našom prípade to môže byť istá podoba drámy, ale aj výtvarný a hudobný prejav).

Pripájam ešte niekoľko zovšeobecnení pre učiteľov, ktorí využijú prvky dramatickej metódy na hodinách praktickej estetiky:

1. Práca s dramatickou výchovou si vyžaduje sústavnosť, aby si žiaci zvykli na tento systém práce a odlišný spôsob hodnotenia.



2. Je veľmi výhodné, ak sa do prípravy, ale aj priebehu hodiny zapojí viacero vyučujúcich (čo je pri našom nepohyblivom školskom systéme asi dosť obtiažne), ako sa to robí napr. v Anglicku.

3. Zapájanie dramatickej výchovy do estetickéj výchovy by malo vrcholiť vo verejnej prezentácii práce žiakov, čo by slúžilo jednak ako stimulácia pre žiakov a jednak ako hmatateľný výsledok práce učiteľa.

Na záver iba konštatovanie, že dramatická výchova svojimi metodickými vlastnosťami plne konvenuje požiadavkám kladeným na estetickú výchovu. Oživuje priebeh hodiny, umožňuje priamy zážitok z kontaktu s umeleckým dielom, čím vlastne prehĺbuje percepčný proces a iniciuje žiakov k aktívnemu prejavu.

MARTA ŽILKOVÁ

Vysoká škola pedagogická, Nitra

LITERATÚRA

Brožík, V.: *Estetika všedného dňa*, Smena, Bratislava 1987

Gero, Š.: *Recepcia a interpretácia výtvarného diela*, VŠPg, Nitra 1992

Jůva, V.: *Teorie estetické výchovy*, SPN, Praha 1973

Macková, S.: *Dramatická výchova ve škole*, DIFA JAMU, Brno 1995

Machková, E.: *Drama v anglické škole*, ARTAMA–STD, Praha 1991

Pemberton–Billing, R. N. – Clegg, J. D.: *Sešity dramatické výchovy*. Sv.9, KDP, Praha 1991

Semjanová, I.: *Môj a váš svet*, Bibiana, Bratislava 1994

Valenta, J. a kol.: *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*, ARTAMA, Praha 1993

Žilková, M.: *Živá kultúra či praktická estetika*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 1996 (v tlači)

mozkové
zákulisí



2. MOZEK JE, KDYŽ...

V prvních částech Mozkového zákulisí (viz Tvořivou dramaturgiu č. 1/1996) jsem ve zkratce popsal, jak došlo k tomu, že se na katedře výchovné dramaturgie přednáší tak zdánlivě vzdálený předmět jako vývojová neuropsychobiologie. První zkušenosti ukazují, že má smysl, aby ti, kdo v dobré víře (v rámci dramatické výchovy) rozpoutávají neuronové bouře v hlavách dětí, věděli, jak je mozek uspořádán, jak funguje a jak se vyvíjí.

Při výuce se nám osvědčil „krouživý“ systém – v prvních hodinách se studenti dozvěděli o všem trochu, v dalších jsme se k těm nejdůležitějším pojmům opakovaně vraceli – vždy v trochu jiném kontextu.

Pokusím se obdobně postupovat i v tomto seriálu. A tak pro orientaci uvádím „kostru“ přednášek:

I. základní pojmy (neuron, glie, synapse, neurotransmitery, inhibice – excitace, funkční neuroanatomie, limbický okruh, prefrontální lalok);

II. psychomotorický vývoj dítěte, vývoj limbického systému, mozečku a prefrontálního laloku;

III. vědomí a spánek, pohyb a prostor, vnímání, učení a paměť, inteligence a osobnost, intuice, úzkostnost;

IV. „norma“, hraniční změny, „problémové“ děti, lehká mozková dysfunkce – poruchy pozornosti a hyperaktivita (ADHD), neobratné a nešikovné děti, poruchy vývoje řeči, emotivní poruchy, úzkostné dítě, agresivní dítě, autismus, postižení hybnosti, psychické poruchy – psychózy a neurózy, poruchy sociálního chování. Pár slov k základním pojmům.

Neuron lze přirovnat k malému výkonnému počítači, který přijímá informace ze sítě od ostatních neuronů (máme jich cca 20 miliard), vyhodnotí je a buď je podráždí (excituje), nebo utlumí (inhibuje) neurony další.

Místo kontaktu mezi neurony se nazývá *synapse*, na které dochází k přenosu informace prostřednictvím tzv. přenašečů – *neurotransmiterů* (např. kyselina gamma aminomáselná je látkou, která synapse zklidňuje, kyselina glutamová naopak dráždí – excituje). *Glie* jsou podpůrné buňky, bez kterých by neurony nemohly existovat.

Zjednodušeně lze mozek rozdělit na tři základní funkční bloky, které jsou vzájemně úzce propojeny.

Jako první vyzrávají centrální struktury – spodní a střední část mozku – *mozkový kmen*, zodpovědný za základní funkce (dýchání, srdeční činnost, svalový tonus) a za řídící základní rytmy (bdení, spánek, hormonální funkce). O něco později dozrává část spojená s emocemi (strach, radost, úzkost), učení a pamětí (*limbický systém*). Druhým blokem jsou *korové a podkorové struktury*, spojené s přijímáním zrakových, sluchových a dalších vjemů (percepce), jejich zpracováním (interpretace přijatých signálů, komparace, asociace) a příslušnými reakcemi (pohyb, mimika, řeč...).

Třetí, nejpozději vyzrávající částí je přední část čelního laloku – *prefrontální oblast*, která je zodpovědná za typicky lidské chování, rozhodování, udržování kontinuity v čase – neustále porovnávání toho, co se právě děje, s tím, co se stalo

a co by se mohlo nebo mělo stát. Prefrontální oblast je, zjednodušeně řečeno, sídlem naší osobnosti nebo též i „hlavního supervizora“ – „superega“.

Chceme-li najít část mozku nejtěsněji spjatou s pochody odehrávajícími se v mozku během přirozených či umělé (např. v rámci dramatické výchovy, počítačové hry apod.) navozených dramatických situací, pak musíme pátrat v hlubokých strukturách, které jako límec (*limbus*) obemykají centrální části mozku. Tou „dramatickou“ částí mozku je *limbický systém*. Je to hlavní hlavní integrační jednotka lidského mozku – propojuje vnitřní (hormonální, vegetativní) a vnější svět; ve spolupráci s prefrontálním lalokem spojuje minulost s budoucností, je nezbytná pro mezilidskou komunikaci i vnímání vlastního já.

Limbický systém je tvořen třemi hlavními subsystémy:

Nejstarší část (*amygdalární*) souvisí s reakcemi důležitými pro přežití (boj nebo útěk).

Vývojově mladší *hipokampální* část je zodpovědná za procesy učení i paměti.

A nejmladší (*cingulární*) část limbického systému je spojená s mateřským chováním, empatií – schopností soucítění – a dalšími specificky lidskými projevy.

Jak se jednotlivé části limbického systému vzájemně ovlivňují a jak se uplatňují v dramatických situacích, popíšeme v příští části.

VLADIMÍR KOMÁREK



POJEM KONCEPT

a dramatická výchova

Mohou být pojmy, jako DOBRO a ZLO, LÁSKA a NENÁVIST, KRÁSA a OŠKLIVOST, pojmy popisující emoční stavy (RADOST, ZLOST, KRÁSA, SMUTEK) či některé další pojmy těmi klíčovými tématy učení, které povede k tolik žádané „humanizaci školy“? A za jakých okolností, v jakém pojetí výchovy? Některé odpovědi na tyto otázky dává článek Jana Slavíka **Pojem koncept v autonomním pojetí výchovy** v časopise Pedagogika č. 4/1995.

Autonomní vs. heteronomní pojetí výchovy

V úvodu J. Slavík ukazuje, že zkoušení různých alternativních způsobů vyučování má „*společného jmenovatele: snahu o nahrazení dosavadního převážně heteronomního pojetí výchovy pojetím autonomním.*“ Heteronomní pojetí popisuje jako takové pojetí, ve kterém je žák nesvéprávným jedincem, který je učitelem učen žit dle správných norem. Autonomní pojetí je opakem heteronomního, přičemž autonomie znamená dosažení svéprávnosti, vlastní vůle a nezávislosti. Cílem autonomního pojetí výchovy však nemá být její okamžité nastolení, hrozící nezvládnutím ze strany dítěte-žáka, ale postupný a promyšlený přechod k němu od pojetí heteronomního. „*Má-li se však heteronomie měnit v autonomii, musí se proměnit žákova pasivní pozice.*“

Jak takovýto přechod uskutečnit? Pro charakterizaci heteronomního pojetí výchovy ukazuje Slavík jako klíčové „*tradiční didaktické pojmy výchovný cíl, úkol a námět (téma).* V tradičním pojetí je úkol a námět žákovy učitelem zadáván“ a cíl je učitelem očekáván jako důsledek splnění úkolu. Jak je vidět, konkretizace těchto tří pojmů je především doménou učitele a není zde příliš prostoru pro změnu žákovy pasivní pozice v pozici aktivní, ve které se žák stává „*autonomním subjektem svého vlastního rozhodování.*“ Aby se tak stalo, je nutné „*přivést k řeči dosavadní zkušenost žáka – „žák má dospět k tematizaci a sdělitelnosti své vlastní zkušenosti, aby ji mohl v řeči zhodnotit jako východisko pro nové poznání.*“ Aby bylo možné ve výuce účelně pracovat se zkušeností žáka, navrhuje Slavík – v souladu s tzv. konstruktivistickým pojetím poznávání – zavést do výuky práci s pojmem **koncept**.

Koncept jako tematizovaný obsah zážitku

Co zavedení pojmu koncept do výuky umožňuje? „*Koncept ve svém významu zohledňuje jak objektivní, tak subjektivní stránku poznávání.* Dává učiteli šanci pedagogicky tematizovat a využívat nikoliv jen *obecné* a pro všechny žáky *společné výchovné normy*, ale především *jedinečné žákovy zkušenosti, jeho vlastní mínění a jednání.* Je tomu tak proto, že se definice konceptu může opřít o *fenomenologicky chápaný pojem zážitku.*“ Prostřednictvím zážitků, které jsou ve vnitřním prožívání člověka vždy jedinečné, různé, a v určitých prvcích tedy *neshodné* s podobnými zážitky druhých lidí, se může však také vyjevit to, co je do menší či větší míry relativně *shodné*, „*společné pro všechny lidi, nebo alespoň pro lidi určité epochy a kultury...* I z *různých* hledisek jsou však lidé schopni vidět *shody* a v řeči se o nich domluvit, protože *rozdíly mohou být zaznamenány pouze na podkladě zjištěných podobností.* Koncept je v tomto smyslu kategorií, která reprezentuje určitý *typický zážitkový obsah*, t.j. relativně *konstantní prvek určitého typu zážitků*, na jehož významu se lze *relativně dobře shodnout s různými subjekty*

vybavenými obdobnou kulturní zkušeností.“ – Pro ilustraci (pozn. M.V.): Každý z nás zažívá STRACH různě, ale přesto je možné se relativně shodnout na některých typických, konstantních prvcích tohoto druhu zážitku.

Koncept může existovat ve dvou podobách. První jeho podoba odpovídá slovu **pojmem** – to je podoba tzv. vnějšího konceptu, existujícího objektivně ve světě, relativně nezávisle na každém člověku. Tato podoba je základem dorozumívání (všichni víme, co znamená slovo – pojem *pes*). Druhou podobu konceptu je možné označit jako **prekoncept** nebo **spontánní koncept** – je to koncept „*existující ve vnitřním světě subjektu v podobě individuálně rozdílných představ, dispozic a kulturních zkušeností.*“

Dialog mezi lidmi s různými prekoncepty může přinášet tzv. **sociokognitivní konflikt**, jehož překonávání v dialogu, nálezání shod a pojmenování rozdílů může vést k vzájemné domluvě.

Jak už bylo řečeno, svět se člověku vydává prostřednictvím zážitku. Na základě zpracování těchto zážitků si člověk vytváří své prekoncepty, z nichž si skládá svůj celistvý vztah ke světu. **Koncept** je pak vybraný pojem, jehož prostřednictvím může učitel společně se žáky tematizovat tuto zážitkovou interakci se světem a nacházet to, co je v různých zážitcích společné.

Věcná, způsobová a prožitková rovina zážitku

V zážitku je možné rozlišovat tři hlavní různé komponenty: **věcnou, způsobovou a prožitkovou.** Věcná komponenta odpovídá „čistému významu“ nesenému vnímaným objektem a je interpretačně stálá (např. slovo *pes*, nakreslený *pes* a *pes* hraný hercem mají vždy stejný věcný obsah – *pes*). Důležitými koncepty odpovídajícími věcné rovině jsou např. koncepty označující „*pohlavní a rodinné role (MUŽ, ŽENA, MATKA, OTEC...), velké sociálně kulturní role (HRDINA, PADOUCH...)* a *s nimi související základní hodnotové protiklady (DOBRO – ZLO, ŽIVOT – SMRT), hlavní časoprostorové kategorie (ČAS, PROSTOR, POHYB, DEN, NOC)*“, dále např. kvality prostředí (např. DOMOV), přírodní symboly (STROM, JABLKO, VLK,...) apod.

Způsobová komponenta je v zážitku pocítována jako **kvalita formy objektu** – odpovídá jí různý způsob ve vyjádření „psovitosti“. Této komponentě „*odpovídají koncepty vyjadřující kvalitu a uspořádanost formy (TVAR, LINIE, BARVA..., KRUH, ČTVEREC...)*“ a „*koncepty vyjadřující dispozice a záměry tvůrce vtělené do výrazové formy objektu*“ (např. LÁSKA a NENÁVIST, AGRESIVITA, KRÁSA a ŠEREDNOST) atd.

Prožitková komponenta je pocítována „*jako moment vnitřního subjektivního prožívání*“, a závisí „*tedy nejen na objektivním stavu vnějšího světa, ale zároveň na jedinečném citovém vyladění vnímajícího subjektu a jeho vyladění.*“ Mezi koncepty odpovídající prožitkové komponentě patří především čtyři koncepty označující základní emoční stavy: RADOST, ZLOST, STRACH, SMUTEK.

