

TOŘIÁ dramatika

98 2-3



Dětská scéna '98

Mirek Slavík: Stopět na jedno rozčílení...

Specifika divadla ve výchově

I. Konývková: Kroky a hledání při práci s dětským souborem

Dívky pro román devadesátých let

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. IX
číslo 2-3/98 (24)
(Divadelní výchova,
roč. XX)
Prosinec 1998

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

ISSN: 1211-8001
Registrační značka:
MK ČR 6628

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

Distributor
předplatného: A.L.L.
PRODUCTION s.r.o.,
P.O. BOX 732, 111 21
Praha 1,
tel. 02/66 31 06 58,
paní Vokurková

Cena dvojčíslo: 40,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Českou poštou s.p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21.1.1998,
j. zn. P-334/98

Obsah

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Dětská scéna '98	1
Jakub Hulák: Dětská scéna '98	2
Erich Hofbauer: Dovolená u přátel	4
Mírek Slavík: Stopět na jedno rozčlenění...	6
5. světový festival dětského divadla	9
Jarmila Kalousková: Světový festival opět v Lingenu	10
Kateřina Grünspanová: Češi v Lingenu	11
2. mezinárodní dětský divadelní festival v Turgu	12
Irena Konývková: Čas nadšení	13
Gábina Švecová: Specifika divadla ve výchově	14
Irena Konývková: Kroky a hledání při práci s dětským divadelním souborem	18
Ludvík Štědla-Irena Konývková: Vymyslím si	24
Vladimír Škutina-Irena Konývková: Kde bydlí čas	27

INSPIRACE

Marta Žilková: Postmoderné tvorivé operácie v rozprávke	28
Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí - 8. Determinovaný chaos a chování dítěte	30

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Roman Černík: Hra - akce - příběh	31
Daniela Bačová: Texty a transformácie. Medzinárodná konferencia o dráme vo vzdelávaní v Corku (Írsko)	34
Katarína Majzlanová: Uplatnenie dramaterapie v liečebno-výchovnom procese	34
Radek Marušák-Ota Hofman: Útek	37

INTEGRÁL:

Eva Polzerová-K.Kapoun: Dramatická výchova na PdF v Ostravě	38
Dana Svozilová: Koncepce praxe studentů ateliéru dramatické výchovy DIFA JAMU v Brně	39
Eva Svobodová: Dramatická výchova a její perspektiva na středních pedagogických školách	41
Eva Machková: Projekt jako seminární úkol v přípravě učitele DV	44
Soupis diplomových prací o DV obhájených v roce 1998 na KVD DAMU Praha	45
Soupis diplomových prací o DV obhájených v roce 1998 v ateliéru DV DIFA JAMU Brno	45

RECENZE

Eva Hanžlíková: Proti zmatkům, krizím a bezradnosti. Mírně moralizující minimeditace	45
Eva Machková: Oldies, but goldies aneb jaké byly "staré zlaté časy" dramatické výchovy	48
Radek Marušák: Kooperativní učení, kooperativní škola H. Kasíkové	49
Vlasta Gregorová: Děti, hry a umění ...aneb co jsem v této knize našla a naopak postrádala	50

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

René Dítmar: Dívky pro román devadesátých let	51
Marta Žilková: Postmoderná transformácia detského hrdinu	53
Monika Homolová: Motiv cestování v literatuře fantasy	55
Lenka Lauková: Únos z domova, který je ve skutečnosti útekem domů	58
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek	60

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Nellie McCaslinová-Eva Machková: Tvořivé drama ve třídě	I - VIII
--	----------



INSCENACE A PÁSMA DS '98

UZLÍK Hustopeče, DDM Hustopeče
(ved. Zbyněk Háder)

Karel Jaromír Erben: Svatební košile

(Dramaturgická úprava kolektiv souboru)

Sluníčko, ZŠ Jánošíkova, Praha 4
(ved. Jana Zvolánková)

Rikání pod peřinku

(Pásmo veršů z knihy lidové poezie Ukrajiny a Pobaltí v překladu Hany Vrbové Pohádky pod peřinku a z dětských časopisů sestavila Jana Zvolánková)

Zvonek, 2. ZŠ Český Brod (ved. Marcela Serbusová)

František Hrubín: Začarovaný les

(Dramaturgická úprava Marcela Serbusová a kolektiv souboru)

Heřmaňáček (Venduly), ZŠ nám. Míru, Heřmanův Městec (ed. Jitka a Josef Řezáčovi)

Ondřej Suchý: Panoptikum (básniček)

(Pásmo z knihy Ondřeje Suchého Kupte strunu za korunu sestavili Jitka a Josef Řezáčovi)

MARY P., ZUŠ Uherské Hradiště (ved. Hana Nemravová)

H. C. Artmann: anselm, antonie a kašpar

(Text z knihy H. C. Artmanna Dracula, Dracula v překladu Josefa Hiršala jevištně zpracoval kolektiv souboru)

Sluníčko, Obecná škola ZŠ Plzeň-Černice (ved. Renata Vordová)

Ivan Martin Jirous: Magor dětem

(Pásmo ze stejnojmenné knížky sestavila Renata Vordová)

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

Daniel Hevier: Nevyplazuj jazyk na lva

(Pásmo ze stejnojmenné knihy sestavil soubor)

LDO ZUŠ Petra Ebena, Žamberk (ved. Olga Strnadová)

Jiří Kahoun: Sluníčko a dva kamarádi

(Pohádku z knihy Ze zahrádky do zahrádky zdramatizovala Olga Strnadová)

Divadelní škola Kolín (ved. Zdeněk Jecelín)

Nová pověst o staroměstském orloji
(Na motivy pověstí Aloise Jiráska

DS '98

DĚTSKÁ SCÉNA '98

Ústí nad Orlicí 12. – 18. 6. 1998

27. celostátní přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů - Celostátní dílna dětských recitátorů



O staroměstském orloji a O Faustově domě ze Starých pověstí českých zdramatizovaly členky souboru Hana Hejduková, Eva Koberová, Michaela Kubíčková, Lucie Málková, Šárka Mrňáková)

LDO ZUŠ Jindřichův Hradec (ved. Zuzana Jirsová a Radek Marušák)

Pavel Šrut: Osmý John a Krvavý koleno

(Pohádku Pavla Šruta z knihy Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky zdramatizovali Zuzana Jirsová, Radek Marušák a soubor)

MÁ TO HÁČEK, LDO ZUŠ Semily (ved. Hana Mocková)

Jan Vladislav: O Seanu Sullivanovi
(Pohádku z knihy Keltské pohádky zdramatizovaly Hana Mocková a soubor)

Divadlo HUDRADLO, Zlín (ved. Mirek Slavík)

Mirek Slavík: Stopět

Zvláštní divadlo, Kulturní středisko pro romské děti a mládež při ÚHČ Brno-sever (ved. Simona Hlinová a Jana Panušová)

Sofiin svět (variace na knihu Josteina Gaardera)

(Kolektivní práce inspirovaná knihou Josteina Gaardera Sofiin svět)

HOP-SKOK, LDO ZUŠ Ostrov (ved. Lucie Veličková)

Šťastné a veselé, Randolfe!

(Povídku Johna Lennona z knihy Písání zdramatizovaly Lucie Veličková a soubor)

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

Irena Konývková: Prášil?!

(Na motivy knih o baronu Prášilovi Ljuby Vašákové - s přihlédnutím k T. E. Tisovskému - a Jiřího Koláře a Josefa Hiršala - podle Gottfrieda Augusta Bürgera)

LDO ZUŠ Kolín (ved. Jiří Hruška)

Lenka Dvorníková: Jak je moře velké

(Verše Jiřího Žáčka z knihy Ahoj moře zhudebnil Jiří Hruška)

DOMINO, Soukromá mateřská a základní škola Brno (ved. Nika Štěpánková)

Indiánské pohádky

(Indiánské báje z knihy Vladimíra Hulpacha Návrat Opeřeného hada zdramatizovala Nika Štěpánková)

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

Jak kvůli vajíčku šel kohout na zámek

(Rumunskou lidovou pohádku v převyprávění Marie Kavkové z knihy Pohádky z beránčího kožíšku zdramatizovala Jana Štrbová)

Divadlo HUDRADLO, Zlín (ved. Mirek Slavík)

Mirek Slavík: Doupě

INSPIRATIVNÍ PŘEDSTAVENÍ

LS C, Svitavy (ved. Karel Šefrna)

Rudolf Těsnohlídek-Karel a Blanka Šefrnovi: Bystrouška, liška

studenti 4. ročníku katedry výchovné dramatiky DAMU Praha

Tomáš Pěkný: Havrane z kamene

(Pod vedením Karla Vostárka a Zdeny Joskové zdramatizovaly baby)

SPgŠ Litomyšl (ved. Matěj Šefrna)

J. R. R. Tolkien: Pán prstenů

(Na motivy stejnojmenné knihy zdramatizoval Matěj Šefrna)

Výtvarníci Dětské scény '98 byla Josefa Procházková



DĚTSKÁ SCÉNA '98

Bylo by snadné předpokládat, že přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů, již jakožto akci celostátního rozměru před více než čtvrtstoletím vdechla život Eva Machková se svými spolupracovníky, už dávno "vyrostla" ze vzrušujícího období hledání nových cest a nových podnětů a že se postupem let proměnila v možná hladce, ale stereotypně fungující mašinérii, která každoročně přiláká jen víceméně uzavřenou skupinu zájemců z řad vedoucích dětských souborů, aby jim zase "naservirovala pár kousků" z kuchyně několika nedostižných špiček oboru. Samy divadelní sály, přílehlé kuloáry a vubec všechny prostory, v nichž se přehlídka v posledních letech odehrává, jsou mi ovšem svědkem, že onen mladistvý duch národní přehlídky stále ještě úplně neopustil - Dětská scéna je živoucí organismus, který se v rámci pevného řádu rok od roku v příjemné míře proměňuje a vyvíjí, dokonce dokáže i překvapit (což si dovoluji napsat s přesvědčením, že už také patřím tak trochu k pamětníkům, když jsem absolvoval celou pětiletou éru orlickoústeckou, čtyřletou prachatickou a nejméně třikrát jsem zažil ještě Kaplické divadelní léto). Každopádně ale platí, zůstanu-li u gastronomického pojmosloví, že i ten nejlepší kuchař někdy své dílo nedovaří nebo i připálí, zatímco se třeba zadaří úplnému začátečníkovi.

Za jednoznačné obohacení v posledních letech pokládám zejména sloučení s celostátní dílnou dětských recitátorů od roku 1994. Dětské divadlo a dětská recitace jsou obory, které spolu úzce souvisejí a v praxi se mnohdy prolínají (mj. v podobě recitačních pásem apod.) a v rámci společné přehlídky mají šanci vzájemně se obohatit. Špičkoví dětské recitátoři navíc často pocházejí právě ze souborů, které na Dětské scéně hrají, takže spojení s vystoupením divadelních kolektivů je zcela přirozené.

DÍLNA DĚTSKÝCH RECITÁTORŮ

Letošní novinkou bylo přeuspořádání kategorií. Především se vydělila nová, samostatná čtvrtá kategorie zahrnující žáky pouze osmých a devátých tříd. S tím souvisí věkový posun o jednu školní třídu dolů v nižších kategoriích, a tedy možnost účasti dětí z druhé třídy, které patřily dříve do kategorie nulté, jež na celostátní přehlídce nepostupuje. Tato změna se projevila velmi příznivě - i výkony nejmenších byly vesměs zaujaté a osobité (do paměti se mi vrylo zejména úsměvné podání Šnečka Ljuby Štíplové), dětem navíc nečinilo problém zapojit se do dalších aktivit (dětské dílny, debata s lektorským sborem). Čtvrtá kategorie se ukázala být zcela logicky oddělena od třetí - vzhledem k zjevné markantní diferencí mezi vyspělostí žáků sedmých a osmých tříd - a vyznačovala se už dospělým uvažováním nad textem i nad vlastním výkonem. Povídání s těmito dětmi po skončení recitačních vystoupení bylo pro členy lektorského sboru velmi příjemným zážitkem. Jednotlivé kategorie nebyly bez zajímavosti také co do dramaturgie. Přestože se u nejmladších dětí dokola opakují "osvědčení" autoři kolísavé kvality, jako Ljuba Štíplová, Ilja Hurník a především ve svých novějších textech už hodně pokleslý Jiří Žáček, nebo stále oblíbené texty Františka Hrubina či nonsensové básně Emanuela Frynty, s nimiž si ale recitátoři často nedokážou dobře poradit, objevily se i zajímavé a

málo frekventované texty autorů, jako jsou třeba Sergej Michalkov, Jiří Kahoun, Jan Skácel, Hana Doskočilová, Arnold Lobel nebo i Ivan Martin Jirous či Karel Hynek. V kategorii třetí zase zazněly působivé interpretace Astrid Lindgrenové (úryvek z knihy Bratři Lvi srdce), Lewis Carrolla, Ivana Vyskočila, Josefa Bruknera či Ludvíka Aškenazyho. Z nejstarší kategorie stojí za připomenutí zejména osobitá podání už plně "dospělých" textů Jiřího Suchého, Ilji Hurníka, Boženy Správcové a Petra Šabacha, ve výběru se však objevili i Alexandra Berková, Lawrence Ferlinghetti či Daniil Charms.

Samozřejmě že se ve všech kategoriích objevily i případy nešťastného výběru textu, což nemusí být jen problém nekvalitního materiálu, ale často neslučitelnosti s osobním naturelem recitátora (bohužel zhusta vinou pedagogického vedení). S tím souvisí i poměrně frekventovaný případ interpretačního míjení se s obsahem či žánrem zvolené básně či prózy. Vůbec ne právě šťastný je současný trend volby prozaických textů k recitaci - často je i nad možností starších dětí zvládnout jejich komplikovanou stavbu, gradaci či interpretaci přímých řečí.

I o takových problémech se ovšem s dětmi i rodiči mile povídalo a jejich zájem o názory lektorského sboru, pomínu-li naštěstí vzácný případ pečlivě opečovávaných dětských "hvězdiček", jen potvrdil význam takto koncipovaných dílen.

PŘEHLÍDKA SOUBORŮ

Asi největším překvapením pro mě byla poměrně vysoká celková úroveň vystupujících souborů. Přestože inscenace vesměs trpěly z divadelního hlediska většími či menšími nedostatky, působily většinou sympaticky z hlediska pedagogické práce a naplňovaly smysl celostátní přehlídky svou invencí a inspirativností.

Začneme ale u těch, u nichž se tato podnětnost asi v největší míře sešla s divadelní precizností.

Pokud bych měl určit takové vrcholy, pak to budou vzácnou shodou okolností tři představení, z nichž každé zastupuje jednu ze tří kategorií avizovaných v podtitulu přehlídky - tedy jedno divadelní, jedno loutkářské a jedno recitační.

Do té první škatulky patří představení zlivského Hudradla nazvané **Stopět**. Soubor si zde po svém zpracoval vlastní verzi pohádky, která je známá v různých obměnách - zde je to příběh chudého ševce, kterému se náhodou podaří pobít sto pět much na jedno rozčlenění, což se mu vinou šíření neúplné informace překvapivě stane startem pro velkolepou kariéru. Vedoucí souboru Mirek Slávik zde znovu osvědčil svou mimořádnou schopnost přivést děti k suverénní jevištní interpretaci silného tématu v jeho nehlubších souvislostech, která je i v reprízách dávno fixovaného tvaru stále živá a autentická. Děti přitom dokážou unést všechny nemalé nároky, které na ně režie představení klade - udržují přesný temporytmus, cití a respektují partnery na scéně i v publiku, čistě a přesně odlišují rovinu vyprávění od hry v rolích a paralelně vypovídají i o svém vztahu k příběhu.

Špičkovým loutkářským představením byl sólový výstup Venduly Knopové ze ZUŠ Žamberk (ved. Olga



Strnadová). O jejím suverénním zvládnutí krátkého textu Jiřího Kahouna **Sluníčko a dva kamarádi** platí bezesporu všechny superlativy uvedené výše na adresu Hudradla. Loutkářských inscenací je v posledních letech na celotátní přehlídce poskrovnu, a je proto chvályhodné, když se objeví představení, které připomene, jak velké možnosti loutkářské postupy skýtají pro práci s dětskými soubory. Práce s látkovými havrány, navlečenými na rukou, s čepicí, a především s vlastním tělem byla přímo učebnicí tvořivé práce s předmětem a jednoduchou loutkou.

O vrchol v oblasti recitační se postaral pražský soubor **Sluníčko** ze ZŠ Jánošíkova pod vedením další stálice Dětské scény, Jany Zvolánkové. Pásmo z lidové poezie Ukrajiny a Pobaltí **Říkání pod peřinku** zaujalo zajímavou dramaturgickou volbou a nepopisným rozpohybováním vhodně vybraných vtipných textů, založeným na stálém dialogu mezi chlapci a dívkami. Projev dětí prvního stupně ZŠ byl i zde překvapivě dobře zvládnutý, a to jak úrovní hlasové techniky v mluvě i zpěvu, tak i schopnosti navazovat kontakt s publikem a přesně cítit a s nadhledem předávat vtip lidových veršů.

O silné zážitky v letošním roce skutečně nebyla nouze - platí to i o inscenacích, které nebyly vždy přijaty jednoznačně a bezvýhradně. Pro Dětskou scénu jakožto platformu třibení názorů a hledání nových cest v dětském divadle může ovšem být představení, které vyvolá rozdílné reakce a střety názorů nebo se potýká s určitým problémem, mnohdy i cennější než jednoznačný "trhák".

Mnohým divákům tak přinesla možná největší zážitek inscenace, která letošní přehlídku uzavírala - plně autorské dílo nejstaršího oddílu souboru Hudradlo s názvem **Doupě**. Téměř detektivní příběh dětí, jež si v lese postaví přístřešek, který později tajně využívá jedna z dívek jako své útočiště po útěku z domova. Děti hrají především o vztazích mezi kamarády a o společně prožitém dobrodružství, v představení se ale objevují i ožehavá témata, jako jsou drogy nebo zneužívání dětí. Snad právě množství obsažených motivů a myšlenek poněkud znesnadňuje divákovi možnost orientovat se bezpečně v celku a postihnout hlavní tematickou linku. Představení ale v každém případě zůstává velice silnou autentickou výpovědí dnešních dětí, jejíž působivost je podpořena výsostně divadelními prostředky - zejména výstavbou situací, prací s prostorem a v neposlední řadě i psychologizujícím hereckým projevem.

Velkou diskuzi vzbudilo představení **Sofiin svět** Zvláštního divadla z Kulturního střediska pro romské děti v Brně (ved. Simona Hlínová a Jana Panušová). Byť tato svébytná pohybově-divadelní variace na netradiční filozofickou učebnici Josteina Gaardera měla velké rezervy v temporytmu a v celkové výstavbě příběhu a její síla byla více v tanečně pohybové složce než v někdy příliš plakátovém jednání postav, zapůsobila jako ukázka obdivuhodně kvalitní práce s problémovými dětmi a mládeží.

Loutkářskou lahůdkou (kéž by loutkářská vystoupení byla zastoupena alespoň ve stejné míře i na příštích celostátních přehlídkách) byla inscenace **Nevyplazuj jazyk na lva** souboru DDDD ze ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová a Alena Pavliková). Trojice divadelně zkušených dívek zde vtipně a vynalézavě ztvárnila hravé básně Daniela Heviera pomocí soupravy orffových nástrojů. Škoda jen že i přes snahu zasadit jednotlivé texty do stmelujícího rámce zůstal celek přece jen rozdroben na jednotlivé, vesměs nedostatečně vypointované výstupy.

Příjemným překvapením byly **Indiánské pohádky** souboru Domino z Brna (ved. Nika Štěpánková), který loni

vyvolal bouřlivé diskuse svým muzikálem **Pipi Dlouhá punčocha**. Přestože délka a režijní koncepce představení byla zatím trochu nad síly dětí, vhodná dramaturgická volba pohádek a bájí Vladimíra Hulpacha a uměřená stylizace dětem blízkého indiánského světa dala vzniknout působivému tvaru s čitelnými příběhy, divadelně vybudovanými situacemi a vztahy.

Sympatické a inspirativní byly i další inscenace, ve kterých se ale i přes poctivou snahu vedoucích - režisérů zatím nepodařilo překonat některé zásadnější problémy, popřípadě které před mnohohlavým publikem v Ústí ned Orlici prostě ztratily dech.

Osmý John a Krvavý koleno ze ZUŠ Jindřichův Hradec (ved. Radek Marušák a Zuzana Jirsová) podle Šrutovy "velice americké" pohádky vyvolal velkou odezvu diváků svými vtipnými a originálními inscenačními nápady, oproti brilantně napsané předloze mu ale chyběl potřebný spád a napětí, nejspíš vinou nedůslednosti v tematické výstavbě, časovém strukturování a v práci s vypravěčem.

Druhé představení děčinského souboru DDDD, rumunská pohádka **Jak kvůli vajíčku šel kohout na zámek**, opět vynikalo technickou precizností, ať už jde o techniku jevištního projevu, či o práci s jednoduchými scénickými prvky a loutkami. Výtvarně jednotné a čistě provedené loutky však nedávaly souboru dost možností k rozehrání situací, takže nad akcí převážila slova a výsledek působil příliš staticky a chladně.

Sympatickou dramaturgickou volbou byly texty Ivana Martina Jirouse v recitačním představení **Magor dětem** souboru **Sluníčko** ze ZŠ v Plzni-Černicích (ved. Renata Vordová). I přes dobrý nápad rámovat a rytmizovat dění na jevišti hrou na saxofon se uvolněnou "strašidláckou" hru malých dětí s variabilními různotvarými polštářky nepodařilo zcela ukočirovat. Rozdivočelí aktéři, vyvedeni zřejmě z míry nemožností kontaktu s temným hledištěm, pak nedokázali přenést své sdělení přes rampu.

Jiným dramaturgickým překvapením byla inscenace **Šťastné a veselé, Randolfe!** souboru HOP-SKOK ze ZUŠ Ostrov (ved. Lucie Veličková), které se inspirovalo jedním z rozjivených textů Lennonovy knížky **Pisání**. Skupina starších dětí zahrála svůj kus se zjevnou chutí a nasazením, vlastní téma a zdůvodnění volby jinak zajímavých a originálních scénografických prvků ale nebylo dostatečně zveřejněno.

Druhé představení ostrovské ZUŠ, **Prášíš?!**, tentokrát souboru HOP-HOP (ved. Irena Konývková), jakkoliv nezapře velkou divadelní zkušenost a invenci režisérky, zachycuje nerovný střet dvou tematických plánů. Navrch získávají jednoznačně vzájemné vztahy mezi dívkami a chlapci, vlastní námět - příběhy barona Prášila podle knížek L. Vašákové a J. Koláře a J. Hirsala - zůstává bohužel daleko v pozadí a ve svém převážně verbálním podání je vesměs nikoli podpořen, ale zcela zastřen jinak pohlednými scénickými obrazy.

Zpracování jedné z Keltských pohádek Jana Vladislava **O Seanu Sullivanovi** v podání souboru **MÁ TO HÁČEK** ze ZUŠ Semily (ved. Hana Mocková) působila sympaticky svou divadelností, autentickým projevem dětí a řádotvorným použitím živé hudby. K dotažení inscenace ovšem chybí ještě mnoho, především důsledné vyčištění základní dějové linie, zpřesnění práce s použitými jevištními znaky, vypointování jednotlivých akcí a závěru celého příběhu a zdokonalení hereckého projevu představitelů hlavního hrdiny.

Heřmaňáček ze ZŠ v Heřmanově Městci (ved. Josef a Jitka Řezáčovi) se představil v krátkém a mile lehkém, úměrném a prostinkém pásmu z básniček Ondřeje Suchého



nazvaném **Panoptikum (básniček)**. I přes záměrnou jednoduchost by si však toto pásmo zasloužilo promyšlenější rámec, přesnější temporytmus a nahrazení popisných prvků v některých akcích.

Zajímavá dramaturgická volba předcházela také vzniku inscenace **Anselm, antonie a kašpar** souboru Mary P. z Uherského Hradiště (ved. Hana Nemravová), jež je zpracováním experimentální poezie H. C. Artmanna. V inspiraci zvláštními texty rakouského autora a s použitím těchto textů vznikla osobitá a velmi osobní výpověď dívek na hranici středoškolského věku, velice výrazně výtvarně stylizovaná do podoby jakési snové vize. Svou mlhavostí a příliš obecnou znakovostí je určena spíše divákům, kteří jsou naladěni "na podobnou strunu" a jsou ochotni hledat si v nejednoznačných slovech, obrazech a akcích své vlastní významy. Představení vyvolalo také kontroverzní debaty o adekvátnosti zvoleného inscenačního postupu vzhledem k literární předloze.

Erbenovy **Svatební košile** v recitačním zpracování souboru Uzlík z DDM v Hustopečích (ved. Zbyněk Háder) sice zaujaly inscenačním řešením a úspěšností scénografie a jevištního aranžmá, vzhledem k herecké a recitační nevybavenosti starších dětí ovšem zůstaly jen dobře zorganizovanou, ale zevnitř nenaplněnou formou.

Divadelní škola Kolín (ved. Zdeněk Jecelín) přivezla do Ústí **Novou pověst o staroměstském orloji**. Hlavním problémem jinak poctivě postavené a divadelně strukturované inscenace bylo dramaturgicky zřejmě nešťastné propojení příběhu mistra Hanuše s pověstí o Faustovi, které se projevilo rozpory v dějové i tematické výstavbě. Z improvizací, jež byly materiálem pro přípravu jednotlivých scén, navíc zustalo ještě příliš mnoho balastu a vnitřní náboj, který v nich nejspíš původně byl, bohužel v průběhu fixace zřejmě poněkud vyvanul. Představení se tak zdálo být přespříliš dlouhé, přestože nepostrádalo zajímavé a působivé jevištní obrazy.

Na závěr mi zůstaly dvě inscenace, o nichž se přece jen zdráhám mluvit jako o inspiraci.

Recitační vystoupení souboru Zvonek ze ZŠ v Českém Brodě **Začarovaný les**, v němž se skupina starších dětí

pokusila zahrát s nadhledem a vtípem Hirubínovu veršovanou pohádku, působilo jako samoúčelná exhibice, o níž se příliš nepřemýšlelo jako o dramatickém tvaru a pro kterou je těžké oslovit diváka, vyjma snad příbuzné a přátele členů souboru.

Složitější je to s dětským "muzikálem" **Jak je moře velké** souboru ze ZUŠ v Kolíně, vytvořeným ze zhudebněných básniček Jiřího Žáčka. Takové představení si svého diváka jistě najde, však je také precizně vypracované po vzoru "nejlepších" televizních estrád. Nemyslím si, že je nutné brát existenci takových pokusů příliš tragicky - nakonec i zde je možné hledat určitý přínos pro děti v tom, že se učí fungovat v pevném divadelním řádu. Je spíše smutné, že si učitelé ZUŠ nekladou vyšší cíle než vyhovět televizi pěstovanému vkusu dětí. Rozhodně ale pokládám účast takového představení na Dětské scéně v jistém smyslu za přínos - vzhledem k současné módě muzikálového žánru u nás je pravděpodobné, že se podobné pokusy budou vyskytovat častěji a na nás v tuto chvíli je, abychom se v této problematice zorientovali a vytvořili si k ní jasný postoj.

Tak tedy vypadala recitační a divadelní - tedy ta navenek viditelná - část Dětské scény '98 (její druhá polovina, zahrnující především semináře pro dospělé účastníky, dílny a diskusní kluby pro děti, byť o nic méně důležitá, zůstává vnějšimu pozorovateli skrytá). I přes všechny nedostatky, jež jsem u jednotlivých inscenací jmenoval, opakuji, že pomyslná latka letošního ročníku byla nasazena opravdu vysoko a většina souborů ji zdárně překonala. Protože alespoň pro mě tato latka není kritériem naprosté divadelní dokonalosti, ale především poctivé a obohacující práce s dětmi.

A takhle příjemně a důstojně také skončila asi nezapomenutelná pětiletá éra celostátní přehlídky v malebném městečku Ústí nad Orlicí.

Své přání, aby byl příští ročník stejně bohatý na divadelní i lidské zážitky, posílám už do Záběhu, kde přehlídka zakončí v roce 1999.

JAKUB HULÁK

DOVOLENÁ u přátel

Od 14. do 18. června 1998 jsem se mohl zúčastnit Dětské scény '98 v Ústí nad Orlicí v České republice. Je to jednak velký národní festival dětského divadla, recitace a loutkového divadla, jednak nejdůležitější národní akce zaměřená na vzdělávání vedoucích dětských divadelních souborů a učitelů dramatické výchovy.

Nebyl jsem tam ovšem pouze za zábavou, nýbrž byl jsem pozván, abych vedl čtyřdenní dílnu pohybu a improvizace pro české učitelky a

učitele. Pracoval jsem prostě tak, jak pracuji se svými dětmi. A to vše ve zcela prominentní společnosti. Mezinárodní dílnu dramatické výchovy vedly Hana Kasíková a Radka Svobodová, skupinu loutkoherectví v Rakousku rovněž dobře známý Luděk Richter. Ten byl vlastně mým sousedem, protože jsme pracovali ve stejném domě.

Zájemci o dílnu si mohli vybrat z pěti různých seminářů.

Buď jak buď, před začátkem

semináře jsem byl tak trochu nejistý. Jak to bude fungovat německy s tlumočnickem? Fungovalo to skvěle. Márka, mladá studentka pedagogické fakulty s divadelní přípravou, nejenom tlumočila, ale nadšeně se zapojovala také do práce. A nejenom to, po nocích překládala mé písemné podklady, takže seminaristé si na konci mohli odvézt domů dokonce jakési skriptum, což prý není, jak jsem se dozvěděl, zdaleka běžné. Práce během těch čtyř dopolední byla hezká a napínavá, ale příliš krátká.

Odpoledne se konala představení dětských recitačních, divadelních a loutkářských souborů. Poté se o nich obšírně - a kriticky - diskutovalo. Večer byla na programu takzvaná inspirativní představení - produkce studentů, profesionálů a neprofesionálů. Pokaždé to pro mě bylo napínavé. Jelikož jsem nerozuměl ani slovu, byla pro mě atraktivnost představení dána



jinými elementy, jako je pohyb, rytmus, hudba.

Příjemně překvapen jsem byl též oběma recitačními vystoupeními (ehm, nerozuměl jsem ani slovu...): Interpretace hry **Anselm, antonie a kašpar** od H. C. Artmanna (!) ZUŠ v Uherském Hradišti mně sice v žádné fázi nepřipomínala mně, jak jsem se do té doby domníval, dobře známý text, fascinovala zato snovým dialogem dvou obrovských hůlkových loutek s působivou barevnou symbolikou. Hned poté vtrhly s nakažlivou rozpustilostí na jeviště děti plzeňské Základní školy s bláznivou dětskou písničkou a kusy polstrovaného nábytku (představení se jmenovalo **Magor dětem**). Co všechno ještě dokáží hudební nástroje, ukázalo podivuhodné divadlo s předměty skupiny DDDD z Děčína s nonsensovým textem **Nevyplazuj jazyk na Iva**.

Takové tedy byly mé první pocity z přehlídky. Bohužel nemohu tak podrobně mluvit o všech představeních, přesto bych zde rád ještě některá zmínil a pokusil se je shrnout podle tří (zcela subjektivních) kritérií:

Velmi se mi líbilo:

Osmý John a Krvavý koleno ZUŠ Jindřichův Hradec, které otvíralo, i z jevištního pohledu, vysloveně vtipné a překvapivé perspektivy, **Stopět** souboru HUDRADLO ze Žlivi, jakožto moderní interpretace Statečného šváka, což pro mě bylo nejpříjemnější a nejkřivější představení dětského divadla (nech děti dětmi, nech je hrát si, tancovat a rvát se, ať mají na jevišti alespoň tolik zábavy jako divák...), **Indiánské pohádky** Soukromé základní školy Brno, které demonstrovaly, jak lze s málem jednoduchých prostředků dosáhnout velké působivosti, pokud se zvolí správné rekvizity, a **Jak kvůli vajíčku šel kohout na zámek**, loutkové představení již výše zmíněného souboru DDDD podle rumunské pohádky - skvělé, velmi komické, perfektně zahrané, zkrátka mělo to štávu, všechno ladilo, dokonce i světlo (viz níže). Subjektivně to nejlepší, co mohl celý festival nabídnout.

Příliš se mi nelíbilo:

Nová pověst o staroměstském orloji Soukromé divadelní školy Kolín - bylo to temné, příliš mnoho a dlouze se mluvilo a já jsem si skutečně dobře pospal, **Šťastné a veselé, Randolfe** Základní umělecké školy v Ostrově, přičemž, jak se zdá, si skupina z interpretace této krátké povídky od Johna Lennona něco odnesla, a jako vrchol **Jak je moře velké** ZUŠ Kolín - představení formou muzikálu,

postaveného na playbacku, zcela nedramatické (indikací), pouhá sebeinscenace jednoho starého vedoucího, který ke své prezentaci v podstatě využíval spoluúčinkující děti.

Rozporuplné pocity ve mně zanechalo **Sluníčko a dva kamarádi** ZUŠ ze Žamberka - roztomilý příběh, úchvatné loutkové představení pro dvě ruce, grandiózně předvedené asi devítiletou sólistkou. A přesto jsem měl jakýsi nepříjemný pocit. To dítě je skutečně velmi nadané, ale má učitelka/autorka/režisérka právo dělat z tohoto dítěte hvězdu? Je přípustné, aby děti hru tolik prožívaly?

Sofin svět Kulturního centra pro romské děti a mládež v Brně - znáte-li příběh, není co dodat. Dvě učitelky, které byly po celou dobu společně s dětmi na jevišti, "žijí" zřejmě mezi mladými Romy. Cílem tohoto projektu rozhodně nebylo předvést náročné taneční divadlo, nýbrž dopracovat se oklikou přes jeviště k tolerantnímu přijetí těchto mladých lidí (z velké části žáků zvláštní školy se závažným handicapem) diváky a otevřít jim tak jednu z možných cest k integraci.

Doupě jiné skupiny souboru HUDRADLO. Zde byl dramaticky zpracován příběh dívky, která uteče z domova, přestože jí od toho přátelé zrazují, pravdivý příběh, který se skutečně stal. Velmi skličující. Je vůbec vhodné tímto způsobem oživovat minulost?

Diskuse publika (seminaristů) byly vedeny skutečně seriózně (podle mého názoru dokonce často příliš vážně a kriticky) každý den večer v malých skupinách a poslední den ještě jednou v plénu (díky Márci jsem mohl alespoň částečně sledovat průběh a někdy se také zapojit, většinou však spíš jako oponent, což odpovídalo roli, kterou jsem měl i jako vedoucí svého semináře). Dozvěděl jsem se také mnoho zajímavého z pozadí práce s romskými dětmi.

Komentáře k představením byly psány velmi obsáhle, neboť denně probíhaly diskuse mezi odbornou porotou a vedoucími souborů, stejně jako diskusní klub dětí. Celkový dojem lze vyjádřit následujícími slovy: U našich sousedů má dětské divadlo kulturně a společensky vysokou úroveň (jistě vyšší než v současnosti u nás) a je bráno velmi vážně. Někdy příliš vážně. Nejvíce jsem však postrádal publikum, které by věkově odpovídalo účinkujícím. Představení hodnotili dospělí (kritici), nikoli děti a mládež, které patrně ani tuto možnost neměly. Nemohu si vzpomenout, zda jsem v posledních letech zažil v Rakousku při divadelních

představeních dětí a mládeže tak "disciplinované" diváky. Žádné projevy nespokojenosti, žádný mezitřesk, žádné výkřiky během hry! A na konci se tleskalo, dokud se aktéři neuklonili a nespadla opona. Bez ohledu na to, zda bylo představení mizerné či skvělé. Přál bych si trochu více reakcí jak od diváků, tak od účinkujících.

Zřejmě existuje něco jako "česká divadelní škola". To neznamená, že určité prvky, pokud jsou přiměřeným způsobem použity, zajistí úspěch celého představení. (Uvědomil jsem si to při vysoutpení studentů dramatiky z Prahy, v kterém se všechny tyto typické prvky objevily.) A tak jsem velmi často viděl následující: sborovou recitaci a recitaci ve dvojici, které v příběhu plnily funkci vyprávěcí (z čehož jsem přirozeně posun děje nepochopil), rytmus a choreografii, "klasické", většinou působivé kostýmy. Jako předloha slouží pevně daný text nebo příběh, zkrátka v každém případě něco "předem napsaného". - Ale kde zůstává radost z experimentování? Kde jsou nápady dětí? Je snad pravidlem, že účinkující smějí vstoupit na jeviště zásadně jen bosi nebo v punčocháčích? Je tlumené osvětlení scény úmyslné, nebo je to jen důsledek špatného vztahu k technice? Pro ilustraci: Ve dvou večerních představeních zanevřeli zřejmě herci na veškerou techniku, která byla v divadle k dispozici, a svítili si hrací prostoro sami. Výsledek byl rozdílný. Při **Bystroušce lišce** loutkoherecké skupiny C ze Svitav mně to vadilo jen kratičce, pak jsem byl dějem tak fascinován, že jsem na všechno kolem sebe zapomněl. Naproti tomu při **Pánovi prstenů** souboru SPgŠ z Litomyšle se příliš ambiciózní "superstar" snažil blýsknout ve světle reflektorů do té míry, že se většinou sám postavil hluboko do stínu.

Do mé závěrečné úvahy se vmísila i kapka lítosti. Tento 27. festival byl v Ústí poslední. Kulturnímu středisku tohoto milého městečka byly státní příspěvky omezeny natolik, že už letošní akce byla silně redukována a příští rok se musí konat na nějakém jiném místě. Ale něco takového známe přece v Rakousku taky, nebo ne?

Jinak tímto děkuji organizátorům za pozvání, pohostinnost, napínavou práci, skvělá představení a dovolenou s milými přáteli!

ERICH HOFBAUER

Přeložila Márka Lengálová

(Psáno pro časopis *Lichtblick - Zeitschrift für Darstellendes Spiel*, č. 3/98, který vychází ve Vídni)



MIREK SLAVÍK

STOPĚT

na jedno rozčílení...

OSOBY A OBSAZENÍ:

1. vypravěčka (dívka 8 - 10 let)
2. vypravěčka (dívka 8 - 10 let)
3. vypravěčka (dívka 8 - 10 let)
4. vypravěčka (dívka 8 - 10 let)
5. vypravěčka (dívka 8 - 10 let)
6. vypravěčka (dívka 8 - 10 let)
7. vypravěčka (dívka 8 - 10 let)
8. Stopět, slavný hrdina (dívka nebo kluk odpovídajícího věku a vzrůstu)

1. ČÁST

Na prázdnou scénu přicházejí jeden za druhým vypravěči a vyprávějí příběh.

1. VYPRAVĚČKA: Byl jednou jeden švec, jmenoval se Vonásek, nebo Vocásek, nebo tak nějak, ale v jeho vesnici mu nikdo neřekl jinak než Usmolený švícko.

2. VYPRAVĚČKA (naváže): Nebyl zlej, spíš naopak, byl ale takovej..., takovej...

3. VYPRAVĚČKA (naváže): ...takovej malej, hubenej, pihovatej...

4. VYPRAVĚČKA: Ale to ne..., byl takovej..., takovej legrační, no...

1. VYPRAVĚČKA (vezme botu druhé vypravěčce a vyjde před paraván, aby názorně předvedla, co říká): Třeba když spravoval boty, jo - co ten se u toho navztekal... (Hraje vztekajícího se ševce) Kruci, bota pitomá, já tu podrážku neprošiju a neprošiju! Já se tady na to taky můžu vykašlat a praštit s tím a..., at' si to dělá kdo chce! No - a co je zase tohle!? Co to tady je!?! Áááááá! (Vztekle se snaží botu roztrhat, pere se s ní a tlouče s ní o zem, pak jí vrátí 2. vypravěčce)

2. VYPRAVĚČKA: Celá vesnice z něj měla legraci, i když boty, které spravil, často nebyly k poznání... (Hekne a udiveně zírá na torzo boty, které jí 1. vypravěčka vrátí)

3. VYPRAVĚČKA: Když lidi slyšeli z jeho chalupy u potoka rámus a křik, říkali si:

"A jéje, švícko zase zápasí s nepřítelem..."

4. VYPRAVĚČKA: No, teda..., jednoho nepřítele náš hrdina opravdu měl. Zápasil s ním často, nemilosrdně a vším, co měl po ruce...

Vypravěči se schovají, na scénu přichází STOPĚT, v ruce má stoličku, botu a utěrku. Usedá na stoličku, na klín si položí utěrku a pustí se do spravování. Vypravěči jej polehoučku obklopují s proutky - loutkami much a začínají

kolem něj kroužit a dotírat. Stopět se začne ohánět a rozčilovat, jeho vztek narůstá, až nakonec vyskočí, zahodí botu a začne mouchy tlouct utěrkou hlava nehlava.

Vypravěči zahodí proutky a utíkají, sem tam nějakou slíznou, a Stopět bojuje, dokud všechny mouchy nepozabíjí. Pak vysíleně usedne na stoličku a odpočívá. Pak začne pobité mouchy počítat.

STOPĚT (dopočítá, zahledí se na diváky, nafoukne se a vstane): Stopět! Stopět jich bylo. Na jedno rozčílení... Stopět... To je, co...? (Pomalů se rozhlédne, povolí stoličku, vezme utěrku a odchází)

Na scénu přicházejí 1. - 4. vypravěčky, ohlížejí se za odcházejícím "hrdinou".

1. VYPRAVĚČKA: Toho dne, kdy tak slavně zvítězil nad sto pěti "nepřáteli" naráz, na jedno rozčílení, se stal z usmoleného švícka jiný člověk.

3. VYPRAVĚČKA: Lidi ve vsi říkali, že se zbláznil a smáli se mu ale...

Na scénu přichází Stopět v tričku s nápisem: "Stopět", utěrku, kterou pobíjí mouchy, si uvazuje kolem čela. Přichází mezi vypravěče, kteří se s respektem rozestupují. Stopět udělá několik siláckých gest a ukazuje na tričko.

STOPĚT: Stopět...! Na jedno rozčílení! Fakt! To se rozmáchnu, a... stopět...!

2. VYPRAVĚČKA (zamilovaně): Teda holky - ten je dobrej...!

Začne hrát hudba. Na scénu přibíhají 5., 6. a 7. vypravěčka jako novináři. V rukách mají poznámkové bloky, obklopují Stopěta, vyptávají se na podrobnosti a vše si zapisují. Přitom pomalu odcházejí ze scény. Stopět jim cestou předvádí silácká gesta a karatistické grify. 1 a 2 jdou zvědavě za nimi.

3. VYPRAVĚČKA: ...Ale časem všechny smích přešel. Ono se to totiž rozkřiklo! Po celém kraji! To víte noviny... a drby... Jedna paní povídala..., druhá něco přidala... No a... přece takovej slavný a známý člověk nebude lidem spravovat boty!?

4. VYPRAVĚČKA: No, to je pod jeho úroveň, to nemůže.

3. VYPRAVĚČKA: Hele a koho von to vlastně...

4. VYPRAVĚČKA (okřikne jí): Ale ty máš starosti, prosím tě...

1. VYPRAVĚČKA (udýchaná se vrací na scénu): Vydal se do světa!

3. VYPRAVĚČKA: Cože?

1. VYPRAVĚČKA: Vydal se do světa. (Ukazuje dozadu) Stopět - na jedno rozčílení.

2. VYPRAVĚČKA (vrací se na scénu): Bude slavný hrdina. Dá nám autogram, říkal...

3. VYPRAVĚČKA: Ježíšmarja...

2. VYPRAVĚČKA: To neřikal...!

3. VYPRAVĚČKA: A tak náš hrdina šel...

Stopět podle vypravěčů putuje po obvodu scény.

4. VYPRAVĚČKA: Šel...

1. VYPRAVĚČKA: Šel...

2. VYPRAVĚČKA: Šel...



3. VYPRAVĚČKA: Pořád šel...

4. VYPRAVĚČKA: Šel...

1. VYPRAVĚČKA: Šel...

2. VYPRAVĚČKA: Šel...

3. VYPRAVĚČKA: Pořád šel...

4. VYPRAVĚČKA: To stačí! Až přišel do města zvaného Kotěhulky. A tam zrovna potřebovali...

Vypravěči vstupují do rolí obyvatel města, začnou se poštuchovat a ukrutně se hádat.

3. VYPRAVĚČKA (*hraje obyvatele města*): ...někoho rozumnýho...! Už konečně...

4. VYPRAVĚČKA: A proč to říkáš zrovna mně? Já mám rozumu dost! Já...!

1. VYPRAVĚČKA: Cha chá...!

4. VYPRAVĚČKA (*chytne 1. vypravěčku pod krkem*): Jo tak ty se mi bude vysmívat...?! Já ti ukážu, jestli mám rozum, nebo nemám...! Já ho mám přinejmenším stejně jako ty!

Vypukne vřava. Jeden křičí přes druhého, nikdo nikomu nerozumí a všichni se perou se všemi.

Hraje hudba a do toho všeho přichází Stopět. Chvilku pozoruje, co se děje, když vtom se z chumlu vypotácí unavená 3. vypravěčka. Sedne si na stranu, oddechuje a začne si Stopěta prohlížet.

3. VYPRAVĚČKA: To je mela, co?

STOPĚT: Hmmm... A proč se jako tento...?

3. VYPRAVĚČKA: Jo, proč se jako perou, jo? To víte, to je těžké, takhle se tady perou pořád... (*Po chvíli*) To jsme kdysi před lety chtěli zvolit starostu. Jenomže jsme nevěděli koho. Jeden chtěl toho, druhý támhletoho..., třetí úplně jinýho... No a protože jsme se nemohli dohodnout, tak od té doby starostujou tak nějak všichni dohromady... A vidíte to...

3. vypravěčka se podívá Stopětovi na tričko. Když si toho Stopět všimne, ještě vypne prsa.

3. VYPRAVĚČKA: Poslouchejte, jak tak na vás koukám... To tričko... Nejste vy náhodou ten, jak... - kdo mi to povídal - ...

STOPĚT: Stopět...! Na jedno rozčilení! To se rozmáchnu, a... stopět...!

3. VYPRAVĚČKA: Teda to je něco... Človče! Vás k nám přivedlo samo nebe!!!

3. vypravěčka se vrhne Stopětovi do náručí, pak zapíská na píšťalku a všichni rváči se přestanou prát.

Hudba zesílí a do hudby 3. vypravěčka pantomimicky vysvětluje, kdo Stopět je. Lidé souhlasně a obdivně přikyvuji, pak vyvedou hrdinu na vyvýšené místo a ustrojí ho do znaků starostenského úřadu.

2. ČÁST

Starosta je odveden kamsi do úřadu, na scéně zůstane 1. - 4. vypravěčka. Sedí, zahleděny do dálky.

1. VYPRAVĚČKA: A tak ho zvolili starostou...

2. VYPRAVĚČKA (*hraje zamilovanou místní obyvatelku*): No ne, von je ale fakt dobře. Konečně máme ve městě

někoho, kdo by si věděl rady, kdyby se něco stalo...

3. VYPRAVĚČKA (*hraje zamilovanou místní obyvatelku*): A říká se, jaké je to klidás. Nic ho nevyvede z míry. Teda, vono je to tak lepší. Jen si to vemte - to by stačilo jedno pořádný rozčilení - a už to lítá...! Stopět...!

4. VYPRAVĚČKA (*hraje zamilovanou místní obyvatelku*): A jaké klid je tady ve městě - od té doby, co je starostou... Žádný hádky, žádná rvačka... Starosta jen projde po ulici a je klid!

1. VYPRAVĚČKA (*hraje zamilovanou místní obyvatelku*): Holky, a je svobodnej! Já bych si ho klidně vzala za muže, kdyby mě chtěl... Ten pocit jistoty a bezpečí - kdyby se jako něco stalo - víte... Ochránil by mě...

2. VYPRAVĚČKA (*hraje zamilovanou místní obyvatelku*): Je to náš hrdina... Všechny by ochránil...

Všechny jsou zamilované zahleděny do dálky. Vtom přibíhá 5. vypravěčka.

5. VYPRAVĚČKA: Je tu Stopět!?!? Pomozte, prosím vás! Hledám vašeho starostu!

1. a 2. vypravěčka přivedou zezadu Stopěta.

5. VYPRAVĚČKA: Musíte se mnou k nám do Lhoty. Horní se tam perou s Dolníma a vy jste jedinej, kdo je dokáže zastavit! (*Po chvíli*) Z hospody už je kůlnička na dříví...

STOPĚT: Tak jdem. (*Otočí se k 1. a 2. vypravěčce*) K obědu jsem zpátky...

1. VYPRAVĚČKA (*opět hraje zamilovanou místní obyvatelku*): Bude svíčková, pane starosto...!

Stopět s 5. vypravěčkou odchází, 1., 2., 3. a 4. vypravěčka se blaženě a zamilovaně zahledí do dálky. Zpoza parávanu přibíhají 6. a 7. vypravěčka a hned se pustí do pranice.

7. VYPRAVĚČKA: V hospodě ve Lhotě byla bitva právě v nejlepším!!!

1., 2., 3. a 4. vypravěčka vyskočí a hrají chlapy, peroucí se v hospodě. Do vřavy přicházejí 5. vypravěčka a Stopět.

Stopět významně zakašle, rváči se zarazí a hledí na něj. I na Stopětovi jsou vidět rozpaky.

5. VYPRAVĚČKA: Tak chlapi, asi vám nemusím tady toho známého hrdinu představovat... Radím vám - už toho nechte a jděte domů nebo tady pan starosta... z Kotěhulek...

STOPĚT: Stopět...! Na jedno rozčilení! Fakt! To se rozmáchnu, a... sto pět...!