Koncept ve výchovné praxi

V poslední části svého textu se J. Slavík věnuje využití pojmu koncept ve výchovné praxi. Analýza konceptů učitelem a výuka postavená na rozkrývání konceptů „*dává příležitost plánovat a realizovat výuku nikoliv jednosměrně od učitele k žákům, ale jako poznávací dialog založený na srovnávání prekonceptů.*“ Zvláštní pozornost je věnována výukovým vztahům mezi pojmy *námět, úkol, cíl* a *koncept*. Konceptu je nutné rozumět jako tomu, co se skrývá za *námětem* – např. „*koncept ZLO se může ukrývat za námětem Drak, Sopka, Válka aj. Naopak, v jednom námětu lze odhalit*



více různých konceptů, podle zvoleného hlediska konceptové analýzy. "V průběhu výuky je „koncept postupně odhalován jako **výsledek konfrontace přístupů různých žáků k řešení úkolu, neboť učitel nabízí námět tak, aby žáci v dialogu dokázali jeho konceptový základ objevit. Koncepty se tímto způsobem ztotožňují s osobními tématy žákovy života.**" Cíl je pak v tomto výchovném pojetí „**výchovný zisk z aktivního porovnávání (pre)konceptů**", což může znamenat změnu žákových dispozic a v konečném důsledku změnu žáka samotného. V této cestě k poznání, která směřuje „**k vnějšímu objektu skrze sebe**", je tak obsažena tendence k žákově autonomii.

Co tedy může přinést do výchovy poznávací práce postavená na rozrývání konceptů? Dle Slavíka „**je každý z klíčových konceptů vyjádřením určitého principiálního aspektu lidské zkušenosti, který je nepominutelný a nenahraditelný z pohledu psychosociálního, kulturního i biologického. Z toho důvodu klíčové koncepty reprezentují bázi nebo osnovu obsahu výchovy. Pokud by výchovný systém pomíjel některé z nich nebo dokonce celou jejich**

skupinu, míjel by tím obsahy, bez nichž není možné stávat se lidskou bytostí. Otázkou zůstává, které z konceptů jsou ve výchově skutečně tematizovány a zhodnoceny a ve kterých oborech."

Domnívám se, že dramatická výchova je oborem, který je mj. ideální pro tematizaci konceptů, které odpovídají prožitkové komponentě zážitku. Pokud budeme rozumět této rovině jako oblasti mající **poznávací obsah**, který je možné pojmově (konceptuálně) uchopit, pak nám to může pomoci dojít od roviny nezávazného „povídání o zážitcích“ k hluboké poznávací práci, která je postavená na společném rozboru a analýze vztahování se ke světu v širokém kulturním horizontu. V naznačení cest, jak k takovému způsobu výchovy přistoupit, spatřuji význam Slavíkova článku i pro nás, učitele zabývající se dramatickou výchovou.

MICHAL VYBÍRAL

Jan Slavík: *Pojem koncept v autonomním pojetí výchovy. In Pedagogika XLV, 1995, č. 4, ss 328 – 338.*

Rozličné pohledy na integraci jedinců v časopise SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Časopis Speciální pedagogika (časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, který vydává PdF UK v Praze) se v souvislosti se změnami v naší společnosti a diskusemi nad právy minoritních skupin zabývá (spíše soustavně než koncepčně) otázkami souvisejícími se zařazováním různě handicapovaných jedinců do prostředí běžné populace. Řešení těchto otázek přesahuje dnes rámec působnosti pouze speciálních pedagogů a dotýká se mnoha učitelů na všech typech škol (včetně uměleckých), kteří jsou žádáni, aby v souladu s platnými zákony a vyhláškami umožnili přijetí do normální školy i dítěti, které vyžaduje speciální péči. Nepominutelné v tomto procesu jsou i postoje širší veřejnosti, zejména rodičovské, která je čím dál tím víc stavěna před fakt, že přibývá tříd (zařízení), kde děti s určitými problémy ovlivňují v různé intenzitě a v různých směrech klima skupiny, kam dochází jejich – relativně bezproblémový potomek.

Články, které jsem této problematice pročetla (zhruba ve třech posledních ročnících tohoto periodika), zaznamenávají zajímavé informace o integračních modelech v cizině, zkušenosti z našich zařízení, kde o integraci usilují a systematicky se této otázce věnují. Na stránkách SP se také zveřejňují výsledky dílčích výzkumů k otázce podmínek integrace, a to zejména z hlediska profesní připravenosti učitelů. Např. v článku **Problémy sociální integrace osob se zdravotním postižením** se ing. Jan Brázdil mimo jiné zamýšlí i nad tzv.

me-zemi integrace (viz č. 3, roč. 1994/1995).

Velmi otevřený a, jak sám autor PaedDr. Jan Michalík z PdF UP v Olomouci uvedl, plně prointegrační materiál k tomuto tématu jsem si přečetla v č. 1

EXCERPTA

letošního ročníku Speciální pedagogiky. Autor v článku **Integrace, inkluze, deinstitucionalizace – co je skutečně základní?** předesílá, že je nesmírně chvályhodné, že časopis Speciální pedagogika zavedl rubriku věnovanou integraci, ale že „(...) dosud nebyl publikován příspěvek nahlížející integraci handicapovaných jako uskutečnění prostého a přirozeného (tedy nezadatelného a nezcižitelného) lidského práva.“ V příspěvku kriticky hodnotí současný stav školské legislativy, v které vidí řadu překážek pro praktické uskutečňování kvalitního zařazení postiženého jedince do normálního života (tedy školního).

Dále poukazuje na některé okruhy problémů, které obvykle integraci provázejí a u nichž cítí, že stereotypnost jejich pojmání může být v současnosti i u odborníků z řad speciálních pedagogů závažnou překážkou v nastolení optimálního stavu dané problematiky.

Pro lepší ilustraci uvádím ve stručnosti Michalíkem nastíněné okruhy otázek, u kterých si autor nedělá nárok na úplnost či výjimečnost, ale o kterých se domnívá, že by se o nich mělo diskutovat. Jde o otázky, které se týkají a) obav pracovníků speciálních škol (byť málokdy vyslovovaných) o profesionální uplatnění v jiných než segregáčních zařízeních; b) otázky vzdělanosti budoucího „integrovaného“ učitele;

c) falešného pojmání integrace jako „módní“ záležitosti, která k nám přichází ze Západu; d) finanční náročnosti integrace; e) obav – skutečných i zdánlivých – o osud integrovaných dětí a žáků v podmínkách zdravé populace.

Jako motto ke svému článku použil Jan Michalík citát o postupné integraci zdravotně postižených z Charty na 80. léta. Poslední věta zní: „Národ, který není s to se s tímto úkolem vyrovnat, není též s to realizovat svou skutečnou hodnotu.“

Zajímavý příspěvek vztahující se de facto také k otázce integrace, byť jedinců, jejichž problémem není zdravotní postižení, jsem zaznamenala v čísle 3 loňského ročníku SP. Jde o citlivou studii PhDr. Lenky Hříbkové nazvanou **Modely k identifikaci nadání a edukace nadaných**. Tématem, jak vyplývá z názvu, jsou specifické problémy výchovy a vzdělávání jedinců s mimořádnými předpoklady (nadáním). Autorka si kladla za cíl podnitit svým článkem zájem o tuto problematiku speciální pedagogiky, nicméně se domnívám, že zamyslet se nad tímto problémem není ke škodě žádnému učiteli.

V úvodu práce je nastíněna historie vývoje systému péče o nadané děti ve světě a jsou zde vysvětleny dva základní přístupy ke zkoumání problematiky. Tzv. jednodimenzionální přístup (užší pojetí nadání) je chápán jako problematika schopností jedince, tzv. multidi-menzionální pak jako problematika „celé“ osobnosti včetně prostředí, ve kterém žije a vyvíjí se. Druhý, v současnosti častější přístup k problematice nadání souvisí (cituji autorku) „s akceptováním skutečností, že schopnosti představují pouze jednu z možností, která podmiňuje dosahování kvalitativně nebo kvantitativně nadprůměrných výkonů, s aktualizací otázky kombinovatelnosti a kompenzovatelnosti



schopností a otázky vztahu schopností k dalším dispozicím, které jsou mimo-schopnostní povahy."

Čtenář tohoto článku si dále vyjasní rozdílnost pojmů, jako je výběr nadaných dětí a identifikace nadaných dětí, přičemž první se týká jedinců, kteří již dosáhli určitých výkonů ve srovnání se svými vrstevníky, zatímco pojem identifikace se týká dětí potenciálně nadaných, jejichž nadání je dosud latentní.

Listina práv nadaných dětí z roku 1983 souvisí s tímto druhým pojetím, neboť – jak je v ní uvedeno: – děti mají právo být identifikovány jako nadané v co možná nejnižším věku, – děti mají právo být identifikovány jako nadané dlouho před tím, než jsou schopné dosáhnout vynikajících výsledků a úspěchů, – nadané děti mají právo na svoji vlastní individualitu.

V jiném paragrafu, jak autorka uvádí, je pak zakotvena i potřeba speciální přípravy pro edukaci nadaných: Nadané děti mají právo být vzdělávány učiteli, kteří jsou pro toto vzdělávání speciálně kvalifikováni.

V další části této studie jsou uvedeny tři základní modely nadání, které odrážejí preferenci jednoho či druhého přístupu, o kterém se hovoří v úvodu (jednodimenzionální, multidimenzionální). Tyto modely (které zde nechci podrobněji rozebírat) mají sloužit pedagogicko-výchovné praxi jako východisko pro výchovné neboli – jak je autorka nazývá – edukační modely podpory pro nadané. V souvislosti s touto otázkou se uvádějí i tři místa, kde lze edukaci poskytovat, nebo lépe, jak Lenka Hříbková uvádí, kde může těžiště edukační podpory spočívat. Jde o školu, respektive přímo o vyučování, o mimoškolní aktivity a domácí prostředí.

Jestliže škole (velmi zjednodušeně řečeno) přísluší tzv. programy *rozvíjející*, mimoškolním aktivitám odpovídají programy *vyrovnávací*, *preventivní* a *harmonizující*. – A právě tato informace mne z celého článku vzhledem k tvořivé dramatice nejvíce zaujala. Kroužky dramatické výchovy sice nefungují jako pracoviště specializovaná na problematiku nadání, přesto by vedoucí, poučený v otázkách práce s mimořádně nadanými dětmi, mohl v intencích všech tří programů odpovídajících mimoškolním aktivitám těmto jedincům pomoci. (Osobně jsem přesvědčena, že v mnohých případech se tomu tak i stalo díky pedagogické intuici a umu některých vedoucích souborů a kroužků, kteří poctivě rozvíjeli schopnosti jednotlivých svěřenců v souladu s proklamovanými principy dramatické výchovy.)

K dokreslení tedy závěrem zaznamenám cíle a příklady těchto programů:

Cílem *vyrovnávacích* programů není rozvíjet silné stránky dítěte, ale naopak soustředit se na vyrovnávání jejich slabín.

Aplikují se např. u dětí s vývojovými dyssynchroniemi, např. u chlapců s intelektově psychomotorickou dyssynchronií. Cílem vyrovnávacích programů pro nadané může být např. zlepšování grafomotorických projevů, získávání dovedností v jemných motorických činnostech, nácvik koncentrace pozornosti apod.

Cílem *preventivních* programů pro nadané děti a mládež, které se rovněž realizují mimo školu na specializovaných pracovištích, je úprava sociálních vztahů nadaného nebo prevence výskytu problémů v této oblasti. U nadaných se totiž setkáváme častěji s extrémní pozicí, kterou zaujímají ve struktuře sociálních vztahů třídy. Často se vyskytuje buď jejich sociální izolovanost, nebo naopak silně dominující postavení v třídním kolektivu, které tlumí projevy ostatních dětí. Snahou preventivních programů je mimo jiné učit děti vzájemnému respektu a toleranci.

Cílem *harmonizujících* programů je zabránit jednostrannému zaměření u nadaných a rozvíjet schopnosti a osobnost v oblastech, které s jejich nadáním přímo nesouvisí. V praxi to může např. znamenat to, že nadaný matematik navštěvuje program pro rozvoj pohybových dovedností apod. A já dodávám – nebo kroužek dramatické výchovy.

Zaznamenala VLASTA GREGOROVÁ

Z časopisu ZLATÝ MÁJ

Ve škole se děti setkávají s uměleckým literárním textem především v hodinách literární výchovy. Ale ani dramatická výchova se bez dětské literatury neobejde. Umělecký text nabízí totiž



dětem i učiteli množství zajímavých příběhů, situací, postav a prostředí, nutných pro většímu improvizaci a interpretaci.

V č. 1 letošního ročníku Zlatého máje, časopise o dětské literatuře a umění, který mimochodem letos slaví 40 let své existence, je představen projekt Zlatý fond literárních děl pro děti a mládež. Projekt je reakcí na současnou chaotickou situaci ve vydávání dětských knih. Protože zároveň neexistuje koncepční kritika této produkce, problémy s výběrem knih mají knihovníci, učitelé, rodiče i děti. Vytvoření Zlatého fondu (tj. seznamu konkrétních kvalitních titulů umělecké literatury pro děti a mládež) by mělo např. podpořit vydání a zlepšit dostupnost doporučených knih.

Nejdiskutovanější otázkou je přirozeně výběr děl. Svými návrhy může přispívat i širší veřejnost. Podstatný je také názor a zájem dětí, kterým je literatura určena. Zlatý fond zůstane otevřen, tj. bude ho možné obměňovat podle nazrálých potřeb, doplňovat.

I my, učitelé, pročítáme dětskou literaturu a hledáme kvalitní knihy využitelné pro dramatickou výchovu a knihy inspirující ke zpracování metodami dramatické výchovy. I my máme svá kritéria kvality: pokud nepracujeme pouze s námětem knihy, zajímá nás její celková umělecká hodnota. Vyhledáváme knihy se zajímavým tématem, příběhem, problémovými životními situacemi, u kterých by si samy děti mohly vyzkoušet možnosti řešení. Zajímají nás postavy, protože budeme vstupovat do rolí, a přímé řeči a dialogy, protože budeme jednat a komunikovat. Hledáme prostředí, které je dětem známé nebo by ho měly poznat. Někdy však záměrně vybíráme kouzelný svět pohádek nebo text nedějový, lyrický. Nepotřebujeme však knihy didakticky popisné, protože děti v dramatické výchově rozvíjejí představivost, obrazotvornost, fantazii, využívají své zkušenosti, příběh samy prožívají, o smyslu knihy diskutují. Vnímáme i jazyk a smysl a kvalitu ilustrací.

Využíváme knihy notoricky známé (např. knihy D. Mrázkové), které jsou však často nedostupné. Objevujeme texty méně známé, ale zajímavé, inspirující, které bohužel leží v regálech prodejen a knihoven.

Dejme tedy svůj námět autorům Zlatého fondu. Svým návrhem možná usnadníme cestu hodnotné dětské literatuře (nejen z hlediska využití v dramatické výchově samozřejmě) na pulty prodejen, do rukou učitelů, rodičů, a hlavně dětí. Navržený seznam bude uveřejněn v některém z dalších čísel Zlatého máje.