4. VYPRAVĚČKA: No jo... Tak my jdem...

3. VYPRAVĚČKA: Na shledanou, pane starosto...

4. VYPRAVĚČKA (*podlízavě se směje*): A nezlobte se, že jste kvůli nám musel...

Stopět udělá pár cvičných karategrifů a dává najevo spokojenost s tím, jak se situace vyvíjí.

1., 2., 3. a 4. vypravěčka vstoupí do rolí vypravěčů, 6. vypravěčka se připraví na roli poštmistra.

1. VYPRAVĚČKA (*jako vypravěč*): Jo, to je síla autority...

STOPĚT (*obrací se na 5*): Tak jdem na oběd, ne...?

6. VYPRAVĚČKA (*bere na sebe roli poštmistra*): V Ouholičkách vyloupili poštu! Je tady Stopět? Všude vás hledám...!



STOPĚT (*povzdechne si*): To je zase den... Já se snad ulítám...

2. VYPRAVĚČKA (*soucítěně*): Je toho na něj moc...

STOPĚT (*povzdychne si*): No, co se dá dělat. Tak jdem...

1 a 2 vstoupí do role zamilovaných místních obyvatelk, 7 do role rychlého posla.

1. VYPRAVĚČKA (*soucítěně*): Ale měl byste se šetřit. Takhle se nám ulítáte.

2. VYPRAVĚČKA (*rozhodně*): A nikam nepude! Má na stole oběd a musí si odpočinout...

7. VYPRAVĚČKA (*přibíhá udýchaná*): Nemusí! Nikam nemusíte chodit, pane starosto! Jakmile se zloděj dozvěděl, že to půjdete osobně vyšetřit - vrátil, co ukradl, dobrovolně se přihlásil četníkům a tady vám posílá omluvnej dopis.

Všichni přítomní začnou spontánně tleskat. Začíná hrát hudba a za jejích zvuků je Stopět uveden do nejvyššího úřadu v zemi. Do hudby jsou slyšet repliky jednotlivých vypravěčů, kteří po dekorování odvádí Stopěta dozadu, kamsi do jeho sídla.

3. ČÁST

Na scénu se opět vrací 1. - 4. vypravěčka.

1. VYPRAVĚČKA: No, na to, aby dělal obyčejného starostu v nějakých Kotěhulkách, by ho přece jen byla škoda...

2. VYPRAVĚČKA (*hraje zamilovanou místní obyvatelku*): Zvolili ho prezidentem celé země...

3. VYPRAVĚČKA (*zklamaně*): Prezidentem, jo...? Králem - jako v pohádce...!

4. VYPRAVĚČKA (*hraje zamilovanou místní obyvatelku*): Předsedou vlády, to je lepší!

1. VYPRAVĚČKA: Zvolili ho zkrátka tím nejvyšším a nejdůležitějším v celé zemi!

Všichni vypravěči souhlasně přikyvuji a spontánně Stopěta chválí.

1. VYPRAVĚČKA: Tady by náš příběh mohl klidně skončit.

2. VYPRAVĚČKA: Usmolené švíčko, kterému se v jeho rodné vesnici všichni smáli, to dotáhlo až na prezidenta...

3. VYPRAVĚČKA (*rychle*): ...krále...

4. VYPRAVĚČKA (*rychle*): ...předsedu vlády...

1. VYPRAVĚČKA: ...zkrátka na toho nejvyššího a nejdůležitějšího v celé zemi...

2. VYPRAVĚČKA: A mohlo by se říct: "A žili šťastně a spokojeně, a jestli ještě neumřeli..."

3. VYPRAVĚČKA: ...ale neřekne. Jednoho dne totiž - takhle k večeru to bylo...

2., 3., 4., 5., 6. a 7. VYPRAVĚČKA (*sborově*): Přiletěla do země strašná šestihlavá saň!!!

2., 3., 4., 5., 6. a 7. vypravěčka se chytí kolem pasu a několikrát výhrůžně zakrouží po scéně a ohrožují 1. vypravěčku a předvádějí svou nebezpečnost.

3. VYPRAVĚČKA: Pobořila jednu vesnici...

4. VYPRAVĚČKA: ...a pár seníků...

5. VYPRAVĚČKA: ...vykácela les...

6. VYPRAVĚČKA: ...vypila rybník...

7. VYPRAVĚČKA: ...a uspořádala tiskovou konferenci...!!!

1. vypravěčka *ustrášeně přinese před saň stojan s mikrofonom. Saň se k němu natáčí, jednotlivé hlavy se pošťuchují, perou se o to, kdo bude k mikrofonu nejbliž. Nakonec krajní hlava mikrofon utrhne a zahodí a saň se přece jen "zorganizuje".*

7. VYPRAVĚČKA (*odkašle si*): Dobrý den. Jmenuji se Bedřiška.

3. VYPRAVĚČKA: Jestliže nedostanu každý den k obědu jednoho zdravého...

4. VYPRAVĚČKA: ...pohledného...

5. VYPRAVĚČKA: ...a inteligentního...

6. VYPRAVĚČKA: ...mládence...

2. VYPRAVĚČKA: ...rozčilím se a sežeru všechny - bez rozdílu věku, pohlaví, majetku a postavení. (*Po chvíli*) Jsem ráda, že souhlasíte s tím, že i saň musí být z něčeho živý...

1. VYPRAVĚČKA (*s klidem odpovídá*): No víte, já jsem celkem klidná. Kdyby bylo po mým, tak toho mládence denně klidně obětuju - i když ty vlastnosti, jak jste o nich mluvila, - nevím, nevím, takových tu moc nebude... Myslím, že s tím ale budeme dneska brzy hotovi... Neslyšela jste náhodou něco o našem... Já ho sem zavolám a on to s vámi vyřídí!

1. vypravěčka *přivádí zezadu Stopěta, strká ho před sebou a nakonec ho vystrčí proti sani.*

1. VYPRAVĚČKA: Jsme s tebou, hrdino...!

Stopět se postaví rozpačitě proti sani, chvíli si jí prohlíží a potom začne dělat pár karategrifů. Saň jej se založenými rukama sleduje.

2. VYPRAVĚČKA: Teda jestli tohle je zdravý, pohlednej a inteligentní mládenec...

3. VYPRAVĚČKA: Holky, já se asi rozčilím...

STOPĚT (*snaží se saň zastrašit, je na něm ale vidět, že se trochu bojí*): Sto pět...! Na jedno rozčilení! Fakt! To se rozmáchnu, a... sto pět...!

4. VYPRAVĚČKA: Holky, von je nákej divnej...!

5. VYPRAVĚČKA: Nemelte pantem a pojďte na něj, já mám hlad...!

STOPĚT (*znovu předvádí své naučené grify*): Sto pět...! Na jedno rozčilení! Fakt! To se rozmáchnu, a... sto pět...!

6. VYPRAVĚČKA: Teda to je úroveň... Po obědě uspořádáme novou tiskovou konferenci. Srandu si z nás dělat nebudou. Holky na něj!

Saň zařve a vrhne se na Stopěta. Po krátké honičce ho sežere. 1. vypravěčka na to vyděšeně kouká, na sani je vidět zpočátku spokojenost, pomalu se na ní ale začnou objevovat zdravotní potíže.

7. VYPRAVĚČKA (*začíná se potit*): Holky, mě je nějak špatně...

3. VYPRAVĚČKA: Taky byl pěkně tuhej...

4. VYPRAVĚČKA (*lepší se jí pusa*): Já mám v puse takovej blběj pocit...

5. VYPRAVĚČKA: Úplně slepený jazyk...



6. VYPRAVĚČKA: ...a žaludek...

7. VYPRAVĚČKA: Mně..., mně se točí hlava..., hlava...

2. VYPRAVĚČKA: Pamatujete, jak teta Augusta před sto lety snědla toho usmoleného ševce? Obávám se, že..., že..., ta smůla...

Saň se skácí mrtvá k zemi, začíná hrát hudba.

1. vypravěčka s pietou předstupuje před diváky, postupně se k ní přidávají i ostatní vypravěčky.

1. VYPRAVĚČKA: A tak Stopět vlastně nakonec zvítězil i nad posledním nepřítelem.

3. VYPRAVĚČKA (nasadí si brýle a hraje historika, který po letech vypráví legendu o hrdinovi): Položil život, aby zachránil svou zemi před strašlivou..., mnohohlavou saní...

5. VYPRAVĚČKA: Dvanáctihlavou...

3. vypravěčka vypráví a ostatní s ní pomalu odcházejí ze scény.

3. VYPRAVĚČKA: ...Ano, dvanáctihlavou...! Byl to boj, který trval dvacet čtyři hodin a náš hrdina toho strašlivého netvora mnohokrát těžce zranil. Nakonec však náš statečný zachránce v boji podlehl... A tak byl po smrti jmenován národním hrdinou, vedle jeho rodného domu v jeho rodné vsi mu postavili památník v nadživotní velikosti a pojmenovali po něm stadion...

Při přednášce 3. vypravěčky všichni pomalu odcházejí ze scény, jen vypravěčky 1 a 2 zůstanou a s nevěříčným výrazem poslouchají, co 3. vypravěčka vypráví. Pak se na sebe podívají, pokrčí rameny a odcházejí také.

UGANDA

Lohana Academy, Kampala
Frank Katoola: Vaše volba (Your Choice)

MAROKO

soubor Renaissance - Noujoum-Al-Kinaa, El Jadida
Kouzelná flétna (La Flute magique)

LITVA

soubor Icarus - Kursenai (ved. Leontine Valskiene a Petras Valskys)
Sněhurka a sedm trpaslíků

SIBIŘSKÉ RUSKO (taneční

vystoupení v rámci Family Evening)
soubor Raduška, Nadym
Malá duha

FRANCIE

Compagnie de la Luciole, Saint-Clément
Začneme znovu (Tout a refaire)

KOLUMBIE

Theatro Infantil de bellas Artes, Baranquilla
Zpěv těch, kteří pláčí (El canto de los que lloran)

VELKÁ BRITÁNIE

Brewhouse Arts Centre, Burton upon Trent, a Playbox Theatre Company
Bratři Grimmové: Jalovec (The Juniper Tree)

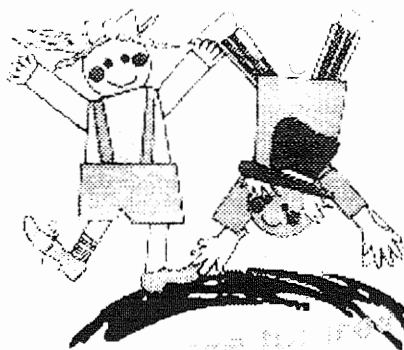
JAPONSKO

Kasai Dancing Company, Toyama
Skříňka hraček a Tančíme na melodie

- ukázka metodiky práce souboru z UGANDY

- ukázka metodiky práce souboru ze ZIMBABWE

5. SVĚTOVÝ FESTIVAL DĚTSKÉHO DIVADLA



Lingen (Německo)
11. – 17. dubna 1998

BULHARSKO

Mezinárodní děti, Vraca
Malý princ (dramatizace knihy Antoina de Saint-Exupéry)

POLSKO

soubor Bajkobunia, Bielawa
Slůně (dramatizace pohádky Rudyarda Kiplinga)

BANGLADÉŠ

Loko Natyadal, Dhaka (ved. Liaquat Ali Lucky)
Bobby

- ukázka metodiky práce souboru z KOLUMBIE

- ukázka metodiky práce souboru z BANGLADÉŠE

FINSKO

Dětské divadlo Vastinki, Karstula

Jalmari Finne: Rodina Hlučných (Kiljusen Herrasväki)

LUCEMBURSKO

Divadelní soubor Namasté, Esch-sur-Alzette (ved. Alex Reuter)
HEMA - Dům pod stromem (HEMA - Ein Haus untern Baum)

POLSKO

Bronisze, Ozarow
Alenka (na motivy knihy Lewise Carrolla Alenka v říši divů)

KANADA

Original Kids Theatre, London (Ontario)
Snílci (The Dreamers)

INDIE

United Artist, Tezpur (Ásam)
Tanec na oslavu nového roku

NĚMECKO

Sundgeistter, Stralsund
Dobrodružství myšky Mávalky (na motivy pohádky Hanse Fallady Die Abenteuer des Mäuseken Wackelohr)

- ukázka metodiky práce souboru z POLSKA

- ukázka metodiky práce souboru z KANADY

CHORVATSKO

Taneční skupina Plesni studio, Sisak
Dva skřítki



BĚLORUSKO

Karusel, Minsk
Malý princ (dramatizace knihy
Antoina de Saint-Exupéry)

USA

Bevill Community Theatre, Hamilton
Akorát (Stitch in time)

INDIE

United Artist, Tezpur (Ásam)
Deewar Tornai Hai

GRUZIE

Taneční soubor Sinatle, Tbilisi
Gruzínské národní tance

- ukázka metodiky práce souboru
z LUCEMBURSKA

- ukázka metodiky práce souboru
z INDIE

ČESKO

HUDRADLO, Zlív (ved. Mirek Slavík)
Bernard Clavel - Mirek Slavík:
O černém beránku a bílém vlkovi
Mirek Slavík: Píšťalka

RUSKO

Divadelní studio Na břehu, Moskva
(ved. Fedor Suchov)
Leťme?! (Na motivy Bachovy novely
Racek Jonathan Livingstone)

SVĚTOVÝ FESTIVAL OPĚT V LINGENU

V dubnu letošního roku se v Lingenu konal již 5. světový festival dětského divadla. Do Lingenu přijelo a na festivalu vystoupilo celkem 25 souborů, mezi nimi i soubor z České republiky - soubor HUDRADLO ze Zlivi, který byl na festival doporučen Českým národním střediskem AITA/IATA s dvěma inscenacemi, které patřily k nejlepším na loňské celostátní přehlídce Dětská scéna. Pro děti z jednotlivých souborů byly navíc připraveny dílny (workshopy), vedené lektory z různých zemí. Dílny byly různě zaměřené (byly dramatické, taneční, výtvarné apod.) a probíhaly ve třech dopoledních. A v době, kdy děti pracovaly v dílnách, bylo pro vedoucí souborů a ostatní dospělé organizován tzv. sympozium (diskuse).

Do Lingenu na 5. světový festival dětského divadla jsem měla příležitost se jet podívat spolu s dalšími čtyřmi studentkami českých a moravských vysokých škol zabývajících se dětským divadlem nebo dramatickou výchovou. Měla jsem zde možnost vidět většinu představení, a zároveň být asistentkou lektorovi v jedné z dílen.

Sobota 11. dubna

Festival začíná oficiálním zahájením v Emslandhallen, což je hala využívaná na nejrůznější "velké akce". Postupně se zde představují jednotlivé soubory, starostka Lingenu U. Ramelow a prezident AITA/IATA Thomas Hauger pronášejí několik slov na uvítanou. Poté následuje program složený z krátkých tanečních a pěveckých vystoupení několika souborů, z nichž některé později vystoupí i ve festivalovém programu. Nechybí ani píseň "We are the future", která má být jakousi hymnou 5. světového festivalu dětského divadla.

Odpoledne se hraje první festivalová představení. V 15.30 hraje soubor z UGANDY. Je pro mě příjemným překvapením a nezapomenutelným zážitkem. Děti jsou přirozené, živé, spontánní, protože na jevišti dělají to, co je jim přirozené a blízké, co vychází z jejich jedinečných schopností. Příběh, který je mně dobře srozumitelný, je provázen africkými rytmy, tanci a písněmi.

V 17 hodin hraje své festivalové představení soubor z MAROKA. Hned od začátku provázejí představení problémy a nedostatky. Děj je pro mě nesrozumitelný, objevují se i technické problémy (zvuk).

V 18.30 vystupuje soubor z LITVY s pohádkou Sněhurka a sedm trpaslíků. Pohádku hrají děti 13ti- až 15leté. Přestože hrají s velkou chutí, něco mi brání, abych jim uvěřila. Jsou to kostýmy a masky, které jsou tak dominantní, že jediné, co sleduji, jsou právě ony. Po celé představení mám dojem, že jednotlivé postavy nevznikají ani tak skrze jednání hrajících dětí jako právě prostřednictvím těchto kostýmů a masek.

Neděle 12. dubna

Na neděli je přichystáno pět festivalových představení (Francie, Anglie, Zimbabwe, Kolumbie a Japonsko). Viděla jsem čtyři z nich.

Ve 14.30 hraje své představení soubor z FRANCIE. V programu se dočítám: "Život na Zemi je zničen explozí, pouze osm dětí je zachráněno a vybráno vytvořit lepší svět. Jak vyřeší tento problém?..." Představení má být jakousi ukázkou toho, jaký je náš současný svět a jaký by svět měl být. Pro mne je skládkou několika na sebe navazujících i celkem zajímavých obrazů.

V 17.30 hraje soubor z ANGLIE představení *Ja lovcoví strom* na námět pohádky bratří Grimmů. Zajímavá je práce s prostředím a atmosféra příběhu, kterou spoluvytvářejí hrající děti. Děj, příběh je srozumitelný, je sdělován více pohybem než slovem.

Poté hrají své představení děti ze ZIMBABWE. I v tomto případě jsou děti - tak jako děti ugandské - spontánní a opravdové. Hrají jednoduchý srozumitelný příběh, vyprávějící o problémech zimbabwské polygamní rodiny, který doprovázejí mnoha folklorními prvky.

Představení dětí z Ugandy a Zimbabwe zatím patří podle mého názoru k tomu nejlepšímu, co bylo dosud na festivalu k vidění. Asi je to tím, že se na jejich vzniku zjevně podílely samotné děti, že vycházela z toho, co je jim blízké, z folkloru, pro Evropana tak exotického.

V 19. hodin vystupuje soubor z JAPONSKA. Představení se vyznačuje především propracovanou choreografií a propracovanou scénickou hudbou. Děti mají perfektní pohybové dovednosti. U diváků má představení úspěch, a hraje se proto ještě jednou. Jde však o představení vzdálené naší představě dětského divadla.

Pondělí 13. dubna

Dopoledne jsou pro děti připraveny dílny. Děti jsou do jednotlivých dílen již dopředu rozděleny. I u asistentů je tomu tak. Mám štěstí, že se dostávám do dílny, která je zaměřená na dramatickou výchovu. Lektorem je Alfred Mallia z Malt. Jak se od něho brzy dozvím, jeho cílem je vést děti, které přicházejí z různých zemí, k hezkému vztahu k druhým a rozvíjet citlivost pro skupinu. Toho se snaží dosáhnout prostřednictvím nejrůznějších (pro mě známých i neznámých) průpravných a dramatických her, zaměřených především na kontakt, spolupráci, důvěru, ale i na pohybovou fantazii a představivost. Jelikož děti mluví různými jazyky, klíčovou úlohu hraje právě komunikace pohybem, nikoli slovem.

Po skončení dílen se koná diskuse všech lektorů a asistentů o problémech, které vznikly během práce. Jako



značný problém se jeví věková různorodost dětí v některých dílnách (pozn.: v dílně, kde jsem asistovala, byly děti 9ti- až 16tileté) i časová dotace dílen (dílnám byla vyhrazena tři dopoledne po třech hodinách). Dalším problémem bylo to, že v době, kdy probíhaly dílny, se zároveň vždy konala přivítání některých souborů na lingenské radnici. To způsobovalo to, že některé děti se nemohly zúčastnit celé dílny. Navíc asistenti dílen museli z dílny odcházet a tyto děti na radnici vyzvedávat. Tak přicházeli o část dílny děti i asistenti.

Odpoledne se hrají čtyři festivalová představení (Bulharsko, Polsko - Bielawa, Bangladéš, Dánsko).

Ve 14.30 hraje své představení soubor z BULHARSKA. Nejprve vůbec nechápu, co se na jevišti odehrává. Pak se z programu dovídám, že představení vzniklo na námět Exupéryho Malého prince. Jelikož Malého prince dobře znám, začínám si děj postupně pro sebe sestavovat. Celé představení je ale v zajetí mnoha dlouhých dialogů, chybí akce, pohyb, skutečné jednání postav. Výsledek je ten, že celé představení jen přechkávám.

V 16 hodin hrají děti z DÁNSKA. Vzhledem k tomu, že obsah představení mi zcela uniká, musím citovat z programu: "(...) experimentální, humorný, ale i dramatický příběh o Dobru a Zlu, Nebi a Peklu (...). Malý chlapec se snaží pochopit koexistenci dvou protikladů." Pro mě je dánské představení sérií nejrůznějších obrazů, někdy prostoupených dialogy, které si však v tomto případě nedovedu seskládat v jeden příběh.

V 18. hodin hraje své festivalové představení soubor z BANGLADÉŠE. Krátce z obsahu: Děvčátko Bobby čeká každé odpoledne na své rodiče, až se vrátí z práce domů. Je samo jen se svými hračkami, a tak si vytváří svůj fantastický svět, kde hračky mluví a ožívají. Představení je živé, plné pohybu, slov, hudby. Chybí mi však něco, co by mě jako diváka zaujalo.

Úterý 14. dubna

V úterý jsou naplánována celkem čtyři představení - Finska, Lucemburska, Polska a Kanady. Viděla jsem však pouze jedno z nich, a to představení finských dětí, které hrály v 16 hodin. FINSKO předvedlo představení, vycházející z populární finské knížky o jedné bláznivé rodině, která všude dělá rozruch a všechno obrátí vzhůru nohama. Snaha zahrát rodinu co nejbláznivěji však vedla k tomu, že celé představení bylo ukřičené. Mnohdy se mi zdálo, že děti svou spontánnost spíše předstírají. Opět mi chyběl konflikt, kterým by stálo za to se zabývat. Zajímavé však bylo využívání prostoru a jevištní řešení některých situací.

Středa 15. dubna

Na středu je pro děti připravena návštěva Mírových slavností v Osnabrücku (k výročí konce třicetileté války). Ale především tamní zoo.

Večer se koná festivalové představení souboru

z NĚMECKA. Je pro mne dalším zklamáním. 13ti- až 15tiletá mládež hraje v kostýmech zvířat příběh, který nestojí zato ani sledovat. Časté je i zesměšňování hrajících dětí (není to však problém jen německého představení) při napodobování zvířat, které mají děti imitovat. Je smutné myslet si, že děti snesou všechno. Německé představení patří k těm nejhorším.

Čtvrtek 16. dubna

Dopoledne pro děti probíhají opět dílny. Odpoledne se hraje celkem pět festivalových představení - chorvatské, běloruské, americké, indické a gruzínské. Opět jsem bohužel nestihla zhlédnout všechna.

V 17.30 hraje své představení soubor z USA. Je to jakési vyprávění o historii státu Alabama, o jeho významných událostech, které jsou řazeny jako obrazy vedle sebe. Chybí děj, příběh. Myslím si, že na divadlo je to málo.

V 19 hodin hrají děti z INDIE. Slibují zajímavé představení. Tematicky se dotýká sociálních rozdílů a práce osiřelých dětí. Nechybí akce, dramatické situace, konflikt, problém. Děti jsou výborné. To se však týká pouze začátku představení. Pak následuje množství dialogů, z kterých mám dojem, že už nic nového nepřinesou. Přesto jsem za toto představení ráda, za téma, které si zvolili.

Ve 20.30 vystupuje soubor z GRUZIE. Nejde však o divadelní představení. Jde vlastně o ukázkou národních gruzinských tanců.

Pátek 17. dubna

Poslední den festivalu. Dopoledne probíhají dílny. Po skončení si říkám - škoda že už je konec. Děti byly bezvadné. Bylo zajímavé a podnětné se tohoto všeho účastnit.

Odpoledne nás čekají tři festivalová vystoupení - souborů z České republiky, El Salvadoru a z Ruska.

Ve 14.30 hraje HUDRADLO své představení O černém beránku a bílém vlkovi a Pišťalka. Patří k tomu nejlepšímu, co je na festivalu k vidění, a myslím, že to ocenilo i publikum.

V 16 hodin hraje soubor z EL SALVADORU. Jelikož je děj postaven především na slovech, dialozích, je pro mě těžké ho sledovat. Chybí pohyb, akce, skutečné jednání postav. Během festivalu si stále více uvědomuji, že některá "nepovedená" představení jsou odrazem situace v zemích, kde nejsou takové podmínky a možnosti pro tvorbu divadla s dětmi.

V 17.30 hraje poslední festivalové představení *Let's fly?!* soubor z RUSKA. Je to zajímavá podívaná. Představení nechybí atmosféra, dynamika, spontánnost.

Říká se - to nejlepší nakonec... Ale ne, na festivalu bylo několik výtečných představení (Uganda, Zimbabwe, Anglie, Česká republika). Pro mě je však ruské *Poletíme?!* jakousi tečkou za celým festivalem.

JARMILA KALOUSKOVÁ

absolventka katedry primární pedagogiky PdF UK, Praha

ČEŠI V LINGENU

V malém německém městečku Lingenu nedaleko holandských hranic se v týdnu od 11. do 17. dubna 1998, kdy mají Němci velikonoční prázdniny, konal 5. světový festival dětského divadla. Festival má v Německu tradici

od roku 1990. Jeho smyslem je poukázat na tvořivost dětí vyjádřenou prostřednictvím dramatu, tance a hudby. Letos se v Lingenu setkala a představilo 25 souborů z celého světa. A zatímco v Lingenu a širokém okolí

média i lidé žili právě touto akcí, u nás o ní málokdo věděl. Protože šlo o akci světového významu, na které nechybělo zastoupení České republiky, stojí jistě za to si ji všimnout.