Zaznamenala ANNA TOMKOVÁ



Náměty k práci s knihou Daisy Mrázkové KLUK S MÍČEM

Už od raného věku se dítě setkává s knihou. Je mu hračkou, příležitostí k prožití hezké chvíle s maminkou, prostřednictvím knihy vnímá krásu mateřského jazyka, získává životní zkušenosti. Základy vztahu ke knize se utvářejí v rodině. Cílevědomě s knihou pracuje mateřská škola. Leporela, knihy říkadel a pohádek provázejí děti při řadě každodenních činností. Využití knihy na základní škole dostává nové dimenze. Děti se tu setkávají především s učebnicí. Třídní knihovničky se zaplňují krásnými a potřebnými encyklopediemi a atlasy. Nezastupitelné místo při výuce na I. stupni základní školy však má i umělecká literatura.

Současná škola využívá pestré škálu metod, které vedou k rozvoji osobnosti, poznávacích procesů, samostatnosti, tvořivosti. Ani umělecká literatura nemusí být pouze zdrojem četby a rozboru. S uměleckou literaturou si můžeme hrát, a přitom vážně pracovat.

Tvořivá dramatika znovuobjevila překrásné knihy spisovatelky a malířky Daisy Mrázkové.

Podněty ke zpracování řady z nich dává publikace Jindry Delongové, Silvy Mackové a Dany Svozilové *Vezměte do ruky knihu* (nakladatelství Mravenec, Brno 1993; publikaci je možné si objednat na adrese: Středisko dramatické výchovy, Centrum volného času Lužánky, Lidická 50, 600 00 Brno).

Dala jsem se inspirovat další knihou Daisy Mrázkové *Kluk s míčem* (Albatros, Praha 1978). I když je kniha určena pro děti od pěti let, je vhodná např. i pro žáky 2. ročníku obecné školy.

O čem kniha je? O čem je pro mě? O čem je pro děti? Je o klukovi, který dostal nový míč. Chápe, že se do fotbalového míče smí kopat, zároveň si s ním ale povídá, má o něj starost, bere ho na výlety a zažívá s ním řadu příhod a dobrodružství. Pro mě je kniha navíc např. o citlivosti, fantazii, vztahu k hračkám a věcem, o barevném vidění světa, o přírodě, cestování, o nemoci, strachu ze ztráty něčeho blízkého, o obdivu k tátovi, o hře, vymýšlení pohádek, o tom, jak je hezké si číst.

Dítě na počátku své školní docházky vnímá svět především globálně, je mu bližší neškatulkování světa do jednotlivých, vzájemně od sebe oddělených vyučovacích předmětů. Teprve postupně si osvojuje odlišné metody práce, typické pro jednotlivé vyučovací předměty a chápe smyslnost rozboru umělecké literatury.

Budeme-li přesto mít na mysli především úkoly literární výchovy a čtení, budu dětem vyprávět o autorce knihy, budeme si z knihy číst úryvek. Bude nás zajímat obsah a postavy. Zastavíme se nad ilustracemi knihy. Mohli bychom ji číst i celou na pokračování, ale čas je nemilosrdný a děti se ve společné četbě seznamují především se základními díly „zlatého fondu“ literatury pro děti a mládež (viz časopis *Zlatý máj*). Literární výchova doporučuje také řadu cvičení a didaktických her, které např. rozšiřují slovní

zásobu dětí, umožňují uplatnění fantazie při dotváření příběhů a vymýšlení jejich jiných konců, pěstují vyjadřovací dovednosti dětí.

Ve 2. ročníku základní školy si děti teprve postupně osvojují základní metody a techniky dramatické výchovy, rozvíjejí své vyjadřovací dovednosti, teprve v počátcích jsou jejich abstraktní myšlení a schopnost skupinové spolupráce, mají omezenou pozornost, schopnost vnímat a popisovat své vnitřní stavy a pocity. Ale zato jsou schopné se plně vžít do hry, představovat si, zapojit fantazii.

Budeme-li mít na mysli využití knihy hlavně pro dramatickou výchovu, zůstávají i zde z hlediska úrovně dětí a úrovně dramatické výchovy ve třídě opodstatněné hry a průpravná cvičení jako součást dramatické výchovy a předehra k vlastní dramatické hře.

Příklady průpravných cvičení a her inspirovaných knihou *Kluk s míčem*:

– Míč Trofina bude s námi, seznámte se s ním, můžete mu cokoli říct. (přímá řeč, formulace myšlenek, formulace toho, co je důležité).

– Doplnění svého jména zvukem, pohybem míče. (tvořivost, všímavost).

– Kutálení (pohyb) míče doplněné zvukem. (tvořivost).

– Přemisťování se s míčem, doplněné pohybem, zvukem (pohybová tvořivost, osmělení se).

– Kutálení míče v kruhu, komu ho pošlu, toho se mohu na něco zeptat (co mě zajímá, vciťování se, formulace otázky a odpovědi, komunikace).

– Říkáme, jaký míč je a jaký není, vymýšlíme pro něj další příhodné jméno (smyslové vjemy).

– Míč je zástupnou rekvizitou, předved', čím je (představivost, zkoušení postojů, pohybů, rozdíl při použití velkého – malého míče).

– Ve dvojicích modelujeme sochu s míčem (uplatnění zkušenosti, představivost, spolupráce, ostatní „čtou“, co vidí).

– Dvojice tvoří sousoší, které vyjadřuje danou větu: např. Neber mi ten míč!, Nepůjčím!, Tati, pojď si se mnou zakopat... (učitel určí role – např. otec a dítě, sourozenci..., zkušenější děti můžeme nechat výchozí obraz rozehrát a dohrát, postupně můžeme zvýšit počet dětí – rolí ve skupině).

Daisy Mrázková nás jako vynikající malířka inspiruje k exkurzům do výtvarné výchovy. V kapitole Tomáš





a pastelky (s. 13) děti řadí své pastelky podle velikosti a také se dohadují, jakou barvu má oheň. Proč jsou některé pastelky vykreslené a jiné téměř nepoužité? Co nám jednotlivé barvy připomínají? Co jimi lze nakreslit? Je černá smutná? Jakou barvu mají plameny? Vidíme všichni stejně? Co vidí barvoslepý člověk? Tyto otázky nám mohou být podnětem k řadě dílčích činností i ke koncipování celé lekce dramatické výchovy. Děti řadí i své pastelky podle velikosti a opotřebovanosti. Říkají, co všechno je černé jako černá pastelka uprostřed kruhu. Vyjadřují pocity, které v nich vzbuzuje černá barva. Jsou černou pastelkou, se kterou nikdo nechce malovat. Je jí pomoci? Děti hrají situaci z knihy, kdy je Pěťa nařčen z toho, že nakreslil oheň špatně. Malujeme každý svůj oheň. Jsou stejné? Proč ne. Diskutujeme o našem vidění, zkušenostech a právu na vlastní pohled.

Kniha Daisy Mrázkové nás provede dokonce po dalekých krajích. V kapitole Dál a dál (s. 30) se Trofina kutálí nejdřív blízoučkem svého domova, pak dál – stále ještě po Čechách, a pak ještě dál – za hranicemi naší vlasti. Vědomosti zeměpisného charakteru dětí 2. ročníku zatím nejsou obsáhlé. Jsou vázány především na místo, kde bydlí, a na místa jim něčím blízká, např. místo, kde bydlí babička, kde byly na prázdninách. Dokážou děti Trofině přiblížit jejich milé místo? Začneme na zahradě pod švestkou, kde sedí Pěťa se svou Trofinou. Vedle zahrady je les, ale dál už to neznám. Co tam může být? Trofina (v roli Trofiny je učitel, aby mohl dětem klást otázky) se kutálí od jednoho pěkného místa ke druhému, místy, které si vybraly děti, oživily své vzpomínky na prostředí, postavy, věci, barvy, zvuky, atmosféru, nálady.

Pokud i my opustíme místa nám známá, přiblížíme se projektové metodě, vezmeme do rukou encyklopedie a atlasy. Dovedou Trofině skupiny dětí přiblížit např. prostředí pralesa, moře, polárního kruhu, věčně zamrzlých hor? Jak se tam bude Trofina cítit? Po daleké cestě se v knize ráda vrací domů. Proč je doma tak dobře?

Diskutujeme na toto téma a vzpomínáme na jednotlivá zastavení Trofiny. Prožívali jsme společně její putování a ještě jsme získali nové zeměpisné poznatky.

Jádro dramatické výchovy spočívá v navozování, prožívání a řešení životních, často konfliktních situací.

Jak se zachovám, když najdu něco, co mi nepatří? Inspirací k hledání odpovědi na tuto otázku nám byla další kapitola z knihy Daisy Mrázkové nazvaná Pětník (s. 37). Hrdinové z knihy našli pětník. Řešili, co s ním. Vyčistili ho a zaplatili jím v cukrárně. Tam by mu mohlo být dobře. Dnes už za pětník nic nekoupíme. To vedlo ke koncipování dvou variant vyučovací hodiny, podle toho, chceme-li se zaměřit více na rozvoj fantazie a vcítění se dětí, nebo zvolit vážnější cíl hodiny, a to jak se zachovám, když najdu něco, co mi nepatří.

Začali jsme hrou na pozornost, tichým hledáním knoflíků, viditelně umístěných někde ve třídě. Kdo našel, tiše se vrátil do kruhu a pozoroval ostatní. Bylo těžší najít knoflík, nebo nedat najevo, kde jsem knoflík viděl?

Po té jsme si povídali o tom, kdo co kdy našel a co s tím udělal. Podmínkou je stručnost a pravdivost výpovědi. Nechci-li vypovídat, nemusím. Děti nacházejí kamínky, školní potřeby, vyřazené hračky, ale i cenné věci a peníze.

Představujeme si prostředí nám známé (např. park na sídlišti a promýšlíme, co tam asi děláme. Když promyslí každý svou roli, rozmístíme se po učebně (je teď parkem). Živý obraz se dává do pohybu, pak se zastavuje ve štronzu. Do obrazu vstupuje Kateřina (učitel v roli) a oslovuje jednotlivé postavy. Ptá se, co dělají, jestli by si s nimi mohla hrát, odchází si sama skákat panáka, hledá kamínek: „Já něco mám, něco jsem našla!“ volá. Byl to pětník. Děti spontánně reagují.

Skupiny mohou vymýšlet etudy, jak se tam pětník ocitl. Mohou také domýšlet konec tohoto příběhu. Jak a kde pětník skončí. Nastane verze přínosná k rozvoji fantazie a schopnosti vcitčování se.

V diskusi nad sehranými etudami hovoříme o originalitě a přijatelnosti řešení. Vybíráme příběh, kde by bylo dobře nalezenému pětníku, stejně jako ve verzi z knihy Daisy Mrázkové. Přečtení úryvku z knihy je ukázkovým řešením navozené situace.

Pokud zvolíme závažnější verzi, Kateřina najde asi větší obnos nebo celou peněženku. Jak se zachováme teď? Etudy mohou být hrané, zkušenější děti se učí vybrat klíčové obrazy nehybných sousoší. Problematické řešení nám pak bude východiskem pro další činnosti. Děti, které stojí mimo obraz, rozšiřují názory dalších přítomných dětí. Zkoušejí být dospělými. Co na to dospělí? Děti přistupují za jednotlivé postavy obrazu a promlouvají za ně. Jsou samy sebou a míru souhlasu s řešením vyjadřují vzdáleností od sousoší. Stojí-li blízko, tak souhlasí. Místo podél zdí je vyjádřením krajního nesouhlasu.

Všechny navržené činnosti i závěrečná diskuse směřuje k prožití situace „nanečisto“, hledání způsobů řešení dané situace a vidění problému i z jiných stran. Návrhy a zkušenosti přinášejí především děti. Na odpovědnosti a nasazení učitele to však nic neubírá.

Těmito několika náměty nejsou zdaleka vyčerpány všechny možnosti práce s knihou Daisy Mrázkové Kluk s míčem. Není to ani cílem. Tvořivý učitel najde jistě další náměty sám, ale uchopí i mnou nabídnuté činnosti nově, osobitě, s ohledem na své cíle a konkrétní podmínky.

ANNA TOMKOVÁ

Ilustrace Daisy Mrázkové z knihy Kluk s míčem

Opuštěný palác a jiné židovské pohádky

Jednoho dne měl malý Šalamoun, synek princezny ze Země démonů, hodně špatnou náladu. Plakal a plakal a nic ho nedokázalo utišit. Když už to trvalo skoro celý den, rozhodl se princeznin otec a král démonů Asmodeus, že tomu řevu učiní přítrž. Dal si zavolat písaře

a pravil: „Jak by chlapec neměl plakat, když mu ještě nikdo nevyprávěl židovské pohádky! Sedni si a zapisuj, bude toho víc, ať má princezna do zásoby.“

První pohádka a hádka se jmenuje Eliášovy housle.“

Opuštěný palác Vidy Neuwirthové je okouzující

sbírkou příběhů, ve které se střídají biblické legendy pocházející z Talmudu, sefardské balady, chasidská vyprávění o rabínech a lidové pohádky. Oblasti, kde pohádky vznikaly, jsou různé, a tak je kniha i pestrá směsicí ohlasů na židovské tradice, zvyky a pověry, okořeněných kulturou, která v té či oné zemi převládala. Ale všechny tyto pohádky jsou protkány jednou stříbrnou nití, a tou je touha po Bohu a víra ve spravedlnost jeho činů.



Dokonce i démoni jsou tu zbožní a spravedliví, mají svého kněze a svou synagogu.

Zvláštností těchto pohádek je to, že často navazují na příběhy biblických postav a rozvíjejí je, což jim dodává velmi silný duchovní podtext, zvýrazňuje to přítomnost mystických symbolů a až do krajnosti rozšiřuje hranice oněch dvou dávných protipólů – dobra a zla. Soubor těchto dvou mocností se však tady téměř vždy odehrává na poli mezilidských vztahů a vztahu člověka k Bohu. Tím dostává atmosféra pohádek neobvyklý nádech, ale míra „pohádkovosti“ tím nijak netrpí. Důraz na mezilidské vztahy je obsažen již v úvodním motto:

„Jestliže já nejsem pro sebe, kdo je pro mě?”

Ale když jsem jenom pro sebe, co vlastně jsem?

Starám-li se pouze o sebe a nedělám nic pro druhé,

pak jakou mám hodnotu a jaký mám význam na tomto světě?”

Dostáváme se k nejnvtitnějším krajinám lidské fantazie, do příběhů v příbězích, do snů ve snech, které často ovlivňují životní dráhu hrdiny a které slouží jako studnice rad či varování na cestě za konečným cílem, ať už je to čistá láska mezi mužem a ženou, nebo lekce o skromnosti.

Pohádky jsou psány čtivým jazykem a doprovázejí je jemné ilustrace Marcely Sidonové.

Opuštěný palác, kniha, v níž splývá svět fantazie a mystiky, osloví dospělě stejně intenzivně jako děti, pro něž byla napsána.