V pátek 10. dubna v 8.00 hodin opustil autobus s českou výpravou Plzeň, aby o deset hodin později zastavil před divadlem v Lingenu. Tím nejdůležitějším členem výpravy bylo



samozřejmě HUDRADLO, dětský soubor ze Zlivi u Českých Budějovic, s vedoucím Mirkem Slavíkem. Ti na přehlídku vezli dvě pohádky - inscenaci O černém beránku a bílém vlkovi a inscenaci Pišťalka. A pak jsme v autobuse seděly také my, vyslankyně pěti českých vysokých škol, kde se učí dramatická výchova, - Pedagogické fakulty Ostravské univerzity (Ústav svobodného alternativního školství), Pedagogické fakulty Karlovy univerzity (katedra primární pedagogiky), brněnské JAMU (ateliér dramatické výchovy), pražské DAMU (katedra výchovné dramatiky) a olomoucké Pedagogické fakulty Palackého univerzity (katedra speciální pedagogiky).

Po příjezdu si nás, studentky, a děti odvedly místní rodiny do svých domovů. Musím uznat, že o nás bylo celý týden velmi dobře postaráno. Za to vděčíme nejen našim hostitelským rodinám, ale především festivalové organizaci.

Program na celý týden jsme měli pestrý a pečlivě připravený. Ráno probíhaly dílny, zkoušky, sympozia a odpoledne se hrála představení. Kromě toho jsme jednou navštívili lázně Linus a jednou jeli na výlet do nedalekého Osnabrücku.

V pondělí, ve čtvrtek a v pátek dopoledne pracovaly děti z různých zemí v hudebních, divadelních a tanečních dílnách. Každou dílnu si vedl jeden lektor z mezinárodního týmu lektorů. Cílem dílen bylo být a hrát si společně a zároveň poznat děti jiných národností. A aby se lektor nemusel

zatěžovat organizací, potřeboval "pravou ruku", asistenta. Funkcí asistentek pověřila organizace mimo jiné i nás, pěti studentek dramatické výchovy z České republiky. Já jsem asistovala v rytmické dílně s názvem "Taneční salát z křesťanských jmen". Několik námětů jsem si hned odnesla. Cíl této dílny se podařilo i přes jazykovou bariéru naplnit a mezi dětmi se vytvořila výborná atmosféra.

Každý den odpoledne se prezentovalo svými představeními vždy několik zemí. Ze všech 25 souborů se mi podařilo zhlédnout 22. Jak už to bývá, o některých představeních se mluvilo více, o jiných méně, o některých pochvalně, o jiných kolovala negativní kritika. Kritiku ale raději přenechám kritikům a za všechny zúčastněné země zde jmenuji ty, které si na festivalu získaly velkou popularitu. Dvě africké země Uganda a Zimbabwe okouzly publikum svými tanci a vlastním hudebním doprovodem. Japonské dívky z Baletu Kasai zase překvapily profesionální a precizností. Rusové ze Sibíře přijeli s folklorem a Angličané se mohli pochlubit netradičně pojatou pohádkou bratří Grimmů. Kanaďanům a Američanům nechyběla pro ně tak typická spontánnost a uvolněnost s patřičnou dávkou sebevědomého vystupování. My jsme se však nejvíce těšily na pátek, poslední festivalový den, až uslyšíme naši mateřštinu a uvidíme na scéně HUDRADLO.

Přestože pro většinu publika byla řeč znějící z jeviště cizí, tleskali na konci všichni dlouho a někteří diváci

neskrývali dojetí. Písničky, které v obou pohádkách zazněly, zapůsobily opravdu na všechny. Co nám předvedla tato paarta ze Zlivi, jsme ocenili nejen my, Češi, ale i další, a to mnozí významní mezinárodní odborníci. I když nešlo o soutěž, měla jsem pocit vítězství. HUDRADLO díky!

V sobotu ráno před odjezdem zazpívaly ještě děti z HUDRADLA na rozloučenou svým německým hostitelským rodinám, ukáplo pár slziček a s krásnými zážitky se jelo zpátky domů.

A tak skončil 5. světový festival dětského divadla. Myslím si, že ani já, ani těch 500 lidí a lidíček z různých končin světa na něj hned tak nezapomeneme. Odvezli jsme si zážitky, zkušenosti, adresy nových přátel, kontakty na zajímavé lidi, poznatky o kulturách zemí, o kterých jsme slyšeli třeba jen v hodinách zeměpisu, a v neposlední řadě radost ze všech dětských představení. Každý urazil obrovskou dálku, abychom se mohli všichni setkat na tak malém místě. A mělo to smysl. Možná že za dva roky někdo z vás bude mít stejné štěstí jako já a dostane se s českou výpravou na světový festival - tentokrát do Japonska!

Závěrem bych chtěla poděkovat všem, kteří bojovali o to, aby se mohla alespoň ta naše "pětka" studentek festivalu v Lingenu zúčastnit.

KATEŘINA GRÜNSPANOVÁ
studentka učitelství 1. stupně ZŠ
PdF Ostravské univerzity

NĚMECKO

Dětské divadlo, Bützow
Pinocchio (na motivy knihy Carla
Collodiho Pinocchiova dobrodružství)

NĚMECKO

Dětské divadlo Die Sternenfänger,
Gnoien
Historka o hloupých augustech (Die
Geschichte vom dummen August)

FRANCIE

Compagnie de la Luciole, Saint-
Clément
Začneme od začátku (Tout a refaire)

LITVA

Litevské kulturní a dětské centrum
(ved. Titas Varnas)
Dcera Země (na námět básně
Marceliuse Martinalise)

LUCEMBURSKO

Divadelní soubor Namasté, Esch-

2. MEZINÁRODNÍ DĚTSKÝ DIVADELNÍ FESTIVAL V TURGI 29. 7. – 5. 8. 1998

sur-Alzette (ved. Alex Reuter)
HEMA - Dům pod stromem (HEMA -
Ein Haus untern Baum)

ČESKO

Soubor HOP-HOP, Ostrov (ved.
Irena Konývková)
Irena Konývková a kolektiv souboru:
Prášiš?!

ŠVÝCARSKO

Dětské a mladé divadlo, Widen
Z. Makarius-T. Braun: Krysař
z Hameln (Der Rattenfänger von
Hameln)

ŠVÝCARSKO

Soubor dětského a mladého divadla
Theaterratten, Zug
Welcome in Blacklight-City

ŠVÝCARSKO

Dětské a mladé divadlo Turgi (ved.
Doris Janserová)
Bez názvu aneb Celá pravda
o Helveti?
(Stück ohne Titel oder Die ganze
Wahrheit über die Helvetik?)

ŠVÝCARSKO

Mladé divadlo a Ad-hoc-Orchestr,
Turgi
Bertolt Brecht-Kurt Weil: Třigrošová
opera (Die Dreigroschen Oper)



ČAS NADŠENÍ

Od 29. července do 6. srpna 1998 jsme se zúčastnili se souborem HOP-HOP z Ostrova 2. mezinárodního dětského divadelního festivalu ve Švýcarsku. Toto divadelní setkání dětských souborů do 15 let se stalo záležitostí téměř všech obyvatel malého městečka Turgi. Pořadatelé ubytovali v rodinách na 250 dětských účastníků (což při počtu cca 3000 obyvatel je víc než obdivuhodné) a o celý průběh se staralo na 50 lidí. A opět jedna zvláštnost: všichni zadarmo, v době svých dovolených či spíše v době neplaceného volna. V baru nás tak obsluhoval renomovaný architekt, v kuchyni vařil člověk, který prostě rád vaří, a o techniku se staral manžel vedoucí divadelního souboru z Turgi, - všichni samozřejmě s týmem spolupracovníků. Z předchozích poznámek by se mohlo zdát, že celý festival byl děláný spíše podomácku, a že tedy neměl potřebný lesk a profesionalitu mezinárodních festivalů. Opak je ale pravdou. Areál místní školy se svými třídami pro semináře, velkou tělocvičnou i velkou halou se zvedajícím se jevištěm a 180 světlými řízenými počítačem, ale i všudypřítomný fotograf vystavující nejpозději druhý den své fotografie, občerstvení připravené pro semináristy zdarma během seminářů i pro každého účinkujícího či pro diváky o přestávkách i po představení (jak rádi vzpomínáme na čerstvou mrkev, v parném létě vždy chlazený mošt, banány a čokoládové loupáky), ale i čas odpočinku - výlet, koupání a párty na trávě (s klobáskou, kávou i dortem), společná oslava státního svátku s neskutečným ohňostrojem, a hlavně úsměv, pohoda, přátelská atmosféra to jsou, myslím, dosti výmluvné argumenty.

V těchto všech ohledech byl festival opravdovým zážitkem, a proto se sluší o nich hovořit na prvním místě. Příjemné pocity jsme si též odvezli z různých seminářů, kterých se všechny děti mohly aktivně zúčastnit (my dospělí jsme do nich mohli jen těše nakukovat). Jaké semináře to byly?

Hudba - řeč dětí (lektor: Hellmut Liske, Německo): Dílna hudebních improvizací s nástroji všeho druhu ze všech možných zemí, doplněných jednáním; lektor, kterého známe ještě z Kaplice, motivoval činností v dílně hlavně mořem.

Maska (lektorka: Judith Janserová Ruskstuhlová, Švýcarsko): Dílna zaměřená na výrobu masek (papírových, ale i jiných), a především na vytváření masky přímo na obličeji.

Pohybové divadlo (lektor: Bernhard Paumann, Rakousko): Pohybová kontaktní cvičení a hry, výrazový pohyb, to vše plné působivé hudby, nakažlivého elánu a příjemné atmosféry.

Improvizace (lektor: Alex Reuter, Lucembursko): Improvizace s námětem čarodějnic.

Hlas (lektor Eric von Niederhäusern, Švýcarsko): Hlasová cvičení související se zpěvem, a především zpěv.

Legrace při tanci (lektorka: Anita Stillhardová, Švýcarsko): V dílně šlo o nácvik společného tance, v kterém se našel ale i prostor pro jednotlivé výstupy malých skupin.

Mezi časem (lektorka: dr. Christel Hoffmannová, Německo): Slovní improvizace a jednání na téma Čas. (Vzhledem k tomu, že seminář byl zaměřen především na mluvu a byl veden v němčině, nebyly jsme vzhledem k jazykovým znalostem žákům 7. a 8. tříd do tohoto semináře pohotově zařazeni.)

Hry (lektori: Roland a Gerlind Voigtovi, Švýcarsko): Zatímco v ostatních seminářích byly děti velmi spokojené a nacházely v nich mnoho zajímavého a podnětného, tak zde, bohužel, by se seminář měl spíše jmenovat Zrežirování a secvičení závěrečného výstupu. V podstatě mělo jít o improvizace podobného stylu jako u Alexe Reutera, ovšem

s tím rozdílem, že u Alexe byl důraz kladen na tvořivost, na vlastní nápady dětí, zatímco zde byly děti opravdu jen a jen manipulovány do nápadů dospělých.

Kromě dílen jsme samozřejmě zhlédli několik představení, a to z Francie, Litvy, Lucemburska, Německa - východní i západní části, Švýcarska - dva z Turgi a dva z jiných částí.

Měla-li bych bilancovat, co mě potěšilo, tak musím říct, že litevská báj **Dcera Země** se svým využitím loutek, látek, a hlavně díky přesvědčivému přirozenému herectví byla velmi působivá, i když možná místy zbytečně čarující. Také "východoněmecká" **Historka o hloupých augustech** zaujala svou spontánností a zajímavými nápady, i když vlastní příběh klaunů se v cirkusovém hemžení vytratil. Potěšila mě i první polovina představení dětského souboru z Turgi. Od posledního představení, které jsem měla možnost vidět na festivalu v Lucembursku, udělala vedoucí tohoto souboru paní Janserová veliký krok dopředu. Na představení **o Helvetii** je vidět, že vycházelo z dramatické hry a z nápadu dětí; pravdou ale je, že téma Helvétiie je spíše tématem dospělých a vedoucí souboru přiznala, že jej dělala na objednávku, a především proto, aby získala na festival peníze (podobný důvod uváděl i soubor z Lucemburska; dějou se to věci v demokratickém světě!). Ani její druhé představení **Třígrošová opera** B. Brechta, které připravila se členy souboru v průměrném věku 20 - 22 let, nebylo nezajímavé.

Problémy s tématem - ryze nedětským - se na tomto festivalu objevovaly u více souborů (v těchto případech si však vedoucí souborů zvolili tuto cestu sami a dobrovolně). Týkalo se to francouzského souboru, který hrál o zkáze světa v inscenaci **Začneme znovu**, švýcarské skupiny a jejího **Krysaře z Hameln** pro děti 1. - 2. třídy, a to v klasické podobě. Stejně tak bylo složité a těžké klasické zpracování **Pinocchia** pro soubor malých dětí z Německa; nemluvě o černém divadle jednoho švýcarského představení s názvem **Wilcome in Blacklight-City**. Jejich hra se odehrávala v baru a pohybovala se až na hranici nevkusu - viz striptýz dvanáctiletého děvčátka, který naštěstí všichni přítomní odsoudili a pořadatelé se za něj dokonce omluvili.

Jako vždy na západních festivalech i zde se objevovaly nákladné kulisy. Což při jedné diskusi (které se zde též nad odehranými představeními dvakrát konaly a zabývaly se hlavně obecnými problémy - např. již zmíněným tématem pro děti) dr. Christel Hoffmannová, která o sobě prohlašuje, že se o dětském divadle nejvíce dozvěděla díky Čechům (na Kaplickém divadelním létě byla už v první polovině 80. let), okomentovala následovně: "Nádherné, výpravné kulisy, dokonalé kostýmy a hudba z magnetofonu, to u dětského divadla téměř vždy znamená špatné, netvořivé divadlo."

Zřejmě i z těchto důvodů (jednoduchá scéna se dvěma praktikáblý, stylizované kostýmy, a zvláště variabilní sukně, hudba realizovaná čtyřmi malými muzikanty a obyčejné téma - kluci kontra holky) se naše představení **Prášiš?** účastníkům festivalu líbilo. Slovy švýcarské divadelní kritičky v Neue Bücher Zeitung: "Rekvizity, slova a jevištní obrazy minimální, dojem a zážitek maximální." V každém případě se o českém dětském divadle (o jakémkoliv, které kdo z účastníků kde viděl) hovořilo s obdivem k vypracované metodice a k tvořivému přístupu dětí.

Udržme si toto renomé. Nenechme se zdolat problémy s penězi (to když se chceme sejít na přehlídce třeba regionální, a ono "na to" není), se zamračenými lidmi kolem nás bláhových, co svůj volný čas věnují dětem, ale i dětmi samotnými, žijícími čím dál tím víc ve světě počítačů a krvavých thrillerů. On ten čas švýcarského nadšení dělat jen tak něco pro druhé přijde. Přijde!

IRENA KONÝVKOVÁ
vedoucí souboru HOP-HOP



SPECIFIKA

DIVADLA VE VÝCHOVĚ

Divadlo ve výchově, v anglické terminologii Theatre in Education (zkratka TIE) není jistě v dramatické výchově žádnou novotou. U nás bude mít určitě šanci vybojovat si čestné místo vedle školní dramatiky, oborů LDO, divadla hraného dětmi a divadla pro děti. Na stránkách Tvořivé dramatiky se již s TIE bylo možno setkat a i já bych se ráda podělila o své zkušenosti jak s teorií, tak s praxí TIE.

1. ANGLICKÝ POHLED

Brian Roberts, Gerald Lidstone, Goldsmiths College, University of London - VŠMU Bratislava, seminář divadelního managementu, téma: Divadlo ve výchově, 2. 4. 1998

Divadlo ve výchově bychom mohli postihnout jednoduchým matematickým vyjádřením:

TIE = DIVADLO + AKTIVNÍ PARTICIPACE

TIE jako specifický dramatický tvar má několik cílů. Pedagogickým cílem je snaha dosáhnout změny v chápání, tzn. změny předjímaných názorů nebo kritičtější prozkoumání myšlenek, které jsou považovány za vžitě, "normální". Uměleckým cílem je pak zvládnutí jistých dramatických dovedností a seznámení s divadlem. Divadlo v procesu TIE podněcuje nápady a vstupem diváků do role se snaží získat jejich aktivní účast. TIE podporuje zájem o divadlo, umožňuje experimentovat s pedagogickými metodami a reaguje na to, co zajímá obecenstvo "teď a tady".

V procesu hledání své podoby si TIE vytvořilo svůj osobitý slovník. Skupina pracující na projektu již není divadelním souborem, ale týmem. Skupinu tvoří *actors/teachers*. Kombinace obou vzdělání (herec-učitel) je nejvhodnější pro pracovní tým. Program je vlastním projektem TIE a tým jej většinou vypracovává společně. *Contact figur* (kontaktní postava nebo učitel facilitátor) usnadňuje kontakt mezi herci a diváky, provází celým programem TIE a pomáhá jim cítit se bezpečně. *Holding form* (tvar) je strukturou celého programu. Termín *problematisation* (problematizace), kterého se v této souvislosti užívá, vystihuje, že z celého programu se stane otevřená otázka, na kterou sami diváci hledají odpověď nebo hledají řešení ústředního konfliktu. Tady by si i herci-učitelé měli hledat míru problematizace sami pro sebe, aby tak, jako existuje hra pro učitele a hra pro obecenstvo, existovala problematizace pro herce-učitele a problematizace pro obecenstvo. Jedině tehdy, když sami herci-učitelé budou hledat různé odpovědi na předkládaný problém a nebudou zastávat jednu provždy dané stanovisko, může hra TIE provokovat i diváky ke kritickému hodnocení. Pojmem *target audience* se pak označuje vhodnost tématu vzhledem k věku obecenstva.

Počátek programu

Pro konvergenční směr společné práce je dobré si hned na začátku zodpovědět a konkretizovat několik otázek, které nám mohou pomoci k jasnějšímu cíli.

1. Kdo je náš cílový divák? Tedy které věkové kategorie bychom chtěli naším TIE programem oslovit, jaké zkušenosti s divadlem a s tímto způsobem práce má tato věková kategorie?

2. Jaké jsou pedagogické potřeby cílového diváka?

3. Jaké jsou problémy a zájmy cílového diváka?

Při konkretizaci odpovědí na tyto otázky lze vycházet z vlastních zkušeností nebo je možno navázat spolupráci se školou, popřípadě s místním školským úřadem či pedagogicko-psychologickou poradnou.

4. O čem chceme hrát my jako tým?

Z formulace těchto otázek vyplývá téma a obsah programu. Další otázky směřují k vybavenosti týmu.

5. Jaké schopnosti, zkušenosti máme my jako tým? Co můžeme v programu TIE využít - hudební nástroje, loutkové divadlo, pantomima, step, práce s maskou, práce se scénickou hudbou, výrazový tanec...

6. Jaké divadelní formy, konvence můžeme využít?

Formy (modely) TIE

TIE využívá ve svých programech všech dostupných divadelních forem a konvencí, přičemž výběr je spojen s cílem a obsahem programu. Nejčastěji používané konvence TIE jsou tyto:

1. Představení, po kterém následuje diskuse s diváky. Téma diskuse se odvíjí od cíle celého TIE programu, může se týkat hlavního nebo dílčího problému představení, motivů jednání postav, analogických životních situací.

2. Představení, po kterém následuje (praktická) dílna na téma z představení.

3. Představení, po kterém následuje diskuse, kdy herci zůstávají v rolích a jednají jako postavy z představení (nejčastěji využívanou konvencí je v tomto případě horká židle).

4. Obecenstvo je od počátku programu skupinovou postavou, má jasný důvod, proč sleduje představení (plášť experta), a jeho hlavním úkolem po představení je řešení nastoleného problému a rozhodnutí v rámci přijaté role.

5. Představení, po němž následuje interakce diváků a herců v rolích; diváci představují (samostatně/skupinově) některé postavy společně s herci. Smyslem této formy bývá řešení ústředního konfliktu nebo výměna názorů jednotlivých postav.

6. Představení, po němž následuje dramatická simulace diváků nebo herců - nebo obou - v rámci rolí.

7. Divadlo forum.

(Poznámka: O divadle foru bližší viz diplomovou práci Ivony Čermákové obhájenou v ateliéru dramatické výchovy DIFA JAMU v roce 1997.)

Na bratislavském semináři se také hovořilo o kategoriích oblasti *theatre education*. Londýnská univerzita rozlišuje:

1. TIE.

2. *Young People's Theatre (YPT)*, tzn. mladí lidé dělající divadlo pod vedením dospělého.

3. *Children's Theatre*, tzn. dětské divadlo pod vedením dospělého.

4. *Theatre in Schools*, to je divadlo hrané ve škole skupinou profesionálů, a to především školní hry.



5. *Theatre Workshop*, který je zaměřen na rozvoj divadelních schopností a dovedností. 6. *Educational Theatre*, kde je divadlo pedagogickým prostředkem vzdělávání, jde tedy o to, že učení se realizuje divadlem.

Lektoři zmínili i napětí, které cítí mezi pojmy "vzdělání skrze divadlo" (*education through theatre*) a "učení o divadle" (*education about theatre*), kde je lidský kapitál až na druhém místě. Je však otázkou, jestli to tak opravdu musí být. V Anglii je nyní všeobecnou snahou uplatnit divadlo ve všech sférách vzdělávání. Divadlo není využíváno jen při výuce anglického jazyka a při studiu her, ale i v diskusích o politických, sociálních a kulturních otázkách, v diskusích o změnách v rámci komunity a hledání různých identit komunit. Proto můžeme najít paralely, jako například divadlo ve vězení, divadlo a postižení, divadlo a stáří, divadlo a muzeum, galerie, divadlo a zdraví, divadlo a nezaměstnanost, divadlo a hudba a další. Každé divadlo v Anglii má oddělení vzdělávání a financování divadla se také odvíjí od vytvořených vzdělávacích programů.

Hlavními požadavky *theatre education* jsou všeobecné použitelné schopnosti (hlavně komunikační schopnosti, sebedůvěra, schopnost týmové práce a samostatného rozhodování), které člověk může uplatnit nejen v zaměstnání, ale i ve svém běžném životě.

2. AMERICKÝ POHLED

Jim Mirrione: Psaní her pro divadlo ve výchově (*Playwriting for TIE, in Learning Through Theatre, edited by Tony Jackson, Routledge London and New York 1993, pracovní překlad Alžběta Dvořáková*)

Jim Mirrione ve svém článku nabízí pohled a zkušenosti z práce spoluzakladatele, dramatika a aktéra CAT (Creative Arts Team, zal. 1974), což je profesionální tým věnující se divadlu ve výchově (TIE), který sídlí na Univerzitě v New Yorku.

Práce CAT vychází z britského způsobu TIE, práce skupin jako Belgrade (1), Cockpit a Greenwich (2), se snahou hledat parametry pro potřeby amerického velkoměstského obecnstva. Od svého založení v roce 1974 do roku 1980 pracoval CAT výhradně s menšími dětmi a jako tradiční formu TIE využíval představení a následnou dílnu v několika třídách. V roce 1980 byl CAT díky úspěšným programům, které nabízel Newyorskému školskému úřadu, požádán, aby rozšířil a zvětšil počet obecnstva. Přepracovaná forma

1. zahrnovala dlouhodobé pobyty v různých školních oblastech města,
2. zahrnovala sérii DIE (*drama in educatio*) dílen před a po představení, což pomohlo začlenit téma probíhajícího představení do celkové struktury programu,
3. struktura TIE poskytla dostatek materiálu DIE pro jednotlivé dílny v místě školy.

Vývoj CAT v oblasti tvorby scénáře TIE

1. 1974-1978 (čtyři hry): V tomto období se na tvorbě scénářů TIE podílel celý pracovní tým. Byly to hry, které obsahovaly některé ze základních prvků důležitých při výstavbě hry TIE CAT, jako jsou chórické vyprávění, živé obrazy, improvizované scény, archetypální postavy, hlavní vypravěč a použití hudebníka nebo jiného hudebního prvku (použití hudby mělo umožnit přechod mezi jednotlivými úseky).
2. 1978: Od tohoto roku pracuje na scénáři jediný dramatik (Jim Mirrione) s režisérem a s výkonným správcem (producentem) skupiny TIE. Samozřejmě se počítá i s cenným přínosem ostatních herců-učitelů. Návrhy ke scénáři jsou však limitovány dynamikou motivací a jednání,

nikoli "neomezenou" tvořivostí. Tento vývoj měl vést k vytvoření celistvějšího produktu, který umožňuje, aby výchovný obsah byl znázorněn a komunikován prostředky divadelní dynamiky, a měl najít možnost propracovanější struktury základních prvků z prvního období práce CAT.

Základní principy a metody dramatiky TIE: Jak napsat scénář?

Ze své práce dramatika CAT Jim Mirrione vyvozuje několik závěrů, které by si měl každý tým TIE stále znovu definovat:

1. TIE vždy chtělo být jistým druhem kombinace mezi divadlem a výchovou a vzděláním.
2. Oblasti divadla na jedné straně a výchovy a vzdělání na straně druhé bývají brány jako oddělené, zatímco jsou v klíčových prvcích velice podobné, zvláště co se týče podporování poznání a předávání zkušenosti chápání věcí.
3. TIE používá zdroje vzdělávacího systému, kterému slouží, a uvědomuje si potřeby učitelů, když zkoumá určitý námět pro hru.
4. Hru TIE obvykle předchází nějaký druh přípravy, třeba dílna, a je následována diskusí po představení (nebo něčím jiným).
5. Obsah TIE, tj. sociální, politické, tematické problémy a problémy školství, jsou základem her TIE. Pouze zábava sama není TIE a ani čistá pedagogika nebo politická ortodoxnost nestačí k vytvoření hodnotné hry TIE.
6. V TIE jsou možné všechny divadelní žánry, formy a styly. Přestože realistický přístup je nejvyužívanějším, TIE může použít i alegorii, práci s historickými událostmi, science fiction, muzikál, komedii, melodrama nebo jakýkoli jiný prostředek, aby předalo své poselství.
7. Hra TIE má dostatek materiálu k tomu, aby podpořila různé dílny, které budou hru doprovázet, i dost pomocných materiálů pro ostatní aktivity v rámci celého programu TIE."

V těchto formulacích vyjadřuje autor nutnost vidět postup psaní her TIE ve dvou krocích.

1. Předscénářová fáze (záměr a metodologie)
2. Scénářová fáze.

Předscénářová fáze

V této fázi navrhuje Jim Mirrione opět několik otázek, které ovlivní tvorbu scénáře. Je důležité brát v úvahu:

1. Otázky týkající se obecnstva:
 - „1. Co vlastně chce dramatik sdělit svému obecnstvu?
 - Co chce sdělit škola nebo učitel v problému-námětu v předpokládané hře?
 - Je problém-námět dost silný, aby udržel pozornost obecnstva, zahrnoval v sobě důležité informace a naplňoval vzdělávací cíle škol a učitelů?
 - Jaké nové informace nebo zkušenosti tento materiál obecnstvu poskytne?
 - Bude tato informace nebo zkušenost dost přesvědčivá, aby podnítila kritické myšlení obecnstva, nebo pouze posílí apriorní myšlenky?
 - Obsahuje informace ve hře TIE dost materiálu k uskutečnění diskusí před představením nebo po něm, popřípadě k realizaci dílen?
 - Doplňuje hra dílnu tak, že se vytváří úplný program TIE?
 - Jaký úhel pohledu zaujímá dramatik k informacím obsaženým ve hře?
 - Chce hra nastolit inteligentní dialog dvou protikladných názorů, postav nebo sil, nebo hra podporuje jenom jeden názor?
 - Vyzývá dramatický materiál obecnstvo k novému zamyšlení nad politickými, sociálními a kulturními problémy, které hra předkládá, a umožní, aby po hře proběhla vyvážená diskuse?"



II. Další úvahy, které ovlivní tvorbu scénáře TIE, se týkají schopností, možností, zkušeností a vybavení týmu TIE:

Tyto úvahy jsou nezbytné, protože dramatik není oddělen od skupiny, pro niž píše, ani od obecnosti a od učitelů, s nimiž musí pracovat, aby byl projekt dokončen. Dramatik TIE by sám měl být vyškoleným hercem-učitelem, tedy člověkem, který je schopen navrhovat plány workshopu, vést divadelní cvičení, improvizace, pohybové techniky, námětové hry a další DIE činnosti v prostředí třídy. Měl by být také schopen diskutovat s učiteli a dalšími lidmi, kteří jsou důležití při navrhování a sledování vzdělávacího obsahu hry.

Záměr

„První motivace dramatika TIE by měla spočívat v potřebě předávat informace, které podněcují kritické myšlení a přinášejí tvořivou a katarzní zkušenost skrze dynamiku dramatu a divadla.“ K tomu je podle Jima Mirrionea nutné, aby byl dramatik otevřený a vnímavý vůči zájmům dnešních mladých lidí. Musí být ochoten zabývat se současnými sociálními a politickými problémy, které ovlivňují mládež a společnost všeobecně. Scénář by měl také obsahovat širší rámec informací, než studenti mohou dostat ve škole. Dramatik pracuje uvnitř školního systému a používá informace, které o daném problému poskytli učitelé; přesto by si měl udržet zdravý odstup od závěrů, předpokladů a tvrzení, které škola a společnost vyjadřuje k jakémukoli problému. Dramatika to vyzývá k ověřování svých apriorních myšlenek a skrze dramatické prostředky podněcuje studenty, aby kritičtěji posuzovali politické, sociální, školní a kulturní informace, které jim poskytují školy, rodiče, společnost a sdělovací prostředky. A nakonec dramatik TIE také čerpá ze současných vzdělávacích trendů, vývoje společnosti a politických otázek, které ovlivňují komunitu, město a stát.

Metodika: Výzkum

Při procesu psaní hry TIE musí dramatik respektovat vyváženost dvou základních složek: struktury dramatického díla a vzdělávacího obsahu. Tedy kromě toho, jak je umění hry komunikováno, si musí dramatik TIE uvědomovat, jaké vzdělávací informace jsou předávány a jakým způsobem. Z tohoto důvodu Jim Mirrione navrhuje následnou fázi výzkumu. Výzkum historický i současný umožňuje dramatikovi rozhodnout se, které materiály jsou vhodné a jaké množství informací je nutné pro to, aby hra uspěla. Hlavním kritériem při výběru materiálu jsou jeho dramatické možnosti (čitelnost postav, konfliktů a situací). Pokud je téma historické, je podle Jima Mirrionea nutné, aby dramatik podstoupil rozsáhlý průzkum v kartotékách, dokumentech, ve zprávách, v diapozitivech, fotografiích, konspektech, redakcích, videofilmech, filmech a článcích, v rozhovorech s osobami, které se v námětu a dané době orientují. Když je všechnen materiál sebrán, musí ho dramatik prozkoumat z hlediska různých předpokladů, tendenčních výkladů a interpretací, a hledat i alternativní zdroje a interpretace zkoumaného materiálu. Při výběru současného materiálu je důležité, aby se dramatik orientoval v současné literatuře a v různých názorech na zamýšlený námět. Jako zdroje výzkumu lze v tomto případě použít noviny, časopisy, magazíny, knihy, filmy, radio, televizi a rozhovory. V obou kategoriích je také užitečné přecházet si jiné divadelní hry nebo hry TIE, které se vztahují k zamýšlenému námětu. V době, kdy Jim Mirrione pracoval v CAT, prošly tímto výzkumným stadiem všechny napsané hry. Jim Mirrione využíval jako první zdroj informací školy, kde CAT pracoval (rozhovory a dílny se studenty a školním personálem využíval „laboratoř třídy“ i k pozorování různých věkových skupin).

Scénářová fáze

Protože TIE bylo ovlivněno mnoha různými autory a metodikami, neexistuje všeobecný konsenzus o tom, jak napsat hru TIE. Hlavní inspirací zůstává Aristotelés (struktura dramatického díla) a B. Brecht (bezprostřední konfrontace obecnosti s dramatickým problémem). Dalšími důležitými kořeny, o kterých se zmiňuje Jim Mirrione, jsou Federal Theatre Projekt v USA ve třicátých letech, Workers Theatre Movement v Británii ve dvacátých letech; v 50. letech se ještě dramata TIE objevovala v Joan Littlewood's Theatre Workshop v Londýně. V práci těchto předchůdců je zdůrazněn klíčový startovací bod pro dramatika TIE - snaha psát o naléhavém problému, který přinese změnu v myšlení obecnosti.

Scénář

V rámci hry TIE, která bere v úvahu vzdělávací obsah, jsou použity všechny klasické dramatické prvky konstrukce děje. Podle Jima Mirrionea je dobré před samotným psaním vytvořit „pracovní scénář“, který poskytne základ pro eventuální text a je konzultován s režisérem, členem TIE týmu, jenž je zodpovědný za vzdělávací obsah, s učiteli a různými odbornými poradci. Obsah je nejdůležitějším aspektem TIE hry. Musí být nejen dramaticky nosný, ale musí obsahovat i vzdělávací materiál, který je „beze švů vetkán do tkaniny celé hry“. Jim Mirrione také zdůrazňuje, že je třeba zaujmout ve hře k jejímu obsahu kritické stanovisko. Jazyk TIE hry by měl reflektovat fráze, hovorové výrazy, šifry a styly současného obecnosti, a zároveň nabídnout nová slova a způsoby mluvy, které mu umožní pochopit chování, poezii, dikci a syntax postav žijících v různých dobách. Všechny jazykové prostředky musí však být užity účelově. Postavy jsou nositeli uměleckého a vzdělávacího obsahu. Jednou z nejdůležitějších postav je v TIE hrách CATu vypravěč, který má schopnost vnášet informace v důležitých okamžicích hry. Může též působit jako facilitátor a průvodce dramatickým procesem. Postavy mohou být realistické, historické nebo symbolické, vždy však musí být jasné natolik, aby jejich jednání bylo pro diváky srozumitelné. CAT pracuje na hře TIE v počtu čtyř až osmi herců, což je někdy méně herců než rolí. V takovémto případě zůstávají hlavní postavy příběhu konstantní (silná identifikace diváků s hlavní postavou) a ve vedlejších postavách se herci podle možností střídají. Podle Jima Mirrionea je nutné, aby životy nebo původní názory všech postav ve hře prošly v jejím průběhu základní změnou. Divákovi musí být také dovoleno přemýšlet spolu s postavami a měl by odcházet s novým pohledem na problém, který podporuje kritické myšlení. Protože jsou postavy ve vypjatých životních situacích, které jsou v něčem podobné nebo analogické životním situacím obecnosti, provokují diváky a emocionálně je ovlivňují. Tato identifikace umožňuje pečlivě zkoumat motivace a jednání postav, které ústí v rozhodnutí a v následky. Všechny tyto aspekty mohou bezprostředně ovlivnit kvalitu dílen a diskusí. CAT se snaží své TIE programy rozvrhnout do devadesáti minut, z čehož přibližně šedesát minut trvá představení, a zbylých třicet minut je věnováno diskusím nebo dílnám.

Hry TIE CAT citované v článku:

Historické hry TIE:
Soud Mary Wadeové (1978), trilogie Rosa Park: *Zadní strana autobusu* (1980), Joe Louis: *Hnědý atentátník* (1982), *Hannibal* (1983)



TIE hry se sociálními náměty (1984-1990):

I Never Told Anybody (Nikdy jsem to nikomu neřekl) - hra o zneužívání dětí, *Home Court* (Domácí dvorek) - tématem jsou drogy, *The Driver* (Rozdělovač) - tématem jsou rasové předsudky, *Show of Force* (Demonstrace síly) - tématem je násilné používání zbraní

Další citované hry:

Last Year Saloogie (1981), *Král dvanácti bloků* (1992-93)

POZNÁMKY:

(1) TIE tým v Anglii, *Belgrade Theatre* v Coventry.

(2) Známy spíše pod zkratkou GYPT, *Greewick Young People Theatre*.

3. JEDEN Z ČESKÝCH POHLEDŮ

První zkušenost

Po návštěvě v maďarském divadle ve výchově (viz článek Hany Hronové v TD 1996, č. 3) se pět studentek tehdy 2. ročníku katedry výchovné dramatiky DAMU v Praze rozhodlo divadlo ve výchově si vyzkoušet.

Vybraly jsme viděný maďarský model TIE: jednoduché rozehrávání a uvolnění na začátku, představení, společná analýza představení a následná dílna. Jako námět pro představení byla vybrána pohádka *Osmý John a Krvavé koleno* z knihy *Prcek Tom a Dlouhán Tom* a jiné velice americké pohádky od Pavla Šruta (*Carmen*, Praha 1993). Na scénáři představení i na celém TIE programu jsme pracovaly společně.

Náš program TIE vypadal následovně:

1. Uvolnění: Po příchodu dětí do místnosti jsme si všichni společně zahráli nějakou hru (pohybovou) na odreagování. Většinou to bývala hra na *Krvavé koleno*, která se bezprostředně týkala představení. Využívaly jsme i další hry s pohybem - např. pohyb po prostoru, na daný zvuk vytvořit sousoší vyjadřující dané slovo, přičemž slova byla užita z představení, jako radost, trpělivost...
2. Představení: V představení hrály jen tři z nás, což se ukázalo jako handicap pro zbylé dvě (dětí raději komunikovaly s herci). Proto jsme se snažily najít další dvě důležité úlohy ve fungování celého programu TIE. Jednou z nich byl vedoucí celého programu (učitel facilitátor), který odpovídal za dílny a provázel celým programem. Představení bylo hráno s jednoduchými rekvizitami a bylo satirickou morálkou.
3. Společná reflexe představení: Odvíjela se od věku dětí a měla různé podoby, slovní převyprávění příběhu, schematické přehrávání ve skupinách, zveřejnění identifikace s postavami, shrnutí, o čem to pro ně bylo, hledání jiného názvu pro představení, vytažení problémů, o kterém by mohly být následující dílny. O problému, na kterém se mělo dále pracovat, jsme většinou rozhodly my, všechny skupiny pracovaly na stejném.
4. Rozdělení do skupin, práce ve skupinách: Rozdělení probíhalo buď podle volby dětí, nebo pomocí molekul nebo jiné hry. Ve skupinách pokračovala diskuse o daném problému v představení, hledání analogických situací v jejich životě a jejich možná řešení, hledání způsobu ztvárnění (přehrávání scény, obrazy, výtvarno, zvukový plán...).
5. Zveřejnění těchto situací a jejich řešení ostatním.
6. Společná reflexe viděného a celku.
7. Rozloučení. Znovu hrou na *Krvavé koleno* nebo jinou hrou, po případě jejich připomínkami, názory a nápady na zhlédnutí program formou psaní na balící papír.

Závěr: Ověřily jsme si, že tato forma je dobrou možností, jak kombinovat divadlo a dramatickou výchovu, ale má mnoho úskalí. Předně - úspěšnost celého programu se

odvíjí od kvality představení a jeho věkové adresnosti. Schopnost vnímat nadsázku mají děti až od určité věkové hranice, a to bylo několikrát příčinou našich potíží v dílnách. Také výběr této látky pro představení nedává mnoho možností pro volbu problému a jeho řešení. Příběh je doveden ad absurdum s jasnou tečkou.

Druhá zkušenost

Mou druhou zkušeností s divadlem ve výchově je práce na projektu s Mirkou Vydrovou, Lukášem Horáčkem a Martinem Pleškem (oba jsou studenty katedry výchovné dramatiky DAMU). Na tento projekt byl získán grant od Magistrátu hl. města Prahy.

Obsahem tohoto projektu je spojení divadelního představení a aktivity samotných dětí, která je vedena metodami dramatické výchovy. Přibližně dvouhodinový blok je určen dětem ve věku od 9 let a zatím byl realizován vždy pro jednu třídu dětí, ale počítá se s dvěma až třemi třídami. Je možné jej realizovat v tělocvičně nebo v příhodnějším prostoru ZŠ (aula...). V průběhu programu jsou děti inspirovány a motivovány divadelními výstupy, tematicky vycházejícími z vybrané části školního učiva (český jazyk a literatura, dějepis). Na tyto úseky navazuje práce se skupinami žáků. Sami herci vedou aktivitu dětí k dalšímu rozvíjení tématu a k práci se zážitky ze zhlédnutého představení. Tato část je vedena metodami dramatické výchovy. Nejen že se žáci stanou z pasivních příjemců uměleckého díla aktivními účastníky, ale sami jsou nositeli a tvůrci děje.

Jako předloha pro scénář TIE byl vybrán příběh *Prokopa Chocholouška Jan Pancéř* ze *Zlaté knihy historických příběhů*. Jde o dobu Karla IV. a hlavním tématem programu TIE jsou rytířské zásady a ctnosti.

Jednotlivými dílnami je příběh na krátkou chvíli přerušen a výsledek dílen je pak součástí pokračujícího představení.

První z dílen je zaměřena na formulaci toho, kdo je vlastně rytíř, jaký je a co umí. Děti jsou posléze v rolích pážat, která se účastní pasování Jana ze Smojna (hlavní postava příběhu) na rytíře, a jejich úkolem je přečíst z připraveného dokumentu rytířské zásady a ctnosti.

V druhé dílně se stávají poddanými Jana ze Smojna a ten vytváří jejich pracovní den. Do této aktivity pokračuje dál představení, kde jsou účastníci svědky odvedení jednoho z nájemníků, a proto mohou vypovědět Janu ze Smojna, co se odehrálo.

V další z dílen se stávají šlechtici a šlechticny, kteří jsou pozváni na zasnuby, podílí se na jejich přípravě společným zasnubním tancem a posléze hlasují o provedení léčky na Jana ze Smojna.

Poslední z dílen má za úkol rekapitulovat celý příběh očima krále a císaře Karla IV., který má rozhodnout o rytířství a životě Jana ze Smojna.

Z tohoto velmi zjednodušeného popisu celého programu si snad čtenář dovede udělat alespoň určitou představu o jeho podobě. Mohu říci, že jsme společně prošli, i když ne v dané posloupnosti, všemi fázemi, o nichž píše Jim Mirrione. Nevyhla se nám ani fáze výzkumu, kterou jsme na začátku podcenili. Podoba scénáře a dílen, kterou nyní máme, a není jistě konečnou, je již třetí verze. V představení je kromě činoherního divadla uplatněno divadlo loutkové, jsou využity masky, hudba reprodukováná i píseň živě zpívaná a součástí je i souboj s meči. Je to tvar velmi náročný na udržení celkového temporytmu, herecké stylizace, vedení dílen a jejich jasné struktury.

Doufám, že mé zkušenosti i zprostředkované teoretické rady našich anglicky mluvících kolegů pomohou ostatním, kteří se snaží divadlo ve výchově tvořit nebo by měli chuť si ho vyzkoušet.

GÁBINA ŠVECOVÁ



KROKY A HLEDÁNÍ

při práci s dětským divadelním souborem

I. ÚVOD

Učitelé literárně dramatických oborů či vedoucí divadelních souborů mi na seminářích často kladou otázky, jak začít s dětským divadelním souborem. Vzít si hotovou hru vydanou v DILIA? Sami nějaký text zdramatizovat? A lze vůbec s dětmi rovnými nohama skočit do "velkého" představení?

Pokusila jsem se v této práci popsat především jednotlivé kroky - tak, jak je volím se svými nejmladšími a nejméně zkušenými žáky před vlastní souborovou prací a v prvních fázích při ní samotné s žáky zkušenějšími v literárně dramatickém oboru základní umělecké školy. Vlastní tvarování textu "velkého" představení jsem však do své práce nezahrnula. Toto téma je velmi rozsáhlé a jistě by si zasloužilo samostatnou práci.

Musím též zdůraznit, že předmět *souborová práce* je na základní umělecké škole jen předmětem doplňujícím, a že tedy stěžejní výuka probíhá v hodinách *přípravné dramatické průpravy* (to v přípravných, prvních a druhých ročnících) či v předmětu *dramatika a slovesnost* (to v ročnících vyšších), dále pak v hodinách *pohybu, hudebně rytmické průpravy* či při práci na textech v hodinách *přednesu*. Práce v souboru není tedy činností dominující, je spojnici všech předmětů, umožňuje získané vědomosti uplatnit v praxi a o to víc je pak rozvíjet.

Tento systém jsem si vytvořila na základě mé osmnáctileté praxe při výuce v literárně dramatickém oboru a při každoročním vedení 1 - 3 souboru, jež v LDO vznikají či se vzájemně prolínají, ale též i s využitím vlastní aktivní práce v souborech literárně dramatického oboru za vedení manželů Pavelkových či s využitím získaných vědomostí na různých seminářích, kterých jsem se mohla zúčastnit.

Při zachycování mého vlastního systému práce od prvních kroků až po představení mě pomohly také připomínky Iriny Ulrychové, které bych chtěla tímto za její pomoc poděkovat.

Souborová práce v literárně dramatickém oboru je zařazena v ZUŠ podle osnov od třetího ročníku I. cyklu, což jsou žáci 5. třídy základní školy. Většinou v tomto věku s "velkou" souborovou prací (slušelo by se napsat spíše s prací určenou již pro širší veřejnost, nejen pro rodiče, neboť se může jednat i o pětiminutová představení) začínám. Výjimkou byl můj současný nejmladší soubor, kde se mi sešly zvláště šikovné děti, které se souborovou prací začaly již ve třídě třetí, a též jednotlivci, kteří jsou zapojeni do smíšených souborů.

Ovšem již od přípravného ročníku (což je 1. - 2. třída) činím přípravné kroky, které k této souborové práci vedou.

II. KROK PRVNÍ: SIMULTÁNNÍ IMPROVIZACE

Zadávám různé *dané okolnosti* (od snazších, které děti důvěrně znají - dané okolnosti vázané na věci, jako např.

kámen, tužka, klíč; dané okolnosti vázané na *místa*, např. les, škola, domov..., ke složitějším daným okolnostem *pocitu*: strach, vztek, radost či méně známým okolnostem *věcí a míst*: létající balón, jeskyně...).

Důležitá je simultánnost projevu. To znamená, že děti improvizují všechny najednou, a přitom každý zvlášť, každý je ve hře sám za sebe. Simultánní improvizace je výhodná hned z několika důvodů:

1. Zbavení ostychu.
2. Uvolnění.
3. Soustředění, vytvoření okruhu veřejné samoty.
4. Rozvíjení vlastní tvořivosti (nenapodobovat, co dělá druhý, mít svůj vlastní nápad).

Tyto simultánní improvizace u nás probíhají velmi často, jsou vlastně tvořivou rozcvičkou, mohou být používány (zvolím-li vhodný námět) i k navození atmosféry pro další náplň hodiny. V jejich počátcích nápady nehodnotím, počadí "důvodů" jasně určuje zvolenou prioritu. Až později po každé improvizaci určité dané okolnosti "bouchnu" na bubínek *štronzo* (děti drží v napětí, v soustředění). Každé dítě po dobu štronza řekne několika slovy obsah své improvizace a tu vždy více či méně ocením ("ano", "fajn", "paráda"...). Ještě později pak těsně před zadáním další dané okolnosti zveřejním jen zajímavý nápad.

Např.: *Při slově KÁMEN začnou děti obyčejně imaginární kámen házet, kutálet, zvedat těžký kámen - jen jedno na něj začalo kreslit, druhé do něj vytesávalo sochu... V tomto případě jen nahlas řeknu: "Aničko, hezký nápad na něj kreslit, Toníku paráda vytesat do něj sochu!..."*

Samozřejmě že každé dítě je během těchto improvizací několikrát pochváleno. Cílem pochval za jiný, zajímavý nápad je, aby se děti nebály popustit uzdu fantazii, aby věděly, že "školní" pohled na věci kolem nás (kámen je těžký velký nerost) je možná exaktní, ale vlastně chudý. Děti to velmi brzy pochopí a důvod ocenění jejich nápadů není pak potřeba hledat, on jednoduše je.

Formu kritiky, byť diskusí o problému, v tomto věku právě při simultánních improvizacích ještě nevoím. Na to je čas až ve vyšších ročnících nebo je na to dost prostoru při hraní etud.

III. KROK DRUHÝ: SIMULTÁNNÍ IMPROVIZACE PŘI PÍSNÍCH

Jde v podstatě o stejný princip simultánních improvizací s tím rozdílem, že zadavatelem daných okolností nejsem já, ale názvy jednotlivých písní z desky Elce pelce kotrmelece s hudbou Petra Ebena a texty Václava Fischera (vydal Supraphon, Praha 1973), kterou dětem pouštím. (Jistě by šly využít třeba i písně současných písničkářů, např. Jana



Vodňanského.) Mnou používaná deska má tu výhodu, že po každé písni, která není příliš dlouhá na improvizace, je krátká pauza a po ní je vždy řečen název další písni. Tento název, jak už jsem napsala, slouží jako zadání dané okolnosti.

Vláček

*Jede, jede bez silnice,
nevedou ho kolejnice,
jede vláček vlak
malých batolat,
jede vláček vlak
malých batolat.*

*Mašinka je učitelka,
jede vpředu, že je velká.
Vzadu Anička,
že je maličká,
vzadu Anička,
že je maličká.*

*Jede, jede, nemá kola,
nic mu cestou neodolá.
Nebo je to drak?
A teď, babo, raď.
Nebo je to drak?
A teď, babo, raď.*

A proč právě tento druh zadání považuji za další krok? Každá píseň má svůj obsah a samozřejmě svádí k popisnému přehrávání. Po předchozích simultánních improvizacích se však najde ve skupině vždy několik dětí, které pochopí, že mají hledat jiné, zajímavější způsoby improvizace než ty, které se s obsahem nabízejí. Zveřejnění těchto jiných pohledů na obsah písni vede k rozvoji tvořivého přístupu dětí k textu, který zužitkujeme při práci na textu při souborové práci.

První nápad: Běhání všech po prostoru, jako když jede vlak. Pak však následují další nápady: Ranní vstávání a chystání se na jízdu vlakem. - Vození miminka v kočárku. - Ujel mi vlak. - Hrají si s vláčkem. - Malé děti na písku...