ALŽBĚTA DVOŘÁKOVÁ

Zpěv opouštěného paláce

Otevřete-li desky nenápadné knížky Opuštěný palác a jiné židovské pohádky z nakladatelství Sefer, rozšumí a rozcvrliká se na vás na kresbě Marcely Sidonové obří košatý strom, do jehož kmene vstupuje s loučí v ruce muž s židovským kloboukem na hlavě. Zve do světa kouzelných vyprávění, která jsou jednou z nesčetných větví kultury, která prokázala za staletí nevídanou odolnost a sžila se s nejrozmanitějšími národy. Najdeme tu příběhy z Indie, Egypta a Maroka, samozřejmě z Pákistánu, ale i z východní Evropy a jiných zemí, vedle starověkých textů i texty novodobé. Všude se ocitáme mezi

šámesy a rabíny, v prostředí synagogy, židovských tradic a zvyků, s jen lehkými ozvuky koloritu rodných zemí příběhů. Vždy a všude, v tolika situacích, které je ohrožovaly, si Židé dokázali uchovat svoji kulturu jako oporu a zdroj identity. Pohádky, které v této knize vypráví Vida Neuwirthová, jsou o ní dokladem.

Autorka čerpala z různorodých jidiš, hebrejských, aramejských a sefardských pramenů. Žánrově je její kniha bohatší než podtitul tvrdí. Tradiční kouzelné pohádky jsou zde promíseny s legendami z Midraše, chasidskými vyprávěními, příběhy z Talmudu; najdeme tu i pohádku připomínající wildeovské smutné balady. I když jde mnohdy o – řečeno s Přemyslem Rutem – „pohádky a jejich sestry“, nikdy nejsou hranice žánru opuštěny úplně a přítomnost kouzelných motivů spojuje texty do relativně stejnorodého souboru.

A čím jsou tyto pohádky odlišné od těch, které známe z našeho prostředí? Především svým charakteristickým myšlenkovým obsahem. Jak už bylo řečeno, vycházejí buď přímo, nebo nepřímo z judaistických duchovních textů a jsou prodchnuty jejich filozofií. Na prvním místě je vždy důraz na pevnost víry, pokora před Bohem a před Osudem. V mnoha příbězích je boj o tyto hodnoty hlavním námětem. Např. v titulní pohádce je pyšný král Šalamoun napravován Božím zásahem – ztroskotá v poušti a v opuštěném židovském paláci, plném pokladů, najde poselství bývalých obyvatel, kteří poznali platnost trvalejších hodnot, než je pomíjivý život. V Dřevěném meči se zase podobně káravým tónem vypráví o muži, který pevností ve víře překonal všechny překážky, které mu tamní král stavěl do cesty, aby ho zlomil. – Boží zásahy v této knize vystupují jako jeden z nejčastějších kouzelných motivů. – V jiné pohádce se Šalamoun chrání před zlým démonem prstenem s Božím jménem, rabín na sebe bere funkci kouzelníka z tradičních pohádek a tak podobně.

Do stavby příběhů a motivů proniká judaismus i méně zjevně. Vezměme např. pohádku Princezna a otrok, připomínající v mnohém naše folklorní pohádky. Samuel (Plaváček?) je králem jako nevitáný princeznin nápadník vyslán splnit nespílitelné za mužem, který je vzorem moudrosti, Mojžišem (Dědem Vševedem?). Cestou je požádán, aby našel pomoc na tři trápení. Zatímco však Děd Vševed skutečně hrdinovi poradí, jak např.

vrátit stromu chutné plody, Mojžiš radí přijmout věci tak, jak jsou, a odkryje nový pohled na skutečnost – strom má sice špatné plody, ale jeho listí je zázračné. „Moderně“ řečeno: uči dívat se na problém pozitivně. Jeho dar, na rozdíl od Vševedova, není jednorázový, uči Samuela pro všechny další dny zacházet s problémy. Zobecněme: Nemohou-li Židé změnit okolní nepřátelský svět, nezbyvá jim než změnit sebe a svou perspektivu.

Pohádky Vidy Neuwirthové v mnohém posouvají tradiční pohádkové motivy do zajímavých nových poloh, ale také jejich škálu obohacují o mnoho zcela neotřelých motivů. Uvedme pro příklad jeden, v němž se opět zajímavým a charakteristickým způsobem promítá i judaistické myšlení.

Jak je známo ze Starého zákona, Mojžiš k Židům z hory promlouvá nespátrěn. Síla samotného hlasu je taková, že je práv národu předložit základ morálky – Desatero. Důraz na auditivitu (Židé jsou *poslušni hlasu Božímu*) je zde větší než kdekoli jinde a promítá se i v těchto pohádkách. Princezna z Eliášových houslí např. porozumí řeči ptáků bez kouzla úhořního masa – stačí zavřít oči. V pohádce Zpěv zlatého ptáka lze zpěv slyšet, zavře-li hrdinovi oči spánek, ve Zlaté hoře princezna získá kouzelnou mušli, z níž je slyšet kókoliv na světě, v Mořském paláci princ léčí princeznu zpěvem ptačích melodií atd.

Židovská víra vnímá svět zvýšenou měrou přes zvuk, a tak je schopna zůstat s ním v nehlubším spojení, neboť žádný vjem nezasahuje člověka s takovou bezprostřední silou jako právě sluchový. Konzervativní židovské zvyky a rituály jsou tak vyvažovány intenzivním kontaktem se světem a tyto oba póly jednoho světonázoru, každý svým způsobem, zajišťují přežívání neustále ohrožované kultury.

Kniha Vidy Neuwirthové umožňuje dětem i dospělým naprosto přirozené seznámení s hlavními principy židovství prostřednictvím imaginativních napínavých příběhů, v nichž i dávku mravoučnosti spolknou jako pilulku v cukru. Živý, moderní, ale k pohádkové tradici pokorný autorčin jazyk, zázračný ráz vyprávění, tematika i židovský kolorit scelují všechny příběhy v onu jedolitou korunu mohutného stromu.

Autorka pojmenovala knihu podle Opuštěného paláce jistě kvůli morálnímu poselství příběhu. Z názvu



je však cítit i smutek. Věřme, že její kniha přispěje k tomu, aby se svět židovství přestal měnit v opuštěný palác pod pískem a aby naopak – jako onen strom z úvodní ilustrace – vyrašil dozelená.

VILÉM FALTÝNEK

Opuštěný palác a jiné židovské příběhy. Vypráví Vida Neuwirthová. Il. Marcela Sidonová. Sefer, s.s.r.o., nakladatelství Federace židovských obcí v ČR, Praha 1995.

Další recenze této knihy viz: Nedělní Lidové noviny – Národní 9, 23. 12. 1995, str. XIV (autor Petr Matoušek) a Nové knihy 1996, č. 21, str. 7 (autorka Eva Veselá).

Chodil světem oštrozok

„A můžeme začít s naším povídáním o oštrozokovi šarpálovém. Že nevíte, co to je? Z toho si nic nedělejte, já to také nevím...“ píše autorka hned v první kapitole knihy. A to je asi i její základní problém. I když se čtenáři v průběhu vyprávění přece jen dostane částečné odpovědi na úvodní otázku, zůstává ještě mnoho dalších otázek, které v knize zodpovězeny nejsou (a kdoví jestli si je autorka položila) – a všechny by začínaly slůvkem PROČ?

Například: Proč je oštrozok zrovna oštrozokem šarpálovým? Není to jeho jméno a příjmení, ale jde o nový druh zvířete. Jeho vzezření je ve svém principu nápadně podobné jeho pojmenování: Oštrozok má krovky, srst, plovací blány, růžky, kohoutí ocas a mluví – prostě ode všeho kousek, vše poskládané dohromady, aniž víme proč. Bez čitelného záměru byla zřejmě také shrnuta písmenka na hromádku a sestavena do těch dvou podivných slov. (Necháme-li stranou asociace na slovo štrozok, pro které bychom tu však obtížně hledali zdůvodnění...)

Autorka si ostatně s písmenky hraje ráda. Zejména začátek knihy je hustě prošpikován vsuvkami z nesrozumitelných, až nesmyslných slov, která nemají zřejmě žádný jiný význam než potrápit mladé čtenáře (dají ale zabrat i dospělému). Někdy je za takovou větou i úkol, aby bylo jasné, co si s ní má čtenář počít (např. vymyslet si na slova, která se nedají ani přečíst, melodii). Dříve nebo později začne čtenář tyto řádky přeskakovat. Jde to snadno. Většinou je na ně v textu předem upozorněno. Např.: „Ale než vám tu myšlenku napíšu, přečtete si

pěkně nahlas tohle jazyk lámající cvičení: Kvorkmrknorňul. Inxlajdent. Ódovrkskvi. Almadoskvork. Kňušmuhrkaz. Gukhordoň. Endeovorzvó. Vózormbó. Šimbaulerzti.“ (str. 11) Proč to máme udělat, tam ovšem napsáno ani naznačeno není.

Ale k další otázce: Proč oštrozok vlastně přišel? Protože moudrý pan Lorenc, kterému nic nechybělo, který měl vnoučka, hospodyně, pěkná milá zvířátka a ve vesnici, kde ho měl každý rád, krásný dům a zahradu, si usmyslel, že potřebuje „něco, s čím by si mohl hlasitě zavýsknout a co by mu občas i vyhubovalo, ale třeba ho i pochválilo“ (str. 5). Tedy proto se pan Lorenc rozhodl, že půjde za čarodějnicí ze Zbla (asi babka kořenářka z vedlejší vesnice). Ta přesně odhadla, že pan Lorenc chce něco zvláštního a zařídila, aby měl ráno v posteli to, o čem se mu bude v noci zdát. Takže jak se tu oštrozok ocitl, víme, ale proč opět nikoliv. Navíc – když v závěru oštrozok odejde, panu Lorencovi nijak výrazně nechybí...

Jindřiška Ptáčková je velmi neukázněná autorka. Svěvolně mění pravidla hry, nerespektuje nastolené motivy, míchá reálné a fantastické prvky a myšlenky jí přelétávají od jednoho nápadu k druhému.

S knihami je to jako s lidmi. Některé na své cestě životem mineme, s jinými se potkáme, dalších si jen povšimneme a jdeme dál. Tato kniha prošla kolem a nebude to dlouho trvat a zase zmizí v dálce. Proč?

IVETA DŘÍZHALOVÁ

Jindřiška Ptáčková: Chodil světem oštrozok. Il. Adolf Born. Odp. a výtv. red. Pavel Polák. Orbis, Praha 1995. 56 str.

Další recenze této knihy viz: Nové knihy 1995, č. 24, str. 9 (autorka Irena Zítková).

Pantátice Pavla Šruta

Jedenáctero povídaní o Pantáticích nabízí Pavel Šrut v knížce básniček nazvané slibně Kde zvedají nožku psi aneb V Pantáticích na návsi, kterou na sklonku loňského roku vydalo nakladatelství Orbis.

Ačkoliv jsou básničky obsahově rozličné, od námětů pohádkových až po náměty lidového charakteru, mají mnohé společné a dohromady vytváří ucelený obraz.

Autor zvolil způsob, kterým vznikají básničky–zprávy. Jako bychom

měli v rukou místní noviny, kde je stálá rubrika nejčerstvějších událostí nazvaná „V Pantáticích na návsi, kde zvedají nožku psi...“ Z tohoto prostého dvojverší, kterým začíná každá básnička, se odvíjejí veselé povídaní, kterým nechybí nápady a vtip. Tomu napomáhají především různé dovětky a komentáře v závorkách nebo na konci formou P.S., které jsou většinou zdařile vypointovány.

Živost a pestrost je dána bohatým jazykem, jímž autor dokonale vládne. Pavel Šrut hromadí jednoduché rýmy, jejichž monotónnost nabourává členěním do strof, využitím přímé řeči nebo otázek.

To vše ale nepomohlo tuto knížku výrazněji gradovat. Linka, která je na začátku nastolena, není v průběhu ničím novým obohacována, nepřichází žádné velké překvapení, jde v podstatě o variace na dané téma.

Velkým osvěžením pro toto dílko jsou nepochybně ilustrace Adolfa Bor-
na. Jsou v dokonalém souladu s barvitostí, hravostí a lehkostí básniček.

HANA HRONOVÁ

Pavel Šrut: Kde zvedají nožku psi aneb V Pantáticích na návsi. Il. Adolf Born. Graf. úpr. Vladimír Vimr. Odp. a výtv. red. Pavel Polák. Orbis, Praha 1995. Ed. Pišťalka. 48 str.

Další recenze této knihy viz: Nové knihy 1996, č. 4, str. 9 (autor Miloš Vacík), Lidové noviny, 21. 3. 1996, str. 11 (autor fog) a Tvořivá dramatika 1996, č. 1, str. 32 (autor Jaroslav Provazník).

Co se děje v trávě

Knížka Emila Šalouna obsahuje sedm příběhů o vile Plavuňce. Příběhy nejsou nijak chronologicky řazeny, knížka postrádá vývoj a gradaci děje. Kauzalita událostí v jednotlivých příbězích je velmi jednoduchá.

Kde se vezme, tu se vezme Plavuňka – a hned v prvním příběhu je v nebezpečí života. Hada Zmijáka zpacifikuje svými důvěrnostmi a porušením soukromí, takže se čtenář ani nediví, že Zmiják dobrovolně odchází. Možná že kdyby byla Plavuňčina ochranná snaha vnitřně motivována (nikoliv pouze tím, že se stmívá), nepůsobila by Plavuňka přehnaně samaritánsky. Podobný problém můžeme najít i v ostatních příbězích. Jeden příběh stírá další, jeho název vždy napovídá, jaký problém

bude právě Plavuňka řešit, na konci každého příběhu autor nezapomene připsat náležité ponaučení – a z ničeho nic, stejně nemotivovaně jako na začátku je tu – závěr.

Víla Plavuňka nedisponuje kouzelnou mocí, čímž příběhy ztrácejí na pohádkovosti. Vedle ní však s překvapením objevíme černou vílu čarodějnici, která kouzelnou moc má. Ostatními postavami jsou obyvatelé louky (zvířátka, květiny, měsíc, vítr, slunce, déšť...).

S touto nevyrovnaností souvisí i volba jazykových prostředků: nezdůvodněná snaha přiblížit se dnešnímu slovníku za každou cenu, novotvary, rádobyvtipná slova, slovníkové prostředky, které bez pohádkové atmosféry působí v daném kontextu křečovitě (viz např. taxík, suterén..., viz i píseň v prvním příběhu, hastrmaní řeč...).

Pokus Emila Šalouna napodobit Čtvrtkovy Amálky nebo navázat na ně je začátečnický. Vnitřní prázdnotu textu nespraví ani obrázky Zdeňky Smetany, ani kazeta s nahrávkou Hany Zagorové.