K této desce se během přípravných ročníků, ale i prvního a druhého ročníku vracíme. Zadání pak bývá buď stejné (okamžitá improvizace), nebo využívám znalosti dané písni, a dokonce i nechám děti, aby si písni nejprve poslechy, a teprve pak jim dám prostor k improvizacím, a to:

1. simultánním,
2. s možností komunikace s partnerem, vytváření dvojic či trojic,
3. s možností, že jeden začíná improvizovat, zatímco ostatní (max. však 3 - 4) se mohou přidat - rozvinout jeho představu; v tomto případě je též možné, že vzájemným ovlivňováním celá improvizace "sklouzne" jinam (tato varianta je samozřejmě nejtěžší a zvládnou ji děti obvykle až ve druhém ročníku).

IV. KROK TŘETÍ: PRVNÍ SOUBOROVÉ POKUSY

Základem tohoto kroku je přenesení hry ze třídy, z ulice... na "jeviště" (nemusí jít zrovna o skutečné jeviště, ale jde už

o hrací prostor, protože už jde o představení - byť je hrané třeba jen ve třídě).

V této fázi se tedy zpravidla nezabýváme nějakými "velkými tématy", "velkými" sděleními, ale jde nám např. o splnění takovýchto zdánlivě obyčejných úkolů:

1. To, co je pro nás, pro děti přirozené - naše hravost, spontaneita - přenést před diváky na jeviště.

2. Zvládnout okruh *veřejné samoty* na jevišti, před diváky (nést svou roli - být hrají sebe, být na ni cele soustředěný, vnímat své partnery na jevišti i diváky v hledišti jen ve své postavě, tedy zcela prakticky: nenapovídat Aničku, že si nezvedla panenku, a zvládnout tuto situaci ve své roli, či nepomrkávat na maminku, aby mě viděla, že tu jsem).

Právě pro splnění těchto úkolů pro začátek volím (zvláště pokud první souborový pokus absolvujeme s malými dětmi - 1. - 2. třída) nejraději pásmíčka lidové poezie, která hravost přímo nabízejí a umožňují tak dětem zvládnout vytyčené úkoly.

Jako příklad lze uvést pásmo Hrajeme si, které je sestaveno z lidové poezie i z říkadel českých autorů. Původ má velmi složitý, částečně jsem použila jedno podobné sestavené pásmo Soni Pavelkové Sídliště, které se svými začátečníky hrávala, částečně jsem jej doplnila o říkadla, jež mi doplňovala charakterizaci i vzájemné pošťuchování se kluků a děvčat.

V úvodní části tohoto pásma jsou básně o tom, jak si holčičky povídají o svých panenkách. Než jsme tedy přistoupili ke konkrétním básním a konkrétním situacím kolem nich, přinesla si děvčata na vyučování panenky a společně jsme si hrály na maminky v parku (šlo o hromadnou improvizaci, kdy si děvčata povídají jedna přes druhou a kdy i já si hraji s nimi - navozuji tak nové situace či drobné konflikty: "Paní, dávejte pozor ať mi neušpiníte mou dečku." - "Viděla jste to, paní, jak mi chtěla ušpinit mou dečku." - "Člověk si ji položí na lavičku, a ona mi ji málem ušpiní...") a na doktorku (já hraji doktorku a ptám se holčiček, jak se daří jejich dětem, jak se cítí apod.) Opět je to tedy běžná hra, jak si ji děti hrají před svým domem či ve svém pokoji s kamarádkami, ale důležitá právě pro okamžiky otázek a odpovědí, pro pozdější uvědomění si paralely při práci s lidovým textem, ale též pro vlastní situaci pouze dvou postav - nikoliv hromadné improvizace, kde se mohu v přvalu slov ostatních schovat. V roli doktorky mě pak vystřídají děvčata a já se stávám divákem. (Další z nových momentů - někdo nás pozoruje, dívá se!)

Musím říct, že pokud mám chlapců více, zvolím pro tuto chvíli dělené schůzky. Není-li chlapců tolik, pak se zapojuji do hry jako "pánové v parku" (jdou na procházku se psem, jdou si číst noviny, kdo chce /I/, může i být tatínkem, který má své dítě či jde s maminkou...; hodně záleží na typu jednotlivých kluků, ale i na atmosféře celé jejich skupiny; kluci raubíří si raději zahrajou pána se psem, jemnějším klukům nevaří hrát tatínka).

S chlapci v samostatné skupině pak rozvíjíme hry "s autíčky" jako hromadné improvizace (auta se potkávají na křižovatce - opět jsem to já, kdo vyvolává drobné konflikty; pan policajt řídí dopravu - opět jsem to zpočátku já, pak mě kluci vystřídají a já se stávám divákem). Hra s autíčky je snazší než např. hra na indiány, protože zde kluci hrají více sebe - častěji se samozřejmě s touto situací setkávají. Je to podobnější hře na maminku. Až po té si tedy teprve hrají na indiány (kouření dýmky míru v kruhu, vyzývání velkého Manitú... - "Slyšíte to víření bubnů? Někdo nám ukradl totem, co uděláme?... Jde tedy o společnou improvizaci, v níž vyzývám náčelníky jednotlivých kmenů,



aby řekli svůj názor. Záchrana totemu. Improvizace se rozehrává podle nápadu kluků.

V případě nedělených schůzek projdou děvčata též hrou s autíčky i na indiány.

Ať už jsem kluky a děvčata od sebe na jednu až dvě hodiny oddělila či nikoliv, v další fázi improvizují společně: Jsme v parku, děvčata si tam chtějí hrát s panenkami na maminky a kluci na indiány (společnou improvizací se většinou vytvoří konflikt kluci kontra děvčata nebo ho já vyprovokuji jako našeptávač: "Ty kluci dělají rámus, určité nám zbudí naše děti..." - "Ty holky tady překáží, takhle ten totem nenajdeme...").

Těmito společnými etudami v roli se dětem podaří snáze úkoly č. 1 i 2, které jsme v úvodu kapitoly zmínili, splnit. Situace z pásma pak děvčata hrají klukům a obráceně a tím se též učí soustředit se na svou postavu (Komu jsme věřili, že je opravdu maminkou nebo zas indiánem? Proč?).

V ročnících, kam chodili kluci i dívky zvlášť, jsme se zabývali při vyučování jen svými výstupy a ke spojení obou částí pásma došlo na výletě do lesa, spojeném s opékáním vuřtů a stopovanou - kluci značkovali cestu a dívky je stopovaly, v závěru musely kluky najít. Celý výlet byl důležitý pro vzájemné poznání.

Kromě pásmíček lidové poezie používám též pro úplný začátek básně Františka Hrubína, které děti dokonce dobře znají a pohled na ně z jiné strany jen více rozvíjí tvořivý přístup.

Jako příklad uvádím pohádku Františka Hrubína *Kuřátko a obilí*, na kterou mě přivedla Milada Mašatová na jednom ze seminářů. Postavu kuřátka však u Milady Mašatové - loutkářky - představoval "pucek" (malý vycpaný látkový vdolek), u nás však vždy jedno z dětí. Děti se v roli kuřátka střídají.

S dětmi staršími (tak od 4. třídy) pak volím i pásma současných autorů (Ludvík Středa, Pavel Šrut, Ljuba Štiplová...).

Jako příklad uvádím pásmo *Vymyslím si*, které jsem sestavila z básní Ludvíka Středy z knihy Bernardýn na provázku, která vyšla v Severočeském nakladatelství v Ústí nad Labem v roce 1981.

Tyto první pokusy souborové práce hrají děti buď v rámci ukázkové hodiny pro rodiče u nás ve třídě (nultý, přípravný ročník, kam chodí děti z 1. tříd základní školy) či v rámci programů, které náš dramatický obor pravidelně pořádá, zvaných VEDRA (VEčer DRamatáků), a to od 2. třídy. Je to pořad určený výhradně pro rodiče žáků LDO, a kromě těchto malých souborových prací se zde žáci (i starší) prezentují také s různými ukázkami práce z hodin - etudy, pohybové improvizace apod.

Naplnění tohoto kroku, jak jsem sama zjistila ve své vlastní praxi, je užitečné nejen pro děti-začátečníky, ale i pro vedoucí-začátečníky. Pustit se totiž rovnou, bez zkušeností do dramatizace nebo i do zpracování hry, kterou někdo vytvořil, se málokdy někomu podaří. A když - tak to bývá kouzlo nechtěného. Tak jako se děti učí nejprve psát písmena, pak celá slova, a poté teprve věty, tak i vedoucí souboru-začátečník by měl začít právě od malých pásmíček - třeba lidové poezie, přes pásma současných autorů, přes drobníčky typu VEDRA. (V příloze pro informaci uvádím pořadí inscenací nebo i minitvarů a cvičných textů, jak jimi prošli či právě procházejí tři generace mých žáků literárního dramatického oboru.)

Teprve po těchto krocích přistupujeme se žáky k vlastní souborové práci, která je pro nás velkým hledáním.

V. HLEDÁNÍ PRVNÍ: TÉMA

Když jsem začínala vést soubor, stávalo se mi, že děti v různých fázích práce na konkrétní inscenaci (kterou jsem jim nabídla podle toho, co mně připadalo, že by je mohlo bavit) přestaly mít chuť se jí zabývat, přestal je zajímat námět, byť s mým prvotním návrhem nadšeně souhlasily. Řekla jsem jim, že tedy musí námět donést sami. K mému velkému zklamání nastalo to, s čím se asi i dnes setkává mnoho vedoucích souborů. Buď nikdo nic nepřinesl, nebo se objevily knihy, o kterých jsem věděla, že jsou nad naše zkušenosti. Takže samozřejmě všichni čekali, co nového nabídnou zase já. Rozhodla jsem se tedy, že můj výběr musí být podložený jejich skutečným zájmem, ne jen mou domněnkou o jejich zájmu. A začala jsem tedy hledat jejich téma.

Pravda je, že jednoduchý způsob to zrovna není. Zjistit téma, které je tíží, o kterém by chtěli hrát, na to jsem systém brzy našla, ale na toto téma najít námět, materiál! To je opravdu oříšek. Jsou to hodiny a hodiny mezi knihami všude, kde se dají najít, nejlépe však v knihovně, kde mě už s pochopením nechávají i po zavírací době a kde mi vybrané knihy nechávají i dva roky doma.

Od té doby se mi však nestalo, že by mi nějaká skupina řekla uprostřed práce: Nás už to nebaví.

Takovýto postup volím ale jen u žáků cyklu prvního (tedy do 8. třídy základní školy), se žáky druhého cyklu již pracuji jinak, o tom však později.

Samozřejmě že chtít po žácích mladších 14 let, aby řekli, co je trápí, o čem chtějí hrát, dost dobře přímo nejde. Vedlo by to jen k plakátovým slovům, k velkým, ale obecným myšlenkám.

Témata, jež nás trápí, které bychom si chtěli vyřešit či je předat divákům, hledám prostřednictvím zdánlivě běžné vyučovací hodiny v literárně dramatickém oboru, která, jako mnohé jiné, končí psaním, kreslením. Děti tedy ani před hodinou nevědí, že jdeme hledat nová témata pro souborovou práci; kdybych to ohlásila předem, zas by to vedlo jen k plakátovým výrokům, k cíleným pracím výtvarným i literárním. Dlužno říci, že hledání tématu nenastává v prvních, zářijových hodinách, ale obyčejně (pokud nechceme se souborem začít již od pololetí) v průběhu posledního školního čtvrtletí. Pro mne je to doba velmi příhodná, neboť mám dost času na hledání námětu, či dokonce na první fázi dramatizace. Také máme pak s dětmi dostatek času na přípravné fáze.

Uvedu příklad jedné vyučovací hodiny, která končila zjištěním tématu pro hraní v souboru:

Příprava třídy: Zvláštně upravená třída - překážky v prostoru, věci, které zde normálně nejsou (např. látky, síť rozvěšené po prostoru...), částečně zatemněno - spuštěné žaluzie. Po celou dobu hraje hudba - volím obyčejně Jarreho, Vangelise nebo Anderssona.

Zadání probíhá před třídou: "Vejdete se zavřenýma očima a prozkoumáte, jakou máme dnes třídu, jestli se v ní něco změnilo, jestli je tu něco nového, zvláštního." (Na hodinách hrajeme s dětmi i hry se zavřenýma očima, kdy se ve třídě nezmění vůbec nic anebo jen maličkost.) "Kdo bude hotov, najde si nějaké místočko v prostoru, které vyhovuje jeho momentální náladě, sedne si - lehne, jak chce,



může i polevit očím, když se stulí do klína a nebude koukat po okolí, a počká na ostatní."

Žáci do třídy vejdou se zavřenýma očima - prozkoumávají prostor.

Chodit se zavřenýma očima delší dobu, navíc v neznámém prostředí, není vůbec jednoduché, ale žáci, kterých se hledání témat již týká, tedy žáci 3. a vyšších ročníků LDO (= pátých a vyšších tříd základní školy), mají u mne za sebou již několik "slepáren", takže jim delší úkol se zavřenýma očima již tolik nevádí. Ve třetím nebo vyšším ročníku literárně dramatického oboru nedělá tedy dětem tento způsob hry velké potíže. Dokáží se již při ní i soustředit. Takže nikdo nekomentuje svou cestu ani své pocity. Stane-li se přesto, že je mezi nimi nové dítě, začátečník, stačí jen na případný jeho ohlas připomenout: "Nemůže-li se někdo soustředit, nevádí, není to chyba, může si třeba i sednout, ale nesmí rušit ostatní."

Když byli všichni hotovi, oslovila jsem děti (a přitom jsem už ztišila hudbu a vypnula ji): "Všichni už si třídu prošli, máte ale stále zavřené oči a zkuste svým tělem - boucháním, tleskáním, dupáním - všichni najednou vyjádřit pocity z cesty, kterou jste prošli. Teď jeden po druhém, poslouchajte se, abyste se dva najednou nepřekrývali, vyjadřete svůj současný pocit. Poslouchajte druhé - či pocit s vaším nejvíce souzní, kdo s vámi rezonuje?"

A potom: "Už se představili všichni, zvučte si své pocity jako v rytmicko-dynamickém kruhu. Až začne doba klesání, postupně otevíráte oči (zapnutí hudby a její postupné zesilování) a očima si najděte rezonujícího partnera, pokud on s vámi nerezonuje, hledejte jiného. Nechodte k sobě. Jen se skontaktujte očima; kdo má partnera přestává úplně zvučet. - Povídejte si na dálku očima. - Jeden z vás se dívá do zrcadla, které je obyčejné - stále na dálku. - Druhý se dívá do zpožděného zrcadla. - První do protikladného zrcadla. - Povídejte si spolu přes tlusté sklo - ne rukama, jen artikulujte - stále na dálku. - Snažte se setkat, dotknout se vzájemně, abych vás neviděla; koho uvidím, musí opět přes celou třídu od sebe. - Vzájemně se rozhýbejte. - Která dvojice je hotova, jeden si položí hlavu na břicho druhého a dýchají spolu. - Postupně se přidávají ostatní. - Rozlučte se a jděte každý na své původní místočko. - Každému z vás dám papír, tužku, máte tady i pastely. Stále spolu nemluvejte, buďte každý sám a nakreslete či napište - je možné i obojí - cokoliv, co vás napadne."

Poté si rozložíme do kruhu papíry (u mladších žáků "jen" s kresbami či zapsanými pocity, u starších žáků se objevují i literární práce) a povídáme si o tom, co vidíme, jak to na nás působí, co nám asi autor sděluje. Autor kresby či literárního projevu se vyjadřuje až poslední.

Základní principy, které se projeví v této hodině:

Ad hudba: Hraje po celou dobu hodiny, a to i při kreslení a psaní. (nebo téměř po celou dobu - zde byla vypnuta jen při rytmizování). Děti se tak více soustředí na dané úkoly, neposlouchají ruchy zvenčí, a přitom je jejich zážitek umocněn, udržuje se po celou dobu.

Ad zavřené oči: Vyloučení jednoho smyslu alespoň v části lekce vede k aktivizaci smyslů ostatních, i k většímu soustředění.

Ad vyloučení slovní komunikace: Máme stále tendence se hodně vyjadřovat verbálně, pokud je tento druh komunikace v lekci znemožněn, o to víc propukne v závěru hodiny - při kreslení, psaní a při závěrečném povídání.

Ad emotivní zážitek: Vede k naladění "na stejnou strunu". Když společně něco prožijeme, vede to i ke schopnosti spolu komunikovat, povídat si o problémech, naslouchat si.

Ad možnost nejen psaní, ale především kreslení pocitů: Říkat slovy nahlas své pocity, dojmy je mnohem těžší, než je nakreslit nebo napsat. Vyslovená slova nám totiž připadají v tu chvíli i banální, nejsme schopni jimi vše pojmenovat, to za nás lépe udělají barvy či literární jazyk; děti často též používají zápis asociací.

Je nutné, hlavně v počátcích, děti upozornit, že vše, co nakreslí, napíše, je správně, neboť jde o zakreslení, zapsání jejich pocitů, a nikdo to tedy lépe nemůže zachytit než ony.

Následující diskuse pak probíhá nad obsahem nikoliv nad formou! Ta je v tuto chvíli úplně nedůležitá.

Při povídání a vzájemném sdělování pocitů, dojmů se vždy objeví základní témata, která děti trápí, kterými se vnitřně zabývají. Zobecnění v daný okruh si pak dělám já sama pro sebe.

Příklady: Při přípravě poslední inscenace Prášís?! se ukázalo jako "žhavé" téma kluci kontra děvčata, a to nejen v prostředí školy, ale i u nás v souboru. Předtím, když děvčata a kluci chodili do souboru zvlášť, se zas v dívčí skupině objevila témata ryze dívčí (nová dívka mezi dívkami, co se znají, dívka v novém prostředí, kde je krátce - nemocnice, letní tábor, dívka sama mezi ostatními dívkami...) - a zabývali jsme se inscenací Nemocnice má ubřečená okna. Zatímco v partě kluků vystala tehdy témata ryze klučí (parta kluků, jejich sounáležitost, dodržení slova, domluvených pravidel) - tehdy jsme s kluky hráli Obrazy ze života Acylpyrínků.

Vždy se samozřejmě objeví témat víc, dost často jsou to naprosto konkrétní problémy s rodiči (příliš autoritativní přístup otce, maminka, která se nezastane dítěte před otcem, nikdo nemá čas si s dítětem popovídat, nadřizování mladšímu sourozenci, řešení všeho s křikem), s učiteli (nadřizování, neschopnost uznat chybu, vidění jen svého předmětu, neschopnost komunikace), s kamarády (nedodržení slibu, vyžazení tajemství) či pocit osamění.

Snažím se vybrat téma, o kterém v jeho konkrétních podobách děti více mluví, vrací se k němu, vidí ho častěji v kresbách či ho samy často kreslí a konkrétně pojmenovávají a podkládají osobními zkušenostmi.

Tento způsob hledání tématu, jež by děti zajímalo a drželo po celou dobu budování inscenace, není samozřejmě jediný. Se žáky I. cyklu se mi však nejvíce osvědčil.

O tom, že na to lze jít ovšem i naprosto jinak, svědčí právě můj nejmladší souborový ročník, s kterým hrajeme představení Kde bydlí čas podle knihy Vladimíra Škutiny. Toto představení vzniklo zcela obráceně - ze zmíněné knihy jsem vytvořila školní drama, jehož tématem bylo: dítě, na které nemá nikdo čas. Zmíněné téma děti tak zaujalo, že dalším rozehráváním, etudováním situací později vznikla inscenace, které jsem v závěru dala tvar. (Viz přílohu.)

V druhém cyklu (žáci středních škol) pak způsob hledání tématu i námětu rozšiřujeme o jejich čtenářský potenciál. Každý přinese své náměty, knihy, které ho zaujaly třeba i pro jazyk, jež autor používá, pro příběh, pro cokoliv. Jednotlivé návrhy si pak všichni čteme, diskutujeme o nich a vybíráme, čím bychom se chtěli zabývat. Někdy je to hledání dlouhé, někdy jsme nadšení hned prvním návrhem.

Nerada bych však žáky II. cyklu příliš idealizovala. I oni se musí pobízet k tomu, aby "něco" přinesli. S mými nejstaršími žáky II. cyklu jsme si například řekli, že každý, kdo chce chodit do souboru (tedy i já), přineseme tři návrhy materiálů, které nás zaujaly. Kdo nic nepřinese, není zařazen do souboru. Přinesli všichni, ne sice tři, ale přinesli.



VI. HLEDÁNÍ DRUHÉ: PRVNÍ DRAMATIZACE

První dramatizace bývá různá. Od základní osnovy, přes zdramatizované konkrétnější části, až po zdánlivě hotovou dramatizaci. Opravdu jen zdánlivě. Vždy říkám, že co jsem vymyslela u zeleného stolu, je pro nás jen určitým vodítkem pro počátek práce, ale velice často bývá vše při závěrečném dokončování naprosto jinak. Práce s dětmi je tvůrčí proces. Je to opravdu *hledání*. Hledání s dětmi. První dramatizace je tedy jen pro mne vodítkem pro přípravnou fázi.

VII. HLEDÁNÍ TŘETÍ: PŘÍPRAVNÁ FÁZE

V této fázi se zabýváme různými okruhy, které s novým představením souvisejí. Jsou to:

1. Typy postav, jejich charakterizace, prostředí, v němž se nacházejí - zkrátka okolnosti, které určují hru: Hledám náměty pro etudy, které jsou těmito okolnostem podobné, mají podobný rys, a přitom je děti znají, zažily je či si je dovedou představit.

Např. v přípravné fázi inscenace Nemocnice má ubrečená okna, která byla příběhem o dívce, která je se slepým střevem v nemocnici, poprvé v cizím prostředí mezi dospělými i dětmi, kteří se jí zdají nepřátelští, jsme si hráli situace z letního tábora, kam kvůli anglině přijede později než ostatní nová dívka.

Etudy, vzniklé situace, pak rozehráváme, diskutujeme o nich, domýšlíme další, nové.

2. Základní rekvizita, je-li mnou daná jako prostředek rozvoje fantazie (např. v pásmu Vymyslím si to byl nafukovací velký míč) či základní princip, je-li opět mnou daný (v inscenaci Prášiš?! dva praktikáblí o rozměrech 2 x 1 m, vysoké 0,30cm). Přitom nás může zajímat:

- smyslová složka této rekvizity (co mi to připomíná, vnímám-li to hmatem, čichem...).
- co všechno se s tím dá dělat,
- co všechno by to mohlo být (praktikáblí - ostrov, vodníkově jezero, výtah, prkno na vodě... atd.).

Jednotlivé části však verbálně nekomentujeme, ale ukazujeme, improvizujeme - ostatní "hádají" podle naší činnosti, co se s věcí dá dělat či čím by mohla být. Po prvních nápadech i poslední variantu rozehráváme v domluvených etudách po skupinkách.

Pozn.: V dramatickém oboru je možné se přípravnými fázemi či nutnými vstupy - jako je práce s rekvizitou - zabývat v hodinách *dramatiky*, takže téměř souběžně.

3. Námět: Po přečtení námětu, zvláště nevědí-li děti, který jsem podle jejich tématu vybrala, píšeme společně tzv. dojmologii (zažila jsem tuto fázi na jednom ze seminářů s Ludkem Richterem ještě na Kaplickém divadelním létě a moc se mi osvědčila). Dojmologie spočívá v tom, že každý píše, co ho napadá v souvislosti s přečteným příběhem (pásmem), a to např. podle osnovy:

- barva
- zvuk
- obraz
- pohyb
- povrch

- tvar
- chuť
- vůně
- prostor
- předmět
- člověk
- hudební nástroj
- temporytmus

Na závěr následuje stručný obsah příběhu a témata, která každý z námětu vyčte.

Po čtení a naší dojmologii i případných mých záměrech samozřejmě následuje diskuse o napsaném, ale i o tom, zda děti zvolený námět i zvolené téma chtějí realizovat, zda je zajímají, zda i po přípravné fázi, kde se jim jistě mnohé z práce odkrývá, je daná látka vzrušuje, nebo ne.

Právě při "dojmologii" se nám mimochodem velmi často poodhalí výtvarná složka - to, jak námět vnímáme "scénograficky". A leckdy si ujasníme třeba i rekvizity.

Jak je zřejmé, přípravná fáze není otázkou jedné schůzky, jednoho setkání. Její roztržení na několik hodin však není příliš výhodné (uvědomíme-li si, že na začátku každé hodiny probíhá ještě uvolnění - uvolňovací cvičení a hry, dále komunikační hry - abychom se naladili na společnou strunu). Jsem nejraději, pokud tuto přípravnou fázi můžeme absolvovat bez přerušení, tedy v delším čase než dvě vyučovací hodiny, např. na letním táboře, jako se nám podařilo při přípravě představení O soukání, či alespoň na horské chatě o víkendech v začátku roku, jak nám to vychází v posledních dvou letech. Zde totiž zvládneme i úvodní fáze našeho dalšího hledání, a tím je již zkoumání konkrétního námětu, s konkrétními postavami, jejich charakterem, jejich vývojem a situacemi, které je utvářejí. A pokud bychom se pro daný námět nakonec nerozhodli, je pro nás společný pobyt na horách určitě užitečný i z jiných důvodů (i když musím říci, že takto zvolenou cestou se nám to ještě nestalo). Přesto při našich pobytech na horách máme čas si i vyjít ven např. válet sudy, metat kotrmelce z kopce anebo v zimě sáňkovat.