GÁBINA ŠVECOVÁ

Emil Šaloun: O malé víle Plavuňce. II. Zdeněk Smetana. Odp. red. Ivana Bečvářová. VIK, Vimperk 1995. 56 str.

Líbezná kniha pro děti?

Zdeňka Čechová začíná své vyprávění takto: „Představte si, příběhla za mnou má přítelkyně Apolenka. Oči jí zářily asi tak jako dětem u vánočního stromčku. Celá byla jaksi prozářená radostí, že jsem se ani nestačila divit. Co se s ní stalo? Na odpověď jsem nemusela dlouho čekat. Téměř se zajíkájící Apolenka začala své vyprávění o tom, co jí potkalo. A protože to byly příběhy tak pozoruhodné, musím vám je ihned povědět.“

Schválně si tipněte, kolik té Apolence je let. Hádáte pět nebo sedm? Ale kdepak. Zhruba padesát! Možná trochu míň, anebo i trochu víc, na tom ostatně tolik nezáleží. Až na to, že tato disproporce mezi „roztomilou“ zdobnělinou, intenzivně navozující představu malého děvčátka, a skutečným věkem této postavy, není nijak funkční – naopak čtenáře vyrušuje a zavádí.

Apolenka má chatu, kam jezdí odpočívat, a právě tady jednoho dne potká malé skřítky – bytostníčky, kteří lidem se vším pomáhají. Jenom Apolenka je však vidí a neustále se trápí, jací my lidé vlastně jsme...

Autorčiným cílem jistě bylo napsat libeznou knihu pro děti, ze které by čerpali poučení i dospělí. Úkol velmi nesnadný a podle mého nad síly autorky. Zdeňka Čechová si na svá bedra naložila víc, než mohla unést. Na různých místech svého vyprávění mentoruje, nabádá, káže, takže text působí často kostrbatě a křečovitě a s uměleckou literaturou má velmi málo společného:

„Tak to tedy musíme za vás děkovat Pánu Bohu,“ řekla Apolenka. Člobrdínci pohlíželi jeden na druhého a tázavě pronesli:

„Kdo je to?“

Apolenka jim odpověděla:

„Pán Bůh, ten nás všechny stvořil a dechem svým nám daroval život. Jeho všichni hledáme, abychom mu mohli za všechno, co pro nás vytvořil a daroval nám ve své veliké lásce, moc a moc poděkovat.“

A Člobrdínci se znovu tázali:

„I my mu máme děkovat?“

„Jistěže, vždyť bez něj byste nebyli.“

I vy potřebujete jeho svatou sílu,“ zvolala káravě Apolenka.

„Co je to svatou?“ divili se jeden na druhého a krčili rameny.

„Inu to je něco nejvzácnějšího z nejvzácnějšího. Něco, pro co nemáme slovo, jež by mohlo ocenit tuto drahocennost,“ odpověděla jim docela vážně.

A ti hned zase volali:

„Jak tedy můžeme vědět, co to je?“

„Inu,“ vysvětlovala dál, „je to tajemství Boží a je pro nás nedostupné, ale všem pomáhající.“

„Jéééé, volali nadšeně Člobrdínci, že znají tajemství, které všem pomáhá.“ (str. 17) A tak dále a tak podobně.

Kniha působí dojmem, jako by ji autorka napsala „z jedné vody načisto“ a jako by ji vydala, aniž by si vůbec po sobě přečetla text. Jinak by stěží mohlo dojít např. k tomu, že Apolenka poučuje bytostníčky o existenci Boží, když na jiném místě zase oni poučují ji, že radostně pracují právě proto, že si uvědomují Boží zákony:

„Tak tohle všechno pro nás děláte?“ ukázala Apolenka dokola rukou.

„Jak vám jen máme poděkovat?“

Jak vám jen máme poděkovat?, opakovala.

„I což nám,“ mávl rukou Jahodníček.

„Pánu Bohu je třeba za všechno děkovat! Nic není samo sebou. O všechno a o všechny se musí někdo starat. Proto stvořil Pán Bůh ještě další pomocníky. Naplňujeme tak všichni vůli Života, vůli Boží a jsme poslušni jeho moudrého vedení.“

Závěrem ještě zmínka o ilustracích Jany Matouškové, které povídání doprovázejí. Jsou z kategorie těch za každou cenu libivých. Stejně jako u textu, i zde se nelze ubránit otázce – čemu že tato povrchní libivost slouží?

EVA ČERVENKOVÁ

Malé povídání s obrázky Jany Matouškové. Všem pro radost vypráví (sic!) Zdeňka Čechová. II. Jana Matoušková. AZ, Zdeňka Čechová, Uherské Hradiště 1994. 64 str.

Sázka na jistotu

Miloše Macourka si s chutí přečte čtenář dětský i dospělý. Tento nový soubor osobitých moderních autorských pohádek obsahuje dvanáct starších i zbrusu nových opusů. Výběr nebyl nijak tematizován: pohádky jsou o zvířatech, květinách, oživlých předmětech, dětech i dospělých. Jsou tu jednoduše vedle sebe, každá je uzavřeným celkem. Příjemnou změnou, kterou nová Macourkova kniha přináší, jsou ilustrace Milady Kudrnové–Papežové.

Hned první větou jsme katapultováni do rozmanitého světa asociací, absurdních zvratů, fantazie, kde se však díky zkušenému průvodci – vypravěči – nemusíme bát, že bychom se ztratili. Macourek nás spolehlivě vede svými příběhy po naprosto logických konstrukcích fabule. Na vysvětlenou příklad: Jonáš chtěl být strážníkem, ale byl velice slabý, proto jedl ryby a rybí tuk, takže měl kosti samý fosfor, a tak pěkně svítil. Když tedy po rybách zesílil a stal se strážníkem, všichni si ho pochvalovali. Zvláště v mlze. (Jonáš a rybí tuk)

Tato přímočará logika je blízká dětskému uvažování a mile osvěží i dospělého.

Zážitkem je i další vlastnost Macourkova vypravěčského umění: důsledná práce s motivy. Každá pohádka má jasnou stavbu. Nic se tu nestane náhodou, nikde se nesetkáme s žádným „zázrakem“ nebo laciným happyendem, žádný z hrdinů nemá nic úplně zadarmo.

Ani náměty si Macourek nevolí náhodně, mají svou logiku – vypůjčenou ze života (Kam se jezdí na prázdniny? K babičce. Proč by tedy nemohl jet k babičce na prázdniny třeba lev...) nebo z jazyka (mráz umí běhat lidem po zádech a kreslit na okna). Stejně pracuje i s postavami: každý



čtenář je na vlastní kůži zná z reálu (rozmazlený chlapec, nepříliš kreativní paní učitelka apod.).

Nepřehlédnutelný je u Macourka vedle dobrého konce i morální akcent. Zde sympatický ve své „svěrákovské“ nezamaskovanosti a až naivitě.

Dalším těžištěm Macourkovy práce je jeho dynamický jazyk. Zvlášť zajímavé jsou jeho věty, někdy téměř holé, ale často seřazené do dlouhého přehledného souvětí.

Zkrátka – příjemné a kvalitní počení i pobavení. Však Macourka dobře známe. Ale v tom je právě také drobný problém této knihy. V tomto výběru dvanácti časově i tematicky rozmanitých prací si uvědomíme, že autorův vývoj od starších textů k novějším je nepatrný: oproti starší Žirafě, kde dominuje brilantní jazyková zkratka, je v novějších pohádkách Macourek fabulačně složitější a jazykově přehlednější (např.

používáním přímých a nepřímých řečí). Princip však zůstává stále týž.

Ale tento povzdech nic nemění na faktu, že pro současného dětského čtenáře vyšla velmi dobrá knížka.

ALENA POSPÍŠILOVÁ

Miloš Macourek: O hrochovi, který se bál očkování. Il. Milada Kudrnová–Papežová. Fragment, Havlíčkův Brod 1995. 64 str.

Iva Procházková: Červenec má oslí uši

(Albatros, Praha 1995 – il. Václav Pokorný, odp. red. Ilona Staňková)

Nejnověji vydaná knížka Ivy Procházkové je návratem do dob minulých – autorka ho napsala už někdy koncem 70. let. V roce 1984 sice vyšel, jenže v Německu, kam Iva Procházková ve stejné době emigrovala. A tak si jeho originál můžeme přečíst teprve dnes.

To, že připomínám dobu vzniku této knížky, není náhoda. Atmosféra tohoto prázdninového příběhu jedenáctileté Johanky z Prahy a venkovského kluka Dušana, jemuž děda před smrtí „odkázal“ (aspoň Dušan je o tom skálopevně přesvědčen) oslíka Ámose, důraz na psychologii, kompoziční postupy (situace



jsou exponovány optikou dětských postav) i obraz dětského světa jako nedílné součásti světa dospělých, který je však pro děti mnohdy nepochopitelný a který je nejednou zdrojem jejich osamění – to vše nám připomene nejúspěšnější knížky těch let, zvl. Zinnerové Tajemství proutěného košíku nebo Indiány z Větrova. 70. léta ostatně vycítíme i ze závěru příběhu, který se pokouší jemně – ale přece – zdánlivě neřešitelné problémy harmonizovat.

NAHLUŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

Iva Procházková je výborná vypravěčka. A co víc – i proto o tomto příběhu píšou právě zde, v časopise o dramatu – má obdivuhodný smysl pro situaci. Popisy v jejím textu mají charakter nezbytných zkratkovitých, dynamických informací, které potřebuje k nastolení nebo dokreslení situace („Johanka brečí. Nedá se to zastavit. Jako by ji na zadní straně víček někdo otevřel dva kohoutky. Má zduřelý nos, milimetrové škvírky očí, žalostně posmrkuje. Dvacetkrát za minutu.“ – str. 12). Autorka se zaměřuje především na akce, které jsou zde nositelem syžetu. Její text stojí na živých, obecnou češtinu bohatě, ale funkčně využívajících přímých řečích. Obraz současného dítěte, který v této knize kreslí Iva Procházková, je sympaticky nesentimentální, a přitom nabízený s jemným, čtenáři se nevnučujícím, někdy jakoby bezděčným smyslem pro humor. (Jak vzácný úkaz v současném umění pro děti!) Příznačné je už napětí mezi prvním plánem příběhu, vízícím se k oslíkovi, a vším, co se o dětských i dospělých postavách dozvídáme jeho prostřednictvím. Učitelé dramatu nabízí knížka nejen skutečné, nevykonstruované problémy, kterými děti žijí (peripetie vztahu mezi klukem a děvčetem, nepochopení mezi rodiči a dětmi, dětská touha mít zvíře, která se kříží s racionálním pohledem dospělého, problém skutečné a falešné autority, problém lži ze strachu, problém „dobře míněné“ krádeže, první zkušenost s alkoholem...), ale i šťavnatý dějový materiál.

Jindřich Balík: Básničky a obrázky

(Schneider – nakladatelství – Brno, Brno 1996 – il. Jana Braná)

Jindřich Balík spoluvytváří obraz naší poezie pro děti už dobrých pětadvacet let. Albatros, největší předlistopadový nakladatelský dům pověřený vydáváním dětské literatury, ho nevzal, pravda, na

vědomí vůbec – nepočítám-li lepoporelo Běhali dva zajáci z roku 1993. (Balíkovy rukopisy vyšly knižně nejprve v brněnském Bloku v souboru Vlašovička 2 v roce 1985 a pak v poněkud reprezentativnějším výběru nazvaném Kolik váží motýl ve Středočeském nakladatelství a knihkupectví v roce 1989.) Zato časopisy Sluníčko, Mateřídouška a Ohníček let sedmdesátých a osmdesátých si bez veršů J. Balíka lze těžší představit. Abychom byli spravedliví, je třeba říci, že Balíkovy básničky nepatří (a nikdy nepatřily) k nějaké avantgardě. Byly a jsou to verše v tom nejlepší smyslu standardní. Námětově se Balík pohybuje výhradně ve světě přírody a dětských her. Spoléhá se na pravidelný verš s akcentovaným rytmickým pulzováním (těžištěm jeho tvorby jsou texty pro předškolní děti), často píše básničky, které by se daly bez problému přiřadit do příhrádky říkadla.

Nová Balíkova knížka veršů pro předškolní děti z této linie v ničem nevybočuje. Krátoučké básničky, seřazené podle klíče „jaro–léto–podzim–zima“, jsou statickými, ale většinou příjemnými momentkami, v nichž autor rýmuje o jevech, které obklopují malé dítě, jako jsou běžné události v přírodě (Stmívání, Běží jaro, Letní dešť...), zvířata (Rozcuchaný vrabec, Jdou ovečky strání...) nebo dětské hry (Na lodi, Veselá kapela...) či události patřící do dětského světa (Přijela pout'...).

Jestliže v předchozích knížkách bylo možné občas narazit na drobné hry s jazykem (hlavně s rýmem), díky nimž řada čísel dostávala trochu žáčkovský nádech, Básničky a obrázky zaznívají na řadě míst překvapivě spíše sládkovským tónem: je to dáno nejen tematikou a stabilní idyličností, ale i slovníkem nebo rytmickou organizací veršů a strof („Šípky v lese / rudě zrají / chladně začlo vát / Čápi k moři / odlétají / motýlí šli spát ...“). Tam, kde se Balík nenechá vléct metrem, kde se nespolehne na své rytmické cítění, ale soustředí se na básnický obraz, byť zcela jednoduchý, dotažený do přesného tvaru jemnou pointou, tam se stává nejosobitější: „Chumelilo / chumelilo /



a v tu chvíli / bylo bílo // Bílé noci / bílá rána / bílý les / i i dům / i brána... // Černá je teď / jenom vrána. " Škoda že takových čísel není v jeho nové knížce víc.

Jindřich Balík: Běžel zajíc přes pole (DELTA, Kladno 1995 – il. Milena Burgrová, odp. red. PhDr. Antonín Šikýř)

J. Balík je svým založením lyrik. V tomto svazku shromáždil a bez zvláštního originálního záměru uspořádal (opět se tu začíná texty více či méně se vizičím k jaru a končí těmi se zimní tematikou) převážně prozaické texty, proložené tu a tam básničkami. Určující tóninou je opět idyla, určujícím principem opět statické snímání momentek. Jenže to, co u veršů dostane tvar veršovou a rytmickou organizací, to se tady, v prozaickém textu příliš často a příliš snadno rozbředne. A rázem se naplno vyjeví, co že J. Balíka ohrožuje ze všeho nejvíc: je to nebezpečí obecnosti. Až příliš často se tu v povídkách, mylně autorem označených za „pohádky“, setkáváme s obecnou roztomilostí, s obecnou radostí, s obecnou krásou, s obecným smutkem... Místo příběhů se tu prodíráme nudnými, statickými dialogy, v nichž se řeší–neřeší malicherné pseudoproblémy, aby to všechno vždycky vyústilo v jalový happy-end. Co že se tu „řeší“? Např. to, že jeden z motýlů nemá hodinky, a tak neví, kdy je ráno, kdy je poledne a kdy je večer... Nebo dvě autíčka na pískovišti nechťejí jedno druhému uhnout, až jejich kauzu vyřeší všemocné dobrotisko sluníčko, které jim udělá křižovatku, jízdní pruhy, přechody pro chodce a semafor... Slova, slova, slova... (A mezi nimi neúnosné procento sluníček, motýlků, vláček motoráčků, holčiček a dalších co nejroztomilejších zdobnělin.) Jestliže v knížce veršů J. Balíka si lze vybrat řádku pěkných říkadel, touhle knihou, opentlenou nevkusnými ilustracemi a stejně nevkusně, podbíživě graficky upravenou, listujeme bohužel marně. Kromě banalit a slovní vaty tu nic víc neobjevíme.

Ivan Klíma: Jak daleko je slunce (Hynek, Praha 1995 – il. Hana Klímová–Pavlátová, odp. red. Petr Sacher)

Jedenáct textů uvozených stylizovaným dialogem dospělého vypravěče a malého dítěte a opatřených lapidárním titulem avizujícím námět každého z nich – Jak daleko je slunce, Jak vzácný je oheň, Jak stará je země, Jak hluboké je moře, Jak putuje voda (tyto dvě mořské kapitoly už známe z Uzu pohádek), Jak voní vzduch, Jak rychle letí světlo, Jak rostou stromy, Jak věrní jsou si čápi, Jak drahá je svoboda, Jak si závidí lidé – se dotýká základních elementů světa, v němž žijeme, a otázek, o kterých si v té či oné

podobě, dříve či později chce s dospělým povídat snad každé malé dítě. V principu jde o pokus ilustrovat otázku uvedenou v titulu každého textu příběhem. Jako by I. Klíma chtěl napsat cosi jako nové mýty. V případě příběhu o mladém „nerozumném“ ptáčkovi, který za každou cenu touží doletět ke slunci, je tomuto žánru nejbližší. V případě příběhu o esky-máčkém „Prométheovi“ (druhá próza) má text podobu spíše schematické a zatím



nedotažené informace o budoucím příběhu, jinde napsal I. Klíma pohádkovou prózu andersenovského typu (příběh kapky ve dvou mořských kapitolkách nebo vyprávění o hoře v textu Jak stará je země), pro ilustraci otázky Jak voní vzduch zas použil téměř dobrodružný reálný příběh s dětským hrdinou, někde zůstal dokonce jen u výkladu, byť poetizovaného (Jak rychle letí světlo), v kapitole o stromech najdeme jakýsi žánrový obrázek, kapitolu Jak drahá je svoboda tvoří velmi schematické podobností o stříbrné lišce, která uteče z pohodlného zajetí, a poslední text o závistí je pro změnu trochu křečovitou psychologickou povídkou...

Jak vidět, Klímova kniha je poznamenána nevidaným žánrovým (ale bohužel i kvalitativním) rozptylem, který jí dělá spíše medvědí službu: dětsky naivní otázky v úvodech ke každé kapitole evokují svět a uvažování spíše předškolního dítěte, ale mnohé z příběhů se s předškoláky zcela míjejí (viz např. Jak voní vzduch nebo Jak rostou stromy s epizodou odkazující na necitlivost komunistického režimu ke stromům a tradici vůbec nebo Jak věrní jsou si čápi se sladkobolným příběhem čápi věrnosti až za hrob, nemluvě už o poslední povídce o závistivě číšníkově manželce, posedlé chorobnou touhou zlikvidovat sousedům koně).

I přes kultivovaný jazyk a básnické obrazy, které vycházejí z dětského vidění světa, trpí prózy nevyrovnaností a tvaro-

vou neujasněností. Jako by kniha zůstala ve stadiu prvních nápadů, jako bychom nahlédli do autorova poznámkového bloku, v němž objevíme spoustu pěkných jednotlivostí, ale také ještě mnoho neopracovaných polotovarů. Za nejzdařilejší a pro učitele dramatiky nejinspira-tivnější pokládám ty sekvence, kde autor staví na personifikaci, kde jsou příběh nebo jeho reálie vnímány očima zvířecího hrdiny nebo oživlé věci (hora, kapka, semena lípy, listy stromu...).

Daniel Hevier: Nám se zase nechce spát

(SID & NERo, Praha 1996 – ze slovenštiny přel. Jana Jelenová, il. Ľuba Končeková–Veselá, odp. red.: neuveden)

Hevierovy texty v Žáčkové překladu, které vyšly v knížce Nevyplazuj jazyk na lva, byly a dosud jsou vděčným materiálem pro dětské recitátory a dramatické kolektivy. V 80. letech dobře souzněly s aktualizací nonsensu v české poezii i pohádkové próze pro děti a vnesly do českého kontextu osobitý tón. Nové Hevierovy pohádkové prózy, které z produkce bratislavského nakladatelství BUVIK přineslo na český trh pražské nakladatelství SID & NERo, jsou zklamáním. Jiskřivý jazyk, fabulační invence, smysl pro zkratku a pointu, jemný humor – všechny tyhle Hevierovy kvality jsou ty tam. Pohádky o zvířatech (sluněti, králíčkovi, motýlkovi...), věcech (zoubku, palci) a fantastických postavách (vodníček, ufonek) nepřilíhají nápaditě variují jediný pseudoprobém: jak špatně to může dopadnout, když sluně, zoubek, vodníček... „zlobí“ tím, že nechce spát. Texty jsou psané mdlým, bezbarvým jazykem (zřejmě i překlad tu sehrává svou roli) a jsou zatížené toporným, chtěným humorem: „Byl jednou jeden motýlek. A ten motýlek byl velice rozpustilý. Když se stmívalo a ostatní motýlci se ukládali ke spánku, on ještě poletoval po louce a vyrušoval své kamarády. Proto mu ostatní říkali Soumračník...“ Čestnou výjimkou je pohádka o sopce Popokatepetl, která naopak nechce odpočívat. V ní konečně probleskne hevierovský smysl pro funkční hru s jazykem (kluk vyzraje nad sopkou díky tomu, že dokáže bez zaškobrtnutí vyslovit její jméno) a umělec Hevier tu získává navrch před Hevierem „vychovelem“ a „poučovatelem“. Pohádkové prózy uveřejněné v této knížce působí dojmem spotřebního zboží (nejednou spíchnutého horkou jehlou na zakázku), v němž čtenáře ještě ke všemu utvrzují nevkusné a namnoze diletantské ilustrace, které balancují na hranici plagiátu: tu v nich zahlédneme rukopis R. Pilaře, tu zas M. Nesvadby, zhusta H. Zmatlíkové, občas bychom tu našli stopy po O. Sekorovi a kdo ví, po kom ještě.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvár pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Křesomyslova 7
140 16 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
č.j. 259/95 ze dne 18.1.1995





Ruth Beall Heinigová

IMPROVIZACE S OBLÍBENÝMI PŘÍBĚHY

V minulém čísle Tvořivé dramatiky (1/1996) představila Eva Machková v komentovaném průřezu knihu Judith Kase–Polisiové *The Creative Drama Book: Three Approaches*, ve které se tato americká autorka zabývá mj. třemi nejvýznamnějšími směry dramatu v současném světě, které jsou známy pod anglickými názvy „playmaking“ („dělání her“ nebo též „dramatizování“), „theatre games“ (snad „divadelní“ nebo též „herecká cvičení a hry“) a „educational drama“ („výchovné drama“, jinak také „příběhové, rolové, tematické, holistické“ a – chcete-li i – „strukturované drama“).

Dnes bychom vám chtěli přiblížit knihu jiné renomované americké učitelky dramatu, jejíž osobitý styl je postaven na propojování obou v USA nejrozšířenějších typů dramatu, tj. „playmaking“ a „theatre games“. Jde o publikaci **Ruth Beall Heinigové Improvizace s oblíbenými příběhy** (*Improvisation with Favorite Tales*). Autorka ji pojala jako ryze praktickou příručku určenou jak pro specializované učitele dramatu, tak i pro ty učitele, kteří se rozhodli využívat drama ve svých hodinách čtení a psaní na první stupeň. Setkáme se zde hlavně s návody na to, CO dělat a JAK to dělat, bez hlubšího zdůvodnění, PROČ to dělat a KAM tím směřovat.

Jen velmi stručně se autorka zmiňuje o významu, který kvalitní dětská literatura pro školní práci má. Vidí jej zejména v tom, že dobrá literatura zrcadlí život a poskytuje materiál pro získání řady jazykových a dalších dovedností, seznamuje čtenáře s širokou škálou emocí a konfliktů a klade mu otázky, na které musí hledat odpověď. Uvádí ho často také do jiných kultur a časů a umožňuje mu tak získat globální a historické perspektivy. Tím vším rozvíjí a obohacuje jeho osobní zkušenost.

Význam dramatizování příběhů ve třídě pak autorka spatřuje zejména v tom, že je to účinný a příjemný způsob zkoumání jak světa, tak sebe sama. Díky dramatu dostávají děti příležitost prozkoumat příběh důkladněji a dojít k hlubšímu pochopení jeho smyslu. Drama je vede k tvořivému myšlení. Tím, že vstupují do rolí různých postav, mají možnost seznámit se s nimi daleko důkladněji a porozumět i odlišným úhlům pohledu na určitou věc. A – protože drama je skupinové umění – učí se děti také vzájemně produktivně spolupracovat při společném řešení problémů.

Na dalších stranách Heinigová charakterizuje základní SLOŽKY DRAMATICKÝCH AKTIVIT. Jako klíč přitom volí hledisko spíše organizační než obsahové, tj. nezaměřuje se na oblasti, které jsou dramatickými aktivitami rozvíjeny (např. vnímání, představivost, emoce apod.), ani na cíle, kterých je tím dosahováno, ale určující je pro ni hlavně způsob řízení práce třídy. Proto dělí složky dramatických aktivit do dvou sloupců, přičemž přítomnost každé složky v jednom nebo ve druhém sloupci je dána stupněm její náročnosti. Každá složka v levém sloupci má přitom odpovídající složku ve sloupci pravém.

JEDNODUŠŠÍ SLOŽKY

pantomima
sólová práce

prostor lavice
hraní unisono (simultánní)
řízené hraní

NÁROČNĚJŠÍ SLOŽKY

verbální aktivity
párová a skupinová práce
větší prostor
hraní pro přihlížející
tvořivé hraní

Podívejme se na každou z těchto složek poněkud podrobněji.

PANTOMIMO je myšleno předvádění dramatické akce bez užití slov. Malé děti se obvykle cítí velmi příjemně při pantomimickém hraní a zapojují se do něj snadno. Starší děti zpočátku potřebují malé povzbuzení, protože pohyb beze slov soustřeďuje pozornost především na tělo, které právě prochází rychlými a pro ně možná nepříliš příjemnými změnami.

VERBÁLNÍ AKTIVITY zahrnují širokou paletu hlasových projevů – od vytváření zvukových efektů k improvizování krátkých scén. Jsou považovány za náročnější, protože mnoho z nich vyžaduje již rozvinutou schopnost zacházet s jazykem. I malé děti ale mohou být úspěšné v mnoha verbálních aktivitách, jestliže

přihlédneme ke stupni jejich rozvoje a zkušenosti i k oblastem jejich zájmů.

Termín **SÓLOVÁ PRÁCE** znamená, že děti nevstupují do interakce s druhými, ale každé hraje samo. Mnohdy pracuje celá třída simultánně, přičemž děti zůstávají ve svých lavicích nebo ve svých individuálních prostorech. To usnadňuje řízení třídy. Jestliže je pro zvolenou činnost potřeba více prostoru, může část dětí hrát současně, zatímco ostatní je pozorují. Výhodou u sólových aktivit je i ta skutečnost, že mohou být obvykle hrány dost rychle. Každý tak má příležitost vyzkoušet krátce svůj nápad a je odstraněno soutěžení o role a čekání, kdy na koho přijde řada. Pro starší děti prvního stupně tyto aktivity mohou sloužit jako rozehrátí před náročnějšími činnostmi.

PÁROVÁ A SKUPINOVÁ PRÁCE je považována za náročnější než sólové aktivity, protože vyžaduje interakci a některé základní dovednosti v kooperaci. Při pantomimě musí být pohyby dětí koordinovány, aby vytvořily smysluplné sdělení. Při dialogu je třeba umět naslouchat partnerovi, reagovat na jeho slova, brát v úvahu jeho nápady, dělat kompromisy a užívat další sociální dovednosti. Protože to interakce vyžaduje, párové a skupinové aktivity všeobecně potřebují více času na plánování i hraní. I menší děti mohou být zapojeny, ale má-li být jejich hra úspěšná, budou potřebovat více přímého řízení a požadavky na ně kladené by neměly být tak velké jako u starších dětí. Skupinová práce je obvykle nejméně úspěšná, není-li v interakci více než pět osob. Při počtu pěti se také skupina nemůže rozpadnout na dvě stejné velké frakce. Čím jednodušší úkol, tím může být ovšem počet členů skupiny větší. Například vytváření živého obrazu se může zúčastnit více dětí než improvizované scény.

Využívání **PROSTORU LAVICE** pro hraní je snadné a praktické. Je to i důležitá řídicí strategie – lavice pomáhají zachovávat pořádek vytvářením konkrétní hranice pro děti, které mají potíže se sebekontrolou; a většina dětí se také v lavicích automaticky chová klidněji a tišeji. Práce v prostoru lavice ovšem pomáhá i ostýchavým dětem, aby se cítily jistěji, protože jim, poskytuje bezpečné útočiště. Lavice se také mohou stát užitečnými rekvizitami v dramatu a proměňovat se například v auto, koně, postel nebo trůn. Jsou vhodnými místy pro verbální aktivity, ale mohou sloužit i pro pohybové akce, jako je např. chůze nebo běh, které mohou být předváděny „na místě“, vedle lavice.

Práce ve **VĚTŠÍM PROSTORU** vyžaduje ze strany učitele více dovedností v řízení třídy a ze strany studentů větší dodržování pravidel. (Zkušenosti vedoucí znají problémy, které se týkají toho, jak přimět děti přestěhovat lavice ve třídě co nejtížeji.) Větší prostor budou obvykle vyžadovat párové a skupinové aktivity inscenované jako scény, zejména je-li v nich zahrnut pohyb. (Řada rad a technik pro řízení práce ve velkém prostoru je obsažena v popisech jednotlivých pantomimických nebo verbálních aktivit dále v textu knihy.)

Při **HRANÍ UNISONO** celá třída pracuje simultánně, aniž je někdo v centru pozornosti. Není zde žádné publikum z řad pozorujících vrstevníků. Hraní může být sólové nebo ve dvojicích a malých skupinkách. Podporuje soustředění dětí a jejich zapojení do práce. Nesměle děti se při něm cítí příjemněji než před diváky. Pro extrovertní a netrpělivé děti má hraní unisono zase tu výhodu, že nemusejí čekat, až na ně přijde řada, aby se zapojily.