Pořadí těchto kroků se mi již několikrát osvědčilo, ale rozhodně není závazné! Stalo se mi též, že na téma dětí jsem měla připravené dva náměty. Každý byl něčím zajímavý, a přitom ne každý zamýšlené téma nesl plně, objevovaly se v nich i další zajímavé momenty. Zvolila jsem proto nejprve krok č. 3 přípravné fáze a seznámila děti s oběma náměty. Dlouho jsme o obou diskutovali, než jsme zvolili "ten pravý". Teprve pak přišly další kroky této přípravné fáze - č. 1 a č. 2.

VIII. HLEDÁNÍ ČTVRTÉ: TVAR

1. Úvodní fáze: Je v mnohém podobná fázi přípravné, jen s tím rozdílem, že se zabýváme situacemi a postavami již z vybraného tématu.

2. Vlastní tvarování: Vychází z mnou (u žáků I. cyklu) vytvořené dramatizace, která, jak už jsem uvedla, není neměnná, jednou provždy daná; naopak úvodní fází, která mě mnohdy dětskými improvizacemi upozorní na některá úskalí či zajímavá rozvětvení, nastávají určité změny. Text se přepisuje a dopracovává.

Musím říci, že to je to nejkouzelnější na dětském divadle. Jak se nápady vrší, jeden přes druhý, jak se pak



opět zavrhuji, mnohdy i s těžkým srdcem. A jak naopak se nějakou situací stále a stále znovu zabýváme a víme, že opět to není to, co jsme chtěli sdělit. Zdramatizovaná předloha tedy vzniká tvůrčím procesem a vzájemným ovlivňováním se, s tím, že samozřejmě právo veta musím mít já, režisér i dramaturg. Musím být tím, kdo se sice dětmi nechá inspirovat, ale kdo je zároveň schopen je vést.

IX. HLEDÁNÍ POKRAČUJE: ZÁVĚR

Při derniéře našeho představení *O soukání* jsem si sama pro sebe písemně bilancovala "ušlé" tři roky, kdy jsme tuto inscenaci hráli. Mé zamyšlení je pro mne přesným shrnutím pohledu na život dramatického textu v dětském souboru a na práci dětského souboru jako takového:

"Během půl roku vzniklo představení, a pak už se hrálo a hrálo a jezdilo a hrálo. Zní to strašně jednoduše, ale musím říct, že ONO hledání zdaleka neskončilo premiérou, a dokonce ani účastí na soutěžích, přehlídkách i festivalech, třeba i v zahraničí.

Po všech těchto představeních jsme stále znovu a znovu prodiskutovali připomínky i postřehy druhých, aby nás vzápětí napadaly změny, třeba i drobné - v pohledu, kontaktu, frázování textu, vnitřního motivu, ale i naprosto radikální (jak těžké bylo loučení s vesmírným kamenem Sixtaridou, který se ukázal nesmyslným, jak namísto něho všichni přijímali podezřivě hada Naju - a ještě ke všemu těsně před odjezdem na Hronov!).

Ano změny. Koření každého představení, harušující stereotyp, zaběhnuté koleje, nutící k aktivizaci a držící představení stále živé a radostné. Vždyť po každé, byť i drobné změně povyroستlo, získalo. A samozřejmě po každém vystoupení. I když u nás se tyto dvě věci drží dost často ruku v ruce. Přijdu-li těsně před vystoupením do šatny a řeknu: 'Víte, jaké jsou nejkrásnější změny?' Je všem hned jasné, že dnes se bude hrát něco jinak a rovnou, bez zkoušky. Výsledkem je ale společná radost nad ozvláštňením, ale někdy i zjištění, že takhle tedy asi ne. Opět okřídlená věta: 'Varianta C neplatí, zůstává varianta B, která je ale lepší než varianta A.'

Zajímavým momentem je pak nastudování představení v cizím jazyce. Je to, jako když si známou báseň řekneme ve svojštině. S tím rozdílem však, že musíme znát nejen počet celkového vyznění, ale musíme naprosto přesně znát 'vnitřní motiv' každé věty, a hlavně i každého slova. Cizím jazykem tedy Pavouček opět ožil, zdokonalily se jednotlivé postavy.

To jsou tedy postřehy, které se týkají představení. A co se týče členů souboru?

V souboru se naučili naslouchat druhým a zvažovat, co s daným názorem. Při hodnocení jiných představení nalézat, co bychom si od nich mohli vzít, ale i co bychom jim doporučili, aby změnili. Tedy pojmenovat a formulovat názor.

Naučili se mít spoluzodpovědnost za odehrané představení, a pokud zrovna nevyjde, přijímat prohru.

Naučili se fixovat tvar a 'překonat tuto fixaci. Při vlastní tvorbě je legrace, je to příjemná zábava, ale fixace - to už je dřina.'

Při vyučování zažívají děti vlastně "jen" tvorbu, hru, jen tedy to příjemné, nezávazné, i když samozřejmě velmi potřebné, ale hodně respektující jednotlivce. V souboru se musí respektovat téma, které chceme společně sdělit, a tvar. S tím, že vše, co známe z hodin, využijeme, zúročíme,

završíme. Dosáhneme tak uvědomělé hodnoty.

Mezi dětmi z jednoho ročníku, které chodí do souboru, a těmi, které do souboru nechodí, je velice brzy znatelný rozdíl. A to nejen v dovednostech, ale právě i v pocitu zodpovědnosti a schopnostech vzájemného porozumění. A že tento vklad při práci jakéhokoliv představení není zrovna zanedbatelný, o tom jistě není pochyb.

IRENA KONÝVKOVÁ
LDO ZUŠ Ostrov

LITERATURA,

kteřá mě inspirovala a inspiruje při práci s dětským souborem:

Císař, Jan-Štěpánek, František: Základy činoherní režie, ÚKVČ a KKS, Praha-Hradec Králové 1984

Delongová, Jindra-Macková, Silva-Svozilová, Dana: Vezměte do ruky knihu, Mravenec, Brno 1993

Jasanová, Nadja: Hudba, pohyb, kresba, slov, V. Svojtka, Zlín 1990

Kovalčuk, Josef: Od tématu ke scénáři, Městské kulturní středisko, Brno 1985

Machková, Eva: Drama v anglické škole, ARTAMA a STD, Praha 1991

Machková, Eva: Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu, DAMU, Praha 1996

Machková, Eva: Mezi skutečností a snem, KDPM, Ostrava 1988

Machková, Eva-Oprailová, Eva-Černá, Irena-Jirsová, Zuzana-Haklová, Jitka-Svobodová, Eva-Gregorová, Vlasta: Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole, IPOS-ARTAMA, Praha 1992

Martinec, Václav: Lidské tělo - inspirace a nástroj dramatického projevu, ÚKVČ, Praha 1975

Mlejnek, Josef: Děti v divadle, ÚKVČ, Praha 1986

Living Theatre. Uspořádali Jaroslav Kořán a Petr Oslzlý, Praha 1980

Richter, Luděk: Literatura, divadlo a my, Krajské kulturní středisko, Hradec Králové 1985

Slavík, Miroslav: Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem, IPOS-ARTAMA, Praha 1996

Veltrubská, Ivana: Divadlo očima dětí, IPOS-ARTAMA, Praha 1994

Vostrý, Jaroslav: Předpoklady hereckého projevu, MŠMT ČR, Praha 1991

ČASOPISY:

Amatérská scéna, IPOS-ARTAMA, Praha

Mladá scéna, Krajské kulturní středisko, Hradec Králové

Tvořivá dramatika, ARTAMA a STD, Praha



Vymyslím si

(Krasobruslení)

Ze sbírky LUDVÍKA STŘEDY Bernardýn na provázku
sestavila IRENA KONÝVKOVÁ

Pásmo je určeno pro libovolný, nejlépe sudý počet dětí ve věku 8 - 10 let. Jedinou rekvizitou jsou velké nafukovací míče.

Děti jsou oblečeny jednobarevně, aby ladily s barevnými míči.

Sb - sbor
R 1, R 2..... sóla

Po jevišti jsou rozloženy míče, za nimiž jsou schováni děti, pouze dva míče jsou bez dětí. Zprava přichází R 1, zpívá a hraje si s míčem, který si vezme z jeviště.

R 1 (zpěv):
Houpy hou - (Ovce za stěnou)
za stěnou
slyším zvonky
s ozvěnou.

Houpy hou -
zase jdou
bílé ovce
oblohou.

Houpy hou -
kde už jsou,
co nám z cesty
přinesou?

Houpy hou -
kde už jsou,
co nám z cesty
přinesou?

(Klavír hraje dál, zleva vyjde R 2, přednáší)

R 2:
Vymyslím si (Hvězda pod polštář)
hvězdu pod polštář.

Malinkatou,
možná menší,
povedu s ní
tiché řeči.

(Děti vylézají, zpívají a tančí, hrají si)

Sb:
Houpy hou -
kde už jsou,
co nám z cesty
přinesou?

Houpy hou -
kde už jsou,
co nám z cesty
přinesou?

(Utvoří půlkruh, opět se schovají za míče. Sbor se dělí na třetiny. Recitující skupina vždy vykukne)

Sb 1:
Na kaluži
blízko Nuslí
holub s vránou
tajně bruslí.

Sb 2:
O půlnoci
při svíče
svedou kroužky
k osmiče.

Sb 3:
Po zítřejším
obědě
zkusí tance
na ledě.

Sb:
Po zítřejším
obědě
zkusí tance
na ledě

Žirafa si ve stínu
šila z nebe peřinu.

(Žirafa pod peřinou)

(Sedí, před sebou míč, šijí)

Povlak z ranních červánků
cpala vlnou z beránků.

(Tulí se po peřinu)
K večeru, když došla,
po uši se přikryla.

(Divákům)

Pod peřinou z oblohy
foukalo jí na nohy.

R 3:
V tulení škole
je lehké učení.

(Tulení škola)

(Vstane)

Sb *(jdou k sólistovi)*:
V tulení škole
je lehké učení,

R 3:
učí tam tuleně
samému tulení.

Sb:
Učí tam tuleně
samému tulení.

R 3:
Tuleni tulí se
i cestou ze školy,
tím mají hotové
domácí úkoly.

Sb:
Tuleni tulí se
i cestou ze školy,
tím mají hotové
domácí úkoly.

(Dvě děti vyběhají s míčem nad hlavou a houkají jako mašina, ostatní se přidají a vytvářejí dva vlaky. Vpředu stojící děti pohybují míčem nahoru a dolů a udávají tak rytmus vlaku - tempo se zrychluje, od poloviny básně opět zpomaluje)



Hlemýžď poslal
sazenici - sazenici
po hlemýždí
železnici - železnici.

Než vlak dojel
do města - do města,
rostla z vozu
kapusta - kapusta.

Měřili ji
stéblem trávy - stéblem trávy,
od podlahy
k vršku hlavy - k vršku hlavy.

S milou hlavou
měli melu - měli melu,
nevešla se
do tunelu - do tunelu.

R 4:
Kaňka kaňce
(Povídají si velkou novinu)

R 5:
Kaňka kaňku
(Vytvoří se tři skupiny, neustále se proměňují)

Sb:
Kaňka kaňce
Kaňka kaňku
Kaňka kaňce
Kaňka kaňku
(R4 vybíhá dopředu sdělit novinu, ostatní dál jako upovídané ženské - jen gesty a s míčem)

R 4:
Kaňka kaňce
na sté stránce
rozmazala
modré copy.

Sb:
Kaňka kaňce
Kaňka kaňku
Kaňka kaňce
Kaňka kaňku

R 5:
Křik a hádky
mezi řádky,
kaňka kaňku
nepochopí.

Sb:
Kaňka kaňce
Kaňka kaňku
Kaňka kaňce
Kaňka kaňku

R 4 (se rozzlobí, všichni ztichnou):
Obě kaňky
vpůli stránky
zavřu za trest
do pisanky.
(Každý si drží míč oběma rukama na zádech, v rytmu chodí kolébavě prostorem)

Sb (zpěv):
Nezkušení
velbloudi
(O malých velbloudech)

často v poušti
zabloudí.

Chodí proto
na procházku
v dlouhé řadě -
na provázku.

(Opakují bez textu na la-la. Vytvářejí horu z řad míčů pyramidovitě na sebe položených, při třetím verši rozfoukání míčů do prostoru - rozbíhají se s míči po slabikách)

Lysá hora
posteskla si,
že jí vítr
sfoukal vlasy. (Lysá hora)

A ona se
odmala
hrozně ráda
česala.

(R 6 jako kamelot. Ostatní děti si hrají na dovolenou - podle vlastních nápadů)

R 6:
Trávil krték
se svou ženou
v krtčích horách
dovolenou. (Krtci na dovolené)

Pouštěli si
z lanovky
papírové
vlaštovky.
(Poskoky na místě, otáčení s míčem)

Sb (zpěv):
Tancovala
hvězda s hvězdou
kolem měsíce. (Tanečnice)

Do půlnoci
protančily
čtvery zlaté střevíce.

R 8:
Nebe chodí spát
na sklo rybníka. (Co dělá nebe v noci)
(Děti v kruhu, čelem k sobě, valčíkový krok, hra s míči)

Sb (zpěv):
Houpy hou a houpy hou -
po vlnách utíká
hvězdička za hvězdou,
houpy hou a houpy hou -
kdo najde jitřenku
v rákosí ukrytou?

Houpy hou a houpy hou -
nebe se převléká
hluboko pod vodou,

houpy hou a houpy hou -
z černého pyžama
do šatů s vlaštovkou.

(Zaplnit celý prostor, někdo sedí, někdo stojí. Sólové básně se přednášejí staticky)

R 9: Vymyslím si
draka dobráka. (Dobry drak)



V malované
jeskyňce
počihá si
na prince.

Požádá ho
o dvě sirky,
vyhasly mu
nosní dírky.

Až si znovu
zapálí,
zaleze spát
do skály.

R 10:
Vymyslím si
raka s křídly.

Rak se jednou
zapomene,
vyletí si
zpod kamene.

Někdy kolem
poledne,
až si všechno
prohlédne,

letem světem
unavený,
nacouvá zpět
pod kameny.

R 11:
Vymyslím si
suché moře.

Bez vody
je život těžký,
všichni chodí,
chodí pěšky.

Nařiká si
mořská panna,
je k holiči
objednaná.

Než po suchu
přejde útes,
rozcuchá si
nový účes.

R 9:
Vymyslím si
perníkový dům.

R 10:
Lžící medu,

R 11:
talíř mouky

R 10:
do základů
vprostřed louky.

R 12:
Vysoké zdi
z ořechů,

R 13:
kostky cukru
na střechu.

(Létající rak)

(Suché moře)

(Perníkový dům)

R 14:
Z hořkých mandlí
balkóny,

R 15:
hrozinkové
záclony.

R 9:
Na noc musím
ten dům schovat,
kdekdo by chtěl
uždibovat.

R 1 (poruší statickost, jde s míčem říct divákům báseň; zní
melodie první písně):

Schovám si (Pohádková hvězda)
pod peřinou
malou hvězdu,
žádnou jinou.

Malá hvězda
místo spaní
vypráví mi
do svítání

popředu
i pozpátku
nejkrásnější
pohádku.

(Všechny děti do pohybu - tančí, hrají si)

Sb (zpěv):
Houpy hou -
za stěnou
slyším zvonky
s ozvěnou.

Houpy hou -
zase jdou
bílé ovce
oblohou.

(Schovávají se opět za míče jako na začátku)

R 1 (zpěv):
Houpy hou -
kde už jsou,
co nám z cesty
přinesou?

(Odchází)

(Scénář je zapsán tak, jak jsme pásmo vytvořili s dětmi z jednoho začínajícího souboru. Pro nový, jiný soubor bych použila základní rámec pásma - fantazírování, vymýšlení si, a tedy bych pravděpodobně zachovala i pořadí básní a v závěru pak zklidnění improvizací na slovní vymýšlení, tedy na statické přednášení textů. Jinak po simultánních improvizacích a po přípravné fázi se "základní rekvizitou", která je zde dominující a navíc se i stává prostředkem naplnění rámce (vymýšlení si s míčem), bych si scénář nechala jen jako svou prvotní "dramatizaci". To znamená, že bych nechala děti improvizovat nad danými básněmi, nechala bych je tvořit, co je napadá a vůbec bych se nebránila změnám ve zpracování jednotlivých básní. Jde opravdu o hraní si, o vymýšlení nad daným textem s danou rekvizitou, takže scénář je jen ukázkou, co napadlo jiné děti, není však vůbec závazným návodem.)



Kde bydlí ČAS

Na motivy stejnojmenné knihy VLADIMÍRA ŠKUTINY
napsala IRENA KONÝVKOVÁ

DOMA

SBOR (*přichází jako ubíhající čas, staví se do postav tatínků a maminek, vytvoří obraz jejich nejtypičtějších činností a přitom zpívá ústřední písničku*):

Čas, čas, celý den běhá

po kolečkách všech hodin...

DÍTĚ: Táto... (*oslovuje tatínky*)

TÁTA: Hmm... (*všichni kluci reagují podle svého charakteru tatínka*)

DÍTĚ: Táto, já...

TÁTA: Počkej...

DÍTĚ: Táto, pojd'...

TÁTA: Teď ne, nemám čas...

DÍTĚ: Pojd' si hrát.

TÁTA: Nemám čas.

DÍTĚ: Mami...

MÁMA: Co jsem to jenom chtěla... (*hrají všechna děvčata, reagují dle svého charakteru maminky*)

DÍTĚ: Mami, pojd' si...

MÁMA: Kde mám vzít čas! Ááá... (*vzpomněla si, všechny se rozutečou, každá dělá nějakou činnost, přitom povídají*)

...a péct, pečou, upeču, uklidit, uklidím, poklidit..., ten salát, ten salát a řízky... (*na tátu*)

TÁTA: Už jdu...

DÍTĚ: Mami, pojd' si... (*naléhá*)

MÁMA: Nemám čas.

(*Gradace*)

DÍTĚ (*přinese si oblečení, obleče se a přeruší je*): Jdu ven!

MÁMA+TÁTA (*všichni zastaví svou činnost a přísně dítěti řeknou*): V šest buď doma!!!

ULICE

DÍTĚ: Už aby byly Vánoce.

SBOR (*improvizace lidí na ulici - etudy Koho potkám? Kdo jaký je?*)

DÍTĚ: Pane, taky máte doma stromek...?

PÁN: Prosim tě, nezdržuj, nemám čas.

DÍTĚ: Vite, já jsem ho zdobil(a)...

PANÍ: Nemám čas.

DÍTĚ: Čas, čas, nikdo nemá čas.

PANÍ: Čas je netvor.

DÍTĚ: Kdybych tak mohl, dal bych k Vánocům všem pytel času. Kdybych tak mohl... Tak jediné z pohádky od nějakého kouzelného strýčka... (*má nápad*) Paní, paní, prosím vás, nevíte o nějakém čase?

PANÍ: Tak jediné támhle na věži a dej mi pokoj, copak mám čas na takovýhle....

DÍTĚ: Na věži?

VĚŽ

SBOR (*proměňuje se ve věž*)

DÍTĚ (*strach, napětí - etuda - chůze do schodů: Dítě pomalu*

vystupuje výš a výš - rozehrání jednotlivých pater věže):

Já se tě nebojím netvore! Neboj se, čase, já ti nic neudělám!!

Jen se podívám, kde bydlíš!

SBOR (*proměna zdí v hodiny - v kolečka na věži - zvuková etuda: Co dělají kolečka na věži*)

DÍTĚ: Čase! (*Volá na něj*) Nejsi na lidi hodný, Čase! A oni si pak nemohou hrát s dětmi. Děti jsou pak samy a všechno je smutné. A co celý den děláš?

ČAS 1: Čas celý den běhá po kolečkách všech hodin... (*Jednotlivé děti vždy oživnou a zatočí baretkou*)

ČAS 2: ...aby se točila a běhala... (*objevení Dědy*)

ČAS 3: ...a lidé aby se točili a běhali podle nich...

DÍTĚ: Tak přestaň chvíli běhat, Čase! (*Běhá mezi kolečky, hledá Dědu*) Já skočím domů. Doma je maminka a tatínek a oni pak nebudou muset spěchat a budou mít na mne čas.

ČAS 1: To nejde!

ČAS 2: Čas nezastavíš.

ČAS 3: Kdo s ním neumí hospodařit, toho prohání.

ČAS 4: A kdo si umí čas udělat...

DÍTĚ: Copak se dá Čas udělat?

ČAS 1: Všechno se dá udělat. (*Sbor "udělá" Dědu-hodináře; sóla*)

ČAS 2: Podívej - tohle všechno si udělali lidé, (*koukají z vikýře*)

ČAS 3: postavili domy, ulice, celé město,

ČAS 4: světlo, auta..., všechno.

ČAS 1 (*kluci*): K tomu potřebovali čas. A ten si museli udělat.

ČAS 2 (*dívky*): Čas lidem pomáhá, i když je k nim někdy skoupý.

DÍTĚ: Za chvíli bude šest. To bude mazec, já měl být doma (*lekne se, utíká po schodech, zastaví se na nich a volá*) Ty, Čase, mohl bys alespoň jednou udělat výjimku a zastavit se?

ČAS-SBOR: A víš, že mohu. Protože nejsem čas, ale hodinář, co tyhle hodiny spravuje.

DÍTĚ: Děkuji ti, Čase!! (*Utíká*)

DOMA

SBOR (*přerod opět v Mámu a Tátu; kluci*): Kde? (*dívky*) Kde je? (*kluci*) Kde je to? (*Všichni*) Kde je to dítě?

DÍTĚ: Dobrý večer

SBOR: Ááá pozdní večer. (*Stoupnou si kolem dítěte*) Je šest - pryč!

DÍTĚ: Šest... (*pocit On to nezměnil? - kouká na věž*) ...šest. (*Klídek, pohoda, všimne si změny*)

OBA: Šest? (*jdou se podívat blíž*) Šest. Má pravdu.

DÍTĚ: Děkuji ti, Čase.

OBA: Co? (*Nekladou důraz*)

TÁTA: Čas? Jaký zas čas? (*Táta hned myslí, že pochopil*)

MÁMA: Kdo je ten čas?

DÍTĚ: Když si na mě uděláte čas... Tak vám o tom budu vyprávět

SBOR (*zpívá*):

Čas, čas, čas celý den běhá

po kolečkách všech hodin,

čas, čas, čas celý den běhá

po kolečkách všech hodin.

Celý den běhá

po kolečkách...

Celý den běhá

po kolečkách...

Čas, čas, čas celý den běhá

po kolečkách všech hodin,

všech hodin,

všech hodin.

POSTMODERNÉ TVORIVÉ OPERÁCIE v rozprávke

Teoretické úvahy o podstate umenia, sformované v posledných rokoch, vycítíme, sa odrážajú od súčasného postmoderného životného štýlu. Narážajú na multi-mediálnosť, dynamickosť ekonomických, sociálnych a politických súvislostí, ale zároveň upozorňujú, že aj v tejto zložitej spoločenskej konštelácii treba stále hľadať etickú, estetickú, ba aj náboženskú dimenziu človeka. Aj umenie sa odkláňa od uniformnej interpretácie sveta a prikláňa sa k pluralizmu až relativizmu, ktorý v súvislosti s postmodernou sa vykladá ako zásada, že "všetko je dovolené" (Küng, 1992). Negatívne postoje viacerých literárnych kritikov pri hodnotení súčasnej detskej literatúry, najčastejšie vyvoláva zdanie "bezbrehosti" postmoderny, kde často iba zmienka o možnom postmodernom charaktere umeleckých diel pre deti sa stretáva s odmietavým postojom. Napriek nechuti kritikej verejnosti viest' analýzu tvorby pre deti týmto smerom venujem svoju pozornosť rozprávkovému žánu v rozhlase, kde sú prvky postmoderny najviac čitateľné.

Zdá sa, že rozhlasová rozprávka je životaschopný žáner aj - ale nielen - preto, že patrí k najstarším rozhlasovým útvarom. Za posledných päť rokov vzniklo niekoľko rozhlasových a rozprávkových hier, ktoré značne komplikujú a búrajú donedávna zdanlivo vyváženú hladinu typologického členenia rozprávky (nielen rozhlasovej). Ukazuje sa, že ani terminologicky už nevystačíme so známym aparátom, lebo termin rozhlasová rozprávka sám o sebe nie je priehľadný ani presný, lebo v podstate iba označuje mediálnosť tvaru, ale nepomenúva dramatickú formu (existuje napr. ešte monologická podoba rozhlasovej rozprávky - večerničky, kde sa knižná epická podoba rozprávky iba číta, nedramatizuje). Niekedy sa termin uprešňuje: rozhlasová rozprávka hra, alebo pôvodná rozhlasová rozprávková hra, čo vlastne znamená autorskú rozprávku. Aj to je ešte veľmi široké rámcovanie, ktoré vo svojom vnútri ukrýva veľmi zložitý a rôznorodý materiál, vyžadujúci si dôkladnú analýzu.