HRANÍ PRO PŘIHLÍŽEJÍCÍ znamená, že je zde přítomno neformální publikum z vrstevníků. Je náročnější než hraní unisono, protože na hráče je zaměřena pozornost ostatních, sdílí s nimi své nápady a získává od nich hodnotící zpětnou vazbu. Jsou různé způsoby, jak publikum uspořádat. Na nejelementárnějším stupni se děti mohou jednoduše bavit sledováním svých hrajících spolužáků, zatímco čekají, až na ně přijde řada. Na dalším stupni, například při pantomimických „hádankách“, jsou diváci žádáni, aby interpretovali akce předvádějících a dešifrovali jejich neverbální sdělení. A konečně publikum může být požádáno o hodnocení nápadů a způsobů interpretace hrajících studentů.

Při **ŘÍZENÉM HRANÍ** vede učitel hru dětí pomocí přesných pokynů, kterými se určuje, co se má dělat. Například: „Představte



si, že jste malé semínko. Nejprve se sviňte na koberci do klubička. Zatímco budu počítat, porostete do výšky. Až řeknu pět, budete už stát v plném květu. Připraveni? Jeden..., dva... (atd.)." Instrukce jsou jednoduché a přímočaré. Jsou zde jasné formulované pokyny pro pohyb a zastavení. I nejmenší děti by měly být schopné to udělat.

TVŮRIVÉ AKTIVITY jsou náročnější, protože vyžadují daleko vyšší míru invenčního myšlení. Často jdou tyto aktivity za danou příběhovou linií, jako např. tato otázka patřící do verbálního sóla v pohádce O třech medvědech: „Co řekneš, Mášenko, své mamince, až se tě zeptá, kde jsi byla celý den?“ Odpověď vyžaduje, aby dítě vstoupilo do postavy dotazované holčičky, tlumočilo její pocity a přemýšlelo o myšlence, která nebyla přímo v příběhu zodpovězena. Jiným příkladem tvořivé aktivity může být domýšlení nového konce příběhu apod.

Další podkapitola má název SPECIFICKÉ AKTIVITY A TECHNIKY. Je opět rozdělena do dvou částí – na činnosti pantomimické a verbální. Všechny tyto aktivity a techniky jsou pak řazeny za sebou podle abecedy, nikoli např. podle významu, cílů nebo směru postupu (logického sledu na sebe navazujících kroků) – takže pantomimické aktivity začínají „Budováním místa“ (*Build a Place*) a končí „Přetahováním lanem“ (*Tug of War*); verbální aktivity jsou uvedeny „Konverzací“ (*Conversation*) a uzavřeny jsou hrou–hádkou „Kdo jsem?“ (*Who Am I?*). I když je tato pasáž důležitá, protože jde o popisy dramatických aktivit (včetně postupů při jejich hraní), s nimiž se čtenář později znovu setkává při práci s konkrétními příběhy, není možno zde všechny uvádět. Přesto se alespoň s některými ve zkrácené podobě budeme mít možnost seznámit, a to u pohádky Žabí král o několik řádek dále. Obecný popis aktivity je tam přiřazen vždy pod její název; teprve pak následuje její aplikace na samotný příběh.

Jádro knihy tvoří devatenáct i u nás velmi oblíbených pohádek (z těch nejznámějších připomeňme Červenou karkulku, Perníkovou chaloupku, Popelku, Sněhurku aj.) včetně dvou starověkých mýtů (řeckého Krále Midy a norského Pátrání po Thorově kladivu). Heinigová vybírá příběhy, které se podle ní dobře hodí k dramatizování, protože mají výrazně vykreslené postavy a děj plný akcí.

Celá kniha je zaměřena na práci s dětmi prvního stupně. U většiny pohádek Heinigová uvádí, že jsou vhodné prakticky pro každý věk; přesto jsou texty řazeny tak, že na začátku stojí pohádky, které jsou tradičně spojovány s nejmladšími dětmi (myšlen je věk 5 až 6 let), jako jsou Tři medvědi nebo Tři malá prasátka, a na konci se nacházejí příběhy, které spíše ocení děti starší (Kráska a zvíře, Krysař). I dramatické aktivity navržené ke každému příběhu se pohybují od těch nejjednodušších po ty složitější a komplexnější. Heinigová doporučuje pro nejmenší děti vybírat z předložené nabídky v první řadě jednoduché činnosti, které se přidržují původní dějové linky. Mnoho malých dětí totiž nese dost nelibě, když se odchýlíme od tradiční podoby příběhu, kterou si ho oblíbily. Pro starší děti mohou tyto jednoduché aktivity sloužit jako rozehrání před náročnějšími činnostmi. Větší děti budou potěšeny i těmi aktivitami, které jdou nad rámec původního příběhu – vnášejí do hry nové postavy a situace, domýšlejí důsledky činů v ději jen naznačených a nedopovězených (například v Šípkové Růžence to může být diskuse na téma, zda má princ s princeznou pozvat na svou svatbu i vílu, která Šípkovou Růžku kdysi zaklela, a co se stane, jestliže ji nepozvou a probudí tak opět její hněv?).

U každého příběhu Heinigová nejprve uvede stručný obsah jeho nejznámější verze. Předpokládá, že děti již příběh znají, a pokud ne, předpokládá, že s ním budou seznámeni ještě před začátkem dramatizování. I proto uvádí u všech textů řadu pramenů, z nichž je možno čerpat (ilustrovaná vydání, různé varianty základního příběhu).

Dramatické aktivity navržené ke každé pohádce člení do pěti částí

1. Sólové pantomimické aktivity (bez vzájemné interakce).
 2. Sólové verbální aktivity (s možností interakce s vedoucím).
 3. Párové a skupinové pantomimické aktivity.
 4. Párové a skupinové verbální aktivity.
 5. Příbuzné aktivity (doplňující odezvy v oblastech, jako jsou psaní, výtvarný projev nebo hudba).
- Toto uspořádání je zamýšleno tak, aby učiteli pomáhalo aktivity vybírat a řadit: nejprve jsou uváděny aktivity, které jsou obecně jednodušší, následují činnosti, které jsou náročnější. Sólová práce

může probíhat v lavicích, zatímco párové a skupinové aktivity vyžadují více prostoru a vzájemnou interakci.

Autorka upozorňuje na to, že není nutné realizovat všechny aktivity přiřazené k určitému příběhu ani že není nutné hrát je v uvedeném pořadí. Učitel může volně vybírat to, co se mu jeví pro jeho třídu, jeho záměry i časovou dotaci, kterou má k dispozici, jako nejvhodnější. Jednou z možností je vybrat po jedné aktivitě ze všech čtyř hlavních skupin uvedených v příběhu a vytvořit z nich dramatickou lekci. Tento postup by měl zajistit rozmanitost hodiny a zahrnout jak snadnější, tak složitější činnosti.

Jestliže děti po vyzkoušení různých aktivit mají zájem o neformální inscenování celého příběhu, je možno seřadit aktivity v chronologickém pořadí a vytvořit tak vlastní hru. Aktivity tak slouží jako jakési nácvikové jednotky. Ačkoliv v nich nejsou zahrnuty všechny scény z příběhu, je jich dost na to, aby vybudovaly základ stavby. (Použije-li učitel tento postup, bude muset pravděpodobně vynechat ty činnosti, které jdou za dějovou linií.)

V každém případě Heinigová nabádá své čtenáře, aby se nebáli vlastních experimentů – aby přizpůsobovali a variovali navržené aktivity, aby je aplikovali i na jiné příběhy, aby vymýšleli nové postupy a aby povzbuzovali dětské nápady. Jen tak je podle ní možno získat plný užitek z námětů v knize prezentovaných.

ŽABÍ KRÁL

(Pohádka Jacoba a Wilhelma Grimmů)

Obsah: Rozmazlená princezna uzavře smlouvu se žabákem. Jestliže najde její zlatou kouli na dně studánky, stane se jejím společníkem, bude jíst z jejího zlatého talíře a pít z jejího zlatého pohárku. Ve skutečnosti – aniž to princezna ví – je žabák zakletý princ. Jeho zakletí může být zrušeno jen tehdy, jestliže princezna dodrží své slovo. Jakmile však princezna dostane zpět svůj zlatý míč, uteče do zámku. Večer se v paláci objeví žabák a připomíná princezně její slib. Král trvá na tom, že dané slovo musí být dodrženo. Princezna to neochotně učiní. Kletba je konečně zlomena (v různých verzích různým způsobem) a žabák se promění v prince, který si princeznu odveze do svého království jako svou nevěstu.

SÓLOVÉ PANTOMIMICKÉ AKTIVITY

Narativní pantomima

Některé literární texty obsahují hodně akcí, takže můžete požádat děti, aby pantomimicky hrály vybrané pasáže, zatímco vy čtete text nahlas. Nejlepší materiály vhodné pro tento účel zachycují obvykle počínání jedné postavy, ale někdy i dvou lidí nebo i malé skupinky postav. Obvykle zde nebývá přítomen dialog, nebo jen výjimečně. Bývá užitečné, když si děti zvolenou pasáž nejprve poslechnou, aby věděly, co vlastně budou dělat. Někdy je třeba text i upravit, aby se akce stala plynulejší a výraznější. Pro narativní pantomimu můžete vytvářet i svá vlastní vyprávění vycházející z děje příběhu.

– Jsi princezna, která si hraje se svou oblíbenou hračkou, zlatým míčem. Znovu a znovu ho vyhazuješ do vzduchu a chytáš. Ouha, upadl ti! Zkus ho chytil! Vedle! Skutálel se do studánky. Pokoušíš se ho zahlédnout v hlubině, ale marně. To je velmi špatné. Byl nejen krásný, ale i velmi cenný. Usedni na kraj studánky. Ukaž, jak se cítíš. Zatímco budu pomalu počítat do tří, předved', co bys se dalo dělat dál.

– Jsi žabák, který vykonal dlouhou cestu do paláce, aby našel princeznu a připomněl jí její slib. Zabralo ti to celý den a ty jsi vyčerpaný. Nyní jsi dorazil k mramorovému schodišti, které je třeba zdolat. Ukaž, jak si s tím poradiš. (Hráči mohou začít na podlaze, a když dosáhnou nejvyššího schodu, usednou na lavici. Jakmile všichni sedí, můžeme pokračovat poslední větou.) Nezapomeň, že nyní, když jsi dosáhl svého cíle, musíš zaklepat na dveře.

– Jsi princezna. Otec ti přikázal, abys splnila svůj slib a doprovodila žabáka do svého pokoje. Zvedni ho dvěma prsty a odnes ho tam. Ukaž výrazem své tváře a způsobem, jakým žabáka držíš, jak moc je ti nepříjemný. Když se dostaneš do svého pokoje, polož ho do rohu tak, aby na něj nebylo vidět. Co ještě by mohla princezna udělat, aby se na něj nemusela dívat? (Můžete komentovat hru studentů hned v jejím průběhu nebo diskutovat o jejich nápadech až po skončení akce.)



Transformace a zpomalená pantomima

Při transformaci se děti stávají lidmi nebo objekty, které se pod vlivem kouzla proměňují z jedné podoby do druhé. Transformace může být realizována sólově nebo ve dvojicích a skupinách. Je účinnější – a dětské soustředění je hlubší –, je-li uskutečňována zpomaleně anebo s vhodným hudebním doprovodem.

Zpomalená pantomima – jak název naznačuje, tato činnost je dělána vědomě pomalu. Přestože děti obvykle znají zpomalený pohyb (např. z opakování sportovního výkonu v televizi), většina z nich bude potřebovat podporu, aby dosáhla plynulého, zkázněného pohybu a ubránila se zrychlování. Pomáhá jim v tom boční vedení, ať už má formu pomalého počítání, pomalého tempa řeči nebo hraní pomalé hudby v pozadí.)

– Jsi žabák. Princezna s tebou právě uhodila o zed' a ty se měníš v prince. Dělej to zpomaleně – během počítání do desíti.

SÓLOVÉ VERBÁLNÍ AKTIVITY

Verbální sólo

Při verbálním sólu klade učitel otázky třídě jako celku. Někdy se ptá sám za sebe, jindy může přijmout roli např. reportéra, policisty nebo některé z postav příběhu, která může mít zájem o informace. Často přiděluje dětem určité role (např.: „Popelko, co si myslíš o...?“). Děti, které mají zájem odpovědět, zvedají ruce a jedno po druhém je vyzváno ke krátkému rozhovoru s tazatelem. (Ostýchavé děti často nejprve potřebují slyšet odpověď své smělejší kamarády, než najdou odvahu promluvit také.) Jestliže se zdá, že všechny děti touží odpovědět, je dobře dát každému příležitost. Šetřit čas lze ujednáním: „Odpověz jen jednou větou.“)

– Jsi žabák. Před chvílí jsi zachránil princeznu zlatý míč. Ona utekla do paláce, ale nevzala tě s sebou. Voláš na ni svým kvákovým hlasem. Poslechněme si, co bys řekl.

Interview

Děti jsou ve dvojicích nebo skupinách. Jedno hraje tazatele (novináře, televizního reportéra, policistu apod.), druhé postavu, která je zpovídána. Interview může probíhat před celou třídou nebo se může konat simultánně (všechny dvojice nebo skupinky vedou rozhovory současně). Tento druhý způsob šetří čas a poskytuje dětem větší příležitost prezentovat své nápady, což je výhodné zejména tehdy, kdy chce mluvit celá třída najednou. Při simultánním interview je dobře, když si děti poznamenávají na papír důležité body, které by později měly být prodiskutovány v celém plénu. Kdykoliv je to možné, dovolte dětem vyměnit si role, aby získaly zkušenost z obou stran – tazatele i odpovídajícího.)

– Jsi král. Řekni nám – tu noc, kdy se objevil žabák ve dveřích paláce, sis opravdu myslel, že by tvá dcera měla dodržet svůj slib? Byl jsi na rozpacích? Nebo jsi cítil potřebu ukázat svou moc před dvořany? Řekni nám, co sis o tom skutečně myslel.

– Jsi čarodějnice, která proměnila prince v žábu. Proč jsi to učinila? Udělal ti princ někdy něco?

– Jsi dvořan, který byl přítomen u večeře, když do paláce přišel žabák. Zdá se ti, že – z tvého úhlu pohledu – dělal král příliš velký problém z deřina sprátení se s žabákem? Vlož svou reakci.

– Jsi princezna, která se provdala za žabiho krále: Slyšeli jsme, že mu dělá určité potíže přizpůsobit se znovu lidskému životu a že cítí potřebu vrátit se k některým svým starým způsobům. Co dělá, že činí váš život tak obtížný?

– Jsi princ, který býval žabou. Chápeme, že nejsi ve svém současném životě šťastný. Jaký nejhorší problém ti přineslo to, že jsi se stal znovu člověkem?

Vyprávění příběhu

Vyprávěním příběhu se u Heinigové rozumí cokoli od obšírného vysvětlení událostí po originální příběh se začátkem, prostředkem a koncem. Příběh může být vyprávěn jednotlivcem nebo skupinou. Při kruhovém vyprávění každé dítě přispěje jednou nebo dvěma větami, kterými naváže na nápady předcházejícího vyprávěče.

– Jsi žabák. Říkáš, že do tvé nynější podoby tě proměnila zákeřná čarodějnice a že jsi skutečně princ. To se mi zdá dost neuvěřitelné. Můžeš vyložit podrobně, jak se to stalo a proč?

PÁROVÉ A SKUPINOVÉ PANTOMIMICKÉ AKTIVITY

Improvizovaná scéna

To je scéna z příběhu, zahrnující dvě nebo více postav, kterou je možné hrát pantomimicky. Mívá naznačené jednoduché dějové obrysy nebo scénář. Skupinky obvykle potřebují několik minut na přípravu. (S přibývajícím zkušenostmi roste jistota a po čase mohou děti chtít hrát své scény i bez předběžné přípravy.) Jestliže se zdá, že děti potřebují pomoc, můžete v průběhu scény využít i bočního vedení, tj. nabídnout svými slovy z "postranní čáry" některé další podněty pro akci (např.: „A pak šla královna po špičkách k oknu...“).

– Žabák a princezna večeří ze společného zlatého talíře. Žabák velmi vychutnává své jídlo, ale princezna má problémy s tím, aby dostála svému slibu. Scéna končí v okamžiku, kdy se žabák nasytí.

Budování místa

V této pantomimické hře děti vytvářejí imaginární místnost nebo prostor a zařizují ho imaginárním nábytkem a předměty. Nejprve vyznačí hrací plochu na podlaze, dejme tomu 3 x 4 metry. Pak by měly být vyznačeny potřebné dveře nebo přístupové cesty. Hráči pak pantomimicky znázorňují přinášení vhodných předmětů a jejich rozmísťování na příslušná místa. Velké nebo těžké objekty, jako například pohovka nebo dlouhý stůl, mohou být přineseny dvojicí nebo trojicí hráčů. Poté, co má každá věc své místo, přihlízející hádají, co je co. Vždy po určité době vy nebo děti zrekapitulujete všechny předměty v místnosti a jejich rozmístění. Když už je iluze představovaného prostoru co nejdokonalejší, je možno po zralé úvaze hru ukončit. Můžete prostor obřadně „vymazat“ pohybem houby na tabuli ve vzduchu nebo můžete zahrát, že skládáte pokoj a umísťujete ho na „polici“ – se slibem, že ho možná ještě někdy v budoucnu v případě potřeby přinesete zpět.

– Předpokládejme, že předtím, než se žabák proměnil v prince, strávil v paláci několik týdnů. Vytvořte pro něj vhodnou místnost, zařízenou věcmi, které jsou pro něj nezbytné.

Počítací/zmrazená pantomima

V této pantomimické hře několik dětí (nebo dvojic) simultánně předvádí svůj nápad před třídou, zatímco vy počítáte od jedné např. do deseti a pak řeknete „štronzo“, které akci zmrazí. Obecenstvo potom hádá, co hráči předváděli. Jakmile je nápad některého hráče nebo některé dvojice uhodnut, jde si hráč nebo dvojice sednout do obecenstva. Tím, že současně předvádí své nápady několik dětí, je příležitost věnovat hře přiměřený čas. Poznámka: Nenechávejte hádat do nekonečna. Nebyl-li nápad uhodnut ani na třetí pokus, hráč by měl jedno-duše říci, co dělal.)

– Cvičení ve dvojicích: Žabák si chce hrát s princeznou. Předvedte pantomimicky některé hry, které by spolu mohli hrát. Nezapomeňte na rozdíly v jejich velikosti a udělejte některé potřebné úpravy. Příkladem by se spolu houpat na houpačce, ale žabák by musel mít na své straně zvláštní zátěž. Co by mohl použít?

PÁROVÉ A SKUPINOVÉ VERBÁLNÍ AKTIVITY

Improvizovaná scéna

Tím je míněna scéna z příběhu, zahrnující dvě nebo více postav, v níž je dialog tvořen v průběhu akce. Naznačeny mohou být jednoduché dějové obrysy nebo může být stanoven i scénář. Povzbuzujte hráče, aby říkali dialog svými vlastními slovy. Scénu je možno předem prodiskutovat za pomoci dotazů (např. v pohádce O třech prasátkách: „Co si myslíte, že může prasátko říci člověku, který prodává slámu?“)

– Rozhovor mezi králem a jeho dcerou poté, co princezna otevřela a hned zase přibouchla dveře. Král chce vědět, kdo je za dveřmi. Ona mu nechce říci svou příhodu se žabákem, ale musí mu dát nějakou odpověď, která by ho uspokojila. Co mu řekne? Bude jí král věřit?

– Žabák si přeje prohlédnout si palác a žádá princeznu, aby ho provázela. Ona mu vyhoví pouze proto, že jí žabák hrozí, že to řekne jejímu otci, když to neudělá. Princezna hledá způsoby jak rychle ukončit tuto prohlídku, zatímco žabák chce vidět každý koutek a neustále se jí na všechno vpytlává.



Diskuse

Děti diskutují o protikladných stanoviscích. Nejjednodušší způsob jak řídit diskusi (a jediný, který funguje u malých dětí) je rozdělit třídu na dvě poloviny a každé straně přidělit role a hlediště. Vyzvete dobrovolníka z jedné strany, aby řekl důvod svého postoje, potom vyzvete dobrovolníka z druhé skupiny, aby na to reagoval, atd. Můžete dokonce sepsat body, o které půjde, na tabuli, abychom je mohli dále zkoumat a srovnávat. Někdy pomáhá, když moderujete diskusi hraním role nezájímavé osoby (např. rádce), která má možnost krátce komentovat to, co bylo řečeno, případně položit nějakou otázku či přidat vlastní zkušenost. Varianta: Starším nebo zkušenějším dětem můžete dovolit diskutovat ve dvojicích odděleně. Sestavují si přitom seznam důležitých bodů, s kterými pak mohou seznámit celou třídu. Výhodou tohoto přístupu je možnost rychle „prověřit“ více myšlenek a nápadů. Nezapomínejte na výměnu rolí, kdykoliv je to možné. To dá dětem příležitost obeznámit se s oběma stranami problému.

– Král a královna jsou ve sporu kvůli své nejmladší dceři a potížím, které má s dodržením svého slibu. Král se domnívá, že coby princezna by měla být vzorem dobrého chování, ale královna si myslí, že je ještě příliš mladá na to, aby na ni měli tak přísné požadavky.

Experti

Jde o skupinovou hru, ve které se několik dětí dobrovolně stane odborníky, experty na určitou problematiku. Sedí před ostatními členy třídy, kteří se jich ptají na oblast jejich odbornosti. Vy moderujete otázky a odpovědi. Pro své experty musíte navrhnout zajímavé, inspirativní náměty; děti potřebují být schopné vyjádřit své vlastní nápady bez znalosti specifických informací. Například by experti mohli být vynálezci nového a neobvyklého výrobku, jako je kouzelná hůlka. Cokoliv řeknou o výrobně kouzelné hůlky je třeba akceptovat, protože neexistuje skutečný prověřený recept, se kterým by to bylo možno porovnávat.

– Žabák je v paláci velmi šťastný, ale rád by vyhlížel více jako člověk. Myslí si, že mu v tom mohou pomoci šaty. Do paláce proto byla povolána skupina oděvních návrhářů, aby vyložila své názory a nápady na žabákovu oblečení. Rozhovor s nimi vede králův rádce. Jde ovšem také o výši nákladů.

– Král s královnou se trápí tím, že by princezna mohla dostat od žabáka bradavic. Dali zavolat několik specialistů, kteří rozumějí tomuto problému a mohou nabídnout rady, jak – pro všechny případy – postupovat při léčbě. Král a královna jim kladou otázky.

PŘÍBUZNÉ AKTIVITY

– Žabák žije šťastně v paláci, když přijde dopis. Je od jeho přátel ze studánky, kteří si také přejít žít v paláci. Co přesně stojí v tom dopise?

– Žabák odpovídá na dopis svých přátel. Povzbudí je, aby se k němu připojili, nebo jim bude vyprávět příběhy, které je odradí? Napište dopis za něj.

– Vytvořte katalog odvětví pro žabáka (viz hru s experty), doplněný ilustracemi, popisy a cenami.

– Ve kterých příbězích se ještě objevuje žába nebo ropucha? Udělejte dva seznamy. Do jednoho zařaďte zvířata, která mluví, a do druhého ta, co nemluví.

– V původním příběhu princezna jednoduše hodí žabáka proti zdi a on se promění v prince. V jiných verzích se žabák promění až poté, co ona souhlasí s tím, že se za něj provdá; nebo ho musí políbit, aby se kouzlo zlomilo; nebo on spí po tři noci na jejím polštáři. Napište nové zakončení příběhu a použijte různých způsobů zrušení kletby.

– Princezna se zachovala nezdvořile k žabákovi, který jí pomohl. Zřejmě potřebuje nějakou pomoc, aby se naučila chovat slušně. Vytvořte knihu dobrých mravů pro princeznu.

– Napište novinový sloupek ze společnosti zachycující svatbu princezny s princem, který kdysi byl žabákem. Co by mohlo být řečeno o jeho rodině?

Jak je patrné ze všeho, co až dosud bylo uvedeno, to, co Ruth B. Heinigová učitelům nabízí, je vlastně stavebnice – krabice plná zajímavých kostek různorodých tvarů, velikostí a barev. Je to stavebnice a jako taková má své výhody i nevýhody.

K výhodám patří, že vám nikdo nepředepisuje, co z ní máte postavit (naopak vás vyzývá k vlastním experimentům). A tak zkušený, invenční a citlivý učitel z ní dokáže vytvořit nejrůznější osobité, promyšlené a strhující stavby.

K nevýhodám naopak patří, že vám nikdo nedává plán, který by vás při stavbě vedl a podržel, jestliže máte zatím málo zkušeností a nejste si jisti, jak s tím zacházet a jaký vlastně má být výsledek. Proto se může stát, že i přes veškerou snahu vám pod rukama zůstane jen chaotická změť kostek; anebo stavba, která vznikne (budete-li se držet příběhové linky a postupovat chronologicky) bude jen tuctová a povrchní.

Heinigová zkrátka nabízí široký sortiment stavebních prvků, aniž výrazněji upozorňuje na to, které z nich jsou základní a nepominutelné (bez nichž se stavba pravděpodobně zhroutí nebo bude stát nakřivo) a které mají spíše doplňující nebo ornamentální charakter. (Klíč k jejich rozlišení není jen v tom, zda se váží pevně k dějové lince, nebo jdou za její hranice!) Nikdy nestanovuje záměry a cíle, ani nenavrhuje strukturu (nepovažujeme-li ovšem za strukturu její doporučení sestavit dramatickou lekci tak, že vybereme po jedné aktivitě ze všech čtyř hlavních skupin). Dává tím „uživatelům“ ohromnou svobodu, ale také velkou zodpovědnost při výběru.

Jako příklad bych uvedla třeba právě ty aktivity, které jdou „nad rámec původního příběhu“. Některé z nich skutečně vedou děti k hlubšímu uvědomování si příčin a domýšlení důsledků činů, k lepšímu pochopení smyslu příběhu (připomeňme si Žabiho krále – mezi tyto aktivity jistě patří uvažování o tom, proč asi byl princ zaklet; proč král tak trvá na dodržení daného slova; nebo zkoumání problémů s přivyknutím životu v žabí podobě a s novou adaptací na lidské podmínky). Jinde zas jako by se Heinigová nechala unést (třeba i vtipným a zajímavým) nápadem, který sice z textu vychází, ale ne už tak docela z jeho ducha (viz například vybavování pokoje pro žabáka; sestavování jeho šatníku; nebo diskuse expertů o možnosti náказы a způsobech léčení bradavic). Tyto aktivity se mohou stát při citlivém výběru vítaným odlehčením v příliš vážné atmosféře nebo humorným rozvinutím zprvu pojatého tématu poté, co už bylo „vyčerpáno“ (tj. došlo k jeho hlubokému pochopení a zažití). Případně mohou drobným zásahem nabýt na důležitosti (bádání nad léčbou bradavic lze posunout do významnější roviny, jestliže si uvědomíme, že jde vlastně o to, zda dovolit, nebo nedovolit svému dítěti, aby se stýkalo a hrálo si s „nevhodným“ kamarádem). Ale zrovna tak se může stát, že někdo si z celého příběhu vybere pouze tyto činnosti a převezme je tak, jak „běží a leží“, bez dalšího domýšlení a úprav. Pro děti to i tak jistě bude příležitost k tvořivému myšlení, k rozvoji fantazie a k pobavení. Ale přesto jedna významná šance bude promarněna. Šance pochopit poslání příběhu, jeho étos, příležitost dozvědět se více o lidech v něm zobrazovaných, porozumět jejich citění a myšlení – a možná se tak dozvědět i něco více o sobě. Příběh tak pozbude na své jedinečnosti a naléhavosti a stane se pouhým „materiálem“, který byl použit.

A to je to, co mi v této – jinak nesporně zajímavé a inspirativní – knize chybí: chybí mi tu upozornění na to, že dříve než učitel začne vybírat z nabízených aktivit, měl by si najít TÉMA příběhu – o čem to pro něj je, o čem by to mohlo být pro jeho děti, co důležitého by právě v tomto konkrétním příběhu měly prozkoumávat, dozvědět se, pochopit, prožít a procítit. (Je to snad o závažnosti daného slibu a příčinách či důsledcích jeho porušení? O toleranci a soužití s odlišnými jedinci? O síle lásky, která má moc sejmut „tíhu kletby“? O vztazích mezi dospívajícími děvčaty a chlapci? O poslušnosti? O něčem jiném? A co z toho je v dané chvíli pro tuto skupinu dětí nejzajímavější, nejpalčivější?)

Správně zvolené téma se pak stane šipkou kompasu, která nám ukazuje směr při výběru z navržených aktivit a pomáhá nám i při vytváření aktivit nových. Teprve tehdy skutečně dojde k onomu kýženému propojení literatury s dramatem, které není jen pouhým součtem dvou veličin, ale jejich umocněním.

Komentovaný průřez knihou připravila IRINA ULRYCHOVÁ

Ruth Beall Heinig: Improvisation with Favourite Tales (Integrating Drama into the Reading/Writing Classroom), Heinemann, Portsmouth 1992