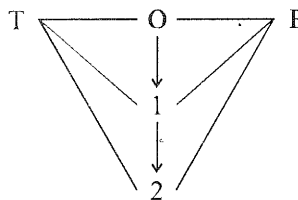
Nás teda zaujíma: 1. aký obraz sveta, akú správu o svete (heideggerovský *das Sein*) poskytuje súčasná rozhlasová rozprávka, ak ju, prirodzene, "čítame" (počúvame, recipujeme) z hľadiska dospelého vnímateľa; 2. čo anticipuje rozhlasová rozprávka v žánrovej sfére; 3. aký zmysel má dekonštrukcia rozprávky (ako tvorivá operácia) vzhľadom na detského i dospelého príjemcu. To všetko sa odráža aj v porušení klasickej komunikačnej triády, pretože si prestávame všimnúť autora a pozornosť venujeme percepcii viacerých významov (výkladov) zobrazeného objektu (Bokay, 1997, s. 277). Čoraz častejšie v teórii postmoderného umenia sa objavuje schéma, ktorú reprodukuje ďalej.

Veľká väčšina autorov rozhlasových rozprávok hľadá inšpiráciu 1. v ľudovej rozprávke - či už zvieracej, alebo fantastickú, 2. v náboženskej sfére, 3. v oblasti populárnych

štruktúr. Z týchto kategórií sme vybrali niekoľko ukážok.

Žánrové určenie hry **O. Feldekovej O kohútikovi a sliepočke** je nasledovné: pôvodná rozprávková hra na ľudový motív. Známý a vcelku veľmi jednoduchý príbeh o dusiacom sa kohútovi a obetavej sliepočke dostáva v podaní O. Feldekovej úplne nový šat aj význam. Imanentný princíp fungovania rozprávky je niekoľkokrát narušený vstupom reality v podobe streta dieťaťa s anticipáciou výchovného princípu. Do scény, keď sa na kohúti spev zobúdzajú ostatné zvieratká a keď sa kohút odhodláva prehltnúť trnku, zaraďuje autorka piesňovú pasáž s predpokladanou detskou skúsenosťou: "A vy teraz myslíte si, že kohútik spravil 'Ham!' a trnku, čo sliepka našla, naraz celú zhltoť sám! Pažravec!... Myslíte si, že pažravosť kohútika stihne trest." V tomto momente nastáva zlom a nasleduje významový posun, pretože to, čo potom nasleduje (dusenie sa kohúta), nie je trest za pažravosť, iba nešťastná náhoda. Tým sa mení aj pohľad príjemcu na rozprávkových hrdinov. Kohúta ľutujeme a automaticky - čo podtrhuje aj záver rozprávky - ho pokladáme za hrdinu. Sám kohút v závere vnucuje ostatným zúčastneným svoju zásluhu na vlastnom prežití, čo ostatní spoločne odsúhlasia. A všetci mu pritakávajú: "Pevná vôľa ťa zachránila. Tvoja statočnosť. Tvoja sila!" A čo sliepočka? "Malej slávy dožila sa / záchrankyňa sliepočka... / Zabudlo sa na jej skutok, aj kohútik zabudol. / Myslím, že už iba chvíľu / pri sliepočke pobudol, / potom si našiel inú. / Bol tam totiž jediný / a sliepočiek bolo veľa. / Taký je svet hydiny."

Výchovný zámer vyplývajúci z hry pre deti vynechávame. Čo však číta z neho dospelý príjemca? Prvú správu o našom svete: pseudohrdina víťazí, skutočná obetavosť a práca sú zaznávané, ostávajú nepovšimnuté a neodmenené.



Pokračujeme v "čítaní" a sledujeme sliepočkinu "odysseu" pri hľadaní vody. Potrebuje k tomu odporúčania, peniaze, lebo zadarmo jej nikto nič nedá, kompetentní sa vyhovávajú, posielajú ju z dverí do dverí a začarovaný kruh sa takmer uzavrie, keď... Keď sa objaví slovenský horár, recitujúci úryvok z Hviezdoslavovej Hájnikovej ženy, a tento charizmatik ako jediný nežiada odmenu za svoju službu. Jeho čin udiví aj rozprávkové postavy, ktoré horára hodnotia ako blázna. Druhá správa o dnešnom svete: nič nie je zadarmo, za všetko treba platiť a zložito vybávaná v úradoch (ich obraz je v tejto rozprávke nadmieru reálny).



A ešte uvediem malú ženskú zlomyseľnosť zakomponovanú do scény so sliepočkinou obetavosťou. Nechce sa podeliť s trnkou, no nie z dobrosrdečnosti, ale preto, lebo sa bojí, že príberie a bacuľatá by sa kohútikovi nepáčila.

Všetky uvedené príklady sú stavané na ironii, situačnom humore, ale aj narážkach a vtipnom napodobovaní. Ale princíp humoru O. Feldekovej tkvie v niečom podstatnejšom. Vieme, že imanentný rozprávkový princíp v ľudovej rozprávke je vopred daný, ustálený, zautomatizovaný, svojím spôsobom ustrnulý. Ale súčasné bytie, vo svojej podstate tvoriace významovú stránku tejto rozprávky, je živý organizmus, ktorý sa prediera na povrch pôvodného organizmu, narúša ustálenosť rozprávkového princípu, čo pôsobí komicky a spätne dáva rozprávke nový zmysel. Aj z tohto dôvodu treba Feldekovej rozprávku, i keď vychádza z ľudového motívu, pokladať za pôvodný autorský text, ktorý vznikol dekonštrukciou folklórneho základu.

Podobným prípadom je rozprávková hra **P. Gregora Nanebovstúpenie čertika Froliša**, napísaná na motívy novely L. Zúbka Ako sa čertík Froliš dostal do neba. Začať možno hneď od názvu. Neutrálny výraz "dostať sa" nahrádza Gregor slovom "nanebovstúpenie". Konotácia slova nanebovstúpenie s náboženskou problematikou je evidentná a v spojení so slovom čert nadobúda jasné emotívne zafarbenie na oxymoronovom princípe, smerujúc od nonsensu k ironii. Na tomto princípe je v podstate postavená celá Gregorova hra. Ak by sme ju porovnali so Zúbkovým príbehom, zistíme, že v rozhlasovej podobe sa využilo iba torzo pôvodného textu, resp. že s ním má iba veľmi málo spoločného. Zúbkova novela je naivná klasická čertovská rozprávka, ktorá nesmela byť vydaná iba kvôli náboženskej téme. Gregorov text síce zachováva pôvodné postavy čertov, anjelov, sv. Petra a Mikuláša, ale ich jazyk a správanie sa je celkom moderné a súčasné. Postavy sú teda formou, ktorú naplnil novým obsahom. V Gregorovom podaní nikto z pozemšťanov neverí v čerta, pokladajú ho skôr za raritu, ako napr. ufóna. Oveľa príznakovjšia je "nebeská" sféra. Autor ju "poludšťuje" všetkými dostupnými prostriedkami. Svet neba tvoria aktuálne slogany a frázy, typické pre dnešok nielen jazykom, ale aj obsahom dotýkajúcim sa spoločenskej a mravnej sféry. Vymenujme niektoré: ujo sv. Peter (slovom ujo sa "materializuje" posvätnosť Petrovej postavy); v každom podniku (rozumej aj v nebi) sú dvaja najdôležitejší: vrátnik a šéf; fajčenie škodí zdraviu; choď smradiť za bránu; ozvučovať nebo a robiť didžeja; muzika odpalovačka; zemelem ťa na tatársky biftek; zachovávať právnu čistotu; ilegálne prekročenie brány nebeskej; nebezpečný zločinec-recidivista; môj mandant je maloletý a pochádza z rozvrátenej rodiny - až sa dostaneme k subštandardnej narážke: vystri rožky a urob si dierku do gati a aj chvostík vyber, budú ti ho anjeli závidieť. Dnešnému detskému poslucháčovi bude tento slovník pravdepodobne konvenovať, podobne ako nezbedníctva malých čertov v nebi, lebo celý systém výstavby konfliktu kopíruje "pozemský" život.

Akú správu o svete teda vysiela Gregorova hra: 1. na zemi za zlé bijú a dobré si nevšímajú (aj v pekle je lepšie, lebo tam za zlé aspoň chvália). 2. hra v globále nepôsobí ako znevažovanie náboženskej problematiky, ale ako

ironický, až kritický postoj k mravným, spoločenským a politickým danostiam.

Náboženský motív poslužil aj **J. Urbanovi** v rozhlasovej rozprávke **Meninkovia** na to, aby ozvláštnil svoj text, hoci na prvý pohľad sa zdá, že ho použil vlastne iba ako dekoratívny prvok. Náboženský motív aj v jeho spracovaní nadobúda nový zmysel. Umiestnil ho totiž do inej významovej polohy ako autori náboženskej literatúry. Použitý tón vo vzťahu k Bohu a k viere nezahadzuje jeho autoritu, ale nadobúda celkom inú hodnotu. V Urbanovom texte detský hrdina píše Ježiškovi list (v minulosti veľmi často používaný prvok), kde sa sťažuje na svoje nezvyklé meno (Matildo) a žiada o jeho zmenu. Citujem z listu: "Milý Ježiško,... nemohol by si zariadiť..., skús babičku pozvať v nebi do cukrárne - na Vianoce sa vyrovnáme..., naši sa dozvedeli, že chcem vežu a kúpili mi hi-fi vežu..., hoci ja som chcel hradnú... Mysli na mňa, prosím Ťa. Ahoj." Z listu necítiť bázeň, strach, ba ani prílišnú úctu k veľkej autorite. Je to skôr rozhovor s dospelým, ktorý chápe detské starosti. Podobne je to s Milulášom (čerti k nemu chodia na školenie a deti má zoradené v počítači). Čiže podobný postup ako u P. Gregora. Ibaže: kým P. Gregor bol viazaný predlohou na jedno dominantné prostredie - nebo, zatiaľ Urban uvádza detského hrdinu do fiktívneho sveta s rozprávkovými možnosťami a dovoľuje mu priniesť so sebou celý náos prvkov reálneho života ľudí. A to je opäť rovina, ktorú inak "číta" detský percipient, a inak dospelý. Dospelým sa prihovára tým, že doslova kopíruje ich reč: "S deťmi nemám o čom debatovať. Svet ľudí je presne taký, aký má byť. Deti tomu ešte nerozumejú." Všetky tieto prvky dekonštruujú, predstavujú ustálený rozprávkový žáner a viacnásobne ozmysľujú zdanlivo jednoduchý príbeh a na starých základoch budujú novú stavbu.

Iným smerom sa poberá **J. Uličiansky** v rozprávke **Peter Klúčik**. Je to príbeh mestského charakteru, kde zo zázračnej rozprávky ostali iba stopy. Autor využil intertextuálny postup, to znamená, že základný tematický prostriedok tvorí komercializácia, v rámci nej nadväzovanie na kriminálny žáner a to všetko je doplnené rozprávkovými prvkami. Takto stvárnený príbeh osamelého dieťaťa pripomína skôr poviedku než rozprávku. Zvolený kriminálny žáner sa správa ako autonómny text, v ktorom rozprávkové momenty pôsobia niekedy až cudzorodo, ozvlášťujúco. Aj keď ide o pomerne nezvyklým spôsobom spracovaný námet, predsa je jeho význam rovnako čitateľný tak pre dospelého, ako aj detského príjemcu, ponúka aj tabuizovaný jav, akým je nemanželské dieťa. Háklivý prvok autor zvládol či preklenul pomocou humoru. V Uličianskeho texte na rozdiel od predchádzajúcich ukážok, kde žánerová schéma rozprávky dominovala, tu má iba komplementárnu funkciu.

V uvedených príkladoch som sa snažila poukázať na: 1. dekonštrukciu (ako tvorivú operáciu) kedysi ustálenej klasickej rozprávkovej formy, do ktorej vstupujú prvky rozličnej významovej proveniencie, dodávajúce v starej podobe nový zmysel práve pre to, že sa objavujú v neautonómnom prostredí; 2. intertextualitu, prejavujúcu sa striedaním a manipuláciou rôznorodých prvkov nanovo ozmysľujúcich starý text aj v tom význame, že mu zabráňuje zaradiť sa do známych žánrov či žánerových kategórií. Aj táto interpretácia smerovala vždy viac k "textu" než k žánru, pretože v jednom texte sa obyčajne križovalo viacero žánrov.



Záver:

1. Rozhlasové hry z posledných rokov anticipujú zvyšujúcu sa heterogénnosť textov určených deťom - nielen v žánrovej, ale aj tematickej oblasti, čo si bude vyžadovať značnú dávku tolerance zo strany príjemcu. Viditeľné je smerovanie k postideologickej kultúre, zameranej pluralisticky s vedomím zodpovednosti k detskému príjemcovi.

2. Dekonstruktúra rozhlasovej rozprávky neznamena jej deštrukciu, rozbitie, zánik. Znamená budovanie novej konštrukcie zo starých prvkov (napríklad v Berne továrň na čokoládu prebudovali na univerzitu, to znamená, zo starej kvality vytlačili novú). Zároveň to všetko prináša aj iný prístup ku komunikačnej triáde, pretože dnes už čítame text bez ohľadu na autora, zaujímajú nás vzájomné vzťahy medzi textom, objektom a príjemcom, resp. viaceré percepčné roviny vyplývajúce z pluralitného prístupu k textu.

MARTA ŽILKOVÁ

LITERATÚRA:

Babiak, M.: *Javisko ako médium nedramatických druhov*. In: *Rozprávka na javisku, Kabinet divadla a filmu SAV*, Bratislava 1996, s. 28 - 35

Bergson, H.: *Smích, Naše vojsko, Praha 1994*

Bókay, A.: *Irodalomtudomány a modern és posztmodern korban, Osiris Kiadó, Budapest 1997*

Hoffmannová, J.: *Stylistika a..., Trizonia, Praha 1997*

Küng, H.: *Světový étos. Projekt, Archa, Zlín 1992*

Osolobě, I.: *Mnoho povyku pro sémiotiku. Nakladatelství "G" hudba a divadlo, Brno 1992*

Propp, V. J.: *Problemy komizma i smecha, Iskusstvo, Moskva 1976*

Welsch, W.: *Estetické myslenie, Archa, Bratislava 1993*

mozkové
zákulisí



8.

DETERMINOVANÝ CHAOS A CHOVÁNÍ DÍTĚTE

V úvodu mi dovoľte krátké shrnutí předchozích zákulisí - klíčovým pojmem je **limbický systém**, který jsme popsali jako hlavní integrační systém mozku. Limbický systém je tvořen několika subsystémy - **amygdalární** se podílí na řešení životně významných dramatických situací a je spojen s bouřlivými změnami vnitřního prostředí (např. vyplavení hormonů, změny srdeční frekvence či krevního tlaku), **hipokampální** se uplatňuje při rozpoznávání známých a nových informací, vytváření asociací a paměťových stop, **cingulární** souvisí jak s vyššími city, tak i např. se závislostmi nejruznějšího druhu. **Septum** je křížovatkou, kde se všechny tři subsystémy setkávají, i vpravčím, který dává zelenou k našim verbálním či jiným projevům. **Prefrontální** lalok lze charakterizovat jako hlavní "tlumič" našeho chování, který chrání naše ego, aby se nepoddávalo amygdalární tendenci k instinktivnímu - impulzivnímu chování, cingulárním touhám po věčném ráji a hipokampální nekonečné hravosti. V předchozích dílech jsme zmínili i vývojové změny amygdalární subsystém je aktivní již od narození, prefrontální se plně uplatňuje až po dvanáctém roce. Všechny tyto subsystémy pracují v nepřetržitě provozu - pouze ve spánku přecházejí na unikátní a dosud plně neobjasněný režim, kdy inventarizují (hrůzné slovo, ale lepší mě nenapadlo) a experimentují bez ohledu na logiku, prostor a čas (nejhlouběji spí prefrontální lalok, který má normálně LPC na starosti) - a oscilují zdánlivě chaoticky, nicméně harmonicky a smysluplně.

Tím se konečně dostáváme k dnešnímu tématu - jak mozek vytváří **determinovaný chaos**, který je základem chování živých systémů, a tedy i člověka provozujícího např. dramatickou výchovu.

Nejprve trochu chaotické terminologie (omlouvám se jak znalcům za zjednodušování, tak laikům za složitost):

V zásadě lze rozeznávat systémy chovající se nechaoticky, lineárně a předvídatelně (v těchto případech lze snadno spočítat, co se stane s veličinou B, když se změní veličina A, a naopak). Nevýhodou těchto systémů je jejich rigidita a neschopnost samoregulace (a také schopnost improvizovat, hrát si a tvořit). Zcela chaotický (nedeterminovaný) systém je pro fungování složitých živých organismů rovněž nepoužitelný.

Výhodou determinovaných chaotických systémů je plasticita, samoregulovatelnost a proměnlivost. Nepatrná změna výchozích podmínek dramaticky změní chování systému, ale zpětně regulační mechanismy umožní postupný návrat do původního stavu. Pro tyto systémy se mnohem obtížněji hledají matematická vyjádření (čím složitější - více dimenzionální, tím složitější rovnice), ale na druhé straně je lze krásně zobrazit graficky. Oscilování chaotických systémů v rámci určité determinovanosti lze vyjádřit pomocí tzv. podivných atraktorů.

Grafické zobrazení tzv. Lorenzova podivného atraktoru připomíná motýlí křídla - jeden způsob chování systému lze zakreslit jako pravé křídlo (např. dítě sedí, naslouchá učiteli, zapisuje si a opět naslouchá - po několika minutách je chování dobře předvídatelné a pochopitelné), a zcela jiné chování jako křídlo levé - stačí náhlá nepatrná změna podmínek (např. za oknem třídy se objeví vrtulník) a dítě náhle vstane, jde k oknu a chvíli nevíme, co bude dál.... Po chvíli se dítě samo vrátí do lavice a chování se překlopí zpět do oscilací v rámci pravého křídla.

Jak podivné atraktory souvisí s limbickým systémem a s dramatickou výchovou? Představme si jednoduchou modelovou situaci, kdy dítě přichází na hodinu dramatické výchovy. Posadí se, dejme tomu, na zem a dostane pokyn: "Jsi semeno, pukáš, rosteš, rozvíjíš se, kveteš a vadneš..."

Normální, třeba osmileté dítě se poměrně snadno "překlopí" z oscilování mozkových subsystémů v klidovém režimu do režimu dramatického, kdy v závislosti na mohutnosti hipokampální pokladnice asociací (plus schopnosti tvořit nové kombinace), na cingulární touze být odměněn (pochválen učitelem), na prefrontální imperativu (fuj, to se pro holčičku nesluší, aby se takhle předváděla), i na amygdalárních skrytých touhách - předvede dítě unikátní vlastní reakci na dané téma a pak se samo opět "překlopí" do původního modu. Dítě s ADHD (viz předchozí zákulisí) může reagovat naprosto nepředvídatelně, protože do jeho záměru "překlopit se" podle instrukcí učitele se vloudí další informace (např. vůně vedle sedící spolužačky), která zcela změní výchozí podmínky a systém se začne chovat zcela jinak. Dítě s autismem instrukci vůbec nepochopí (má postižený hipokampus, a tedy problémy s vytvářením asociací, jeho prefrontální lalok neumí improvizovat a úkol tohoto typu je pro takové dítě naprosto nerosrozumitelný. Navíc takové dítě nedokáže přecházet z jednoho stavu do druhého a mezní situace, kdy se má rozhodnout nebo improvizovat, je pro takové dítě přímo utrpením. Hranice mezi jedním a druhým chováním se nazývají bifurkace a lze je krásně matematicky i graficky vyjádřit prostřednictvím fraktální geometrie.

Závěrem lze shrnout, že každá dramatická hra potřebuje mírně chaotický mozek, který je schopen oscilovat mezi různými druhy chování, mozek, kterému stačí náznak, a začne oscilovat v jiném režimu, zkrátka mozek, který se po vzrušujícím experimentování sám vrátí do původního stavu a v následující vteřině se pustí do dalšího dobrodružství.

VLADIMÍR KOMÁREK



HRA – AKCE – PŘÍBĚH

aneb Ujasnit si hodnoty

*MOTTO: Reb Zebulun Naftalimu řekl: "Když den skončí, je nenávratně pryč.
A co po něm zbude? Nic víc než příběh. Kdyby se nevypravovaly příběhy
a nepsaly knihy, člověk by žil jako zvíře jen pro ten jeden den."
Reb Zebulun pravil: "Dnes žijeme, ale zítra se dnešek stane příběhem.
Celý svět, celý lidský život je jedním dlouhým příběhem."
Isaac Bashevis Singer (Pohádky a povídky)*

PROČ TO VŠECHNO?

Už delší čas si nemyslím, že nejdůležitější pro nás, kteří se zabýváme výukou dramatické výchovy budoucích nebo stávajících učitelů, je pouhá obhajoba nebo pouhé představování dramatické výchovy jako samostatného předmětu, ani pouhé předkládání nových soustav a technik, již je možno v předmětu (případně jako metody v předmětech jiných) využít. Základní prostor je již vymezen (zvláště v programech Obecná škola, Národní škola či v projektu 3x3x3) a je na učitelích konkrétní školy, jak vytvořit ve škole takové prostředí, které bude příznivé volbě vhodného výukového programu pro danou školu. Také teoretických, didakticko-metodických materiálů je již slušné množství (připomenu práce E. Machkové, J. Valenty, K. Bláhové). Aktuálnímu dění v oboru se věnuje na vysoké úrovni časopis Tvořivá dramatika, existuje řada možností, jak se s dramatickou výchovou seznámit, od oborového studia na JAMU a DAMU přes specializační programy na pedagogických fakultách až po ucelený program celoročních kurzů připravovaných Sdružením pro tvořivou dramaturgii, občanským sdružením, jež má kultivaci a propagaci oboru ve svém štítě.

Dnes mi připadá, pracuji-li se studenty učitelství, důležité něco trochu jiného. Snažím se hledat cestu, jak se přes prostředky dramatické výchovy dostat k tomu, co podle mého při přípravě budoucích učitelů opravdu chybí. Je to prostor pro definici smyslu učitelského povolání, prostor pro ujasnění si vlastního pojetí učitelské role.

Někdy se v této situaci používá slova vize ("1. vidění do budoucnosti, schopnost předvídat, představovat si někoho nebo něco. Vůbec umělecká představivost, představa. 2. řidč. vidina, přelud" - viz Slovník cizích slov). Já bych raději volil slovo étos ("kniž. mravní základ, mravní charakter", tamtéž). Proč? Protože stará škola už svými postupy nemůže důstojně připravit nastupující generaci do nové reality. "Soudobá civilizace je postavena na drilu pásové výroby: ve školách stejně jako na vojně se lidé učí nevyčínat z řady, pochodovat stejným rytmem, být u strojů ve stejnou chvíli (na zazvonění) a bez odmluv provádět po celý den třeba jen jedinou rutinní operaci. Touto monotónní kulisou však již prosvítají obrysy civilizace zcela jiné, komplikovanější a v čase jen obtížně předvídatelné. V ní už k pouhému přežití natož k vzestupu nestačí nadřilované znalosti, ale tvořivost." (B. Blažek: Tvaří v tvář televizi, s. 34). Tvořivost dětem nechybí, ale v současné škole ji velmi záhy

ztrácejí. Druhým předpokladem života v takové budoucí společnosti je bezesporu dialog, který vyspělá společnost již dnes předpokládá pro svou vnitřní komunikaci jako základní prostředek. Dialog je výrazem vztahu mezi dospělými. Dospělost tady pak neznamená, že nám narostou fousy, ale že se dokážeme svéprávně, a tedy i zodpovědně rozhodovat. Děti to neumějí. Úkolem školy proto není jen naučit děti číst, psát a počítat, ale svéprávně a zodpovědně se rozhodovat. Paradoxně právě toto nelze naučit drilem, jenž je stále tak typický pro naši školu. Ke svobodě a ke svobodnému dialogu mohu někoho probouzet jedině tím, že mu dám více šancí jednat svobodně, potřebuji tedy toleranci a úctu k jinakosti.

Kolik možností k rozvíjení tvořivosti, dialogu a tolerance mají dnešní žáci základních nebo středních škol, kolik jich mají studenti pedagogiky, budoucí učitelé? Věřím, že dramatická výchova, raději v tomto případě tvořivá dramatika je jednou z možných cest. Tuto mou víru utvrzuje nádherná dvojdomost každé hodiny, každého projektu - jsem účasten, jsem aktér (tvořivost), prožívám situace (dialog), a zároveň mohu jako pozorovatel sledovat sebe, své partnery, jiné postupy, vnímat jiné prožívání (tolerance).

CO NABÍZÍ IDEÁLŮM AKCE?

Hra - akce - příběh, na těchto třech jevech bych rád doložil nejen svou víru v možnosti tvořivé dramaturgie. Ale také bych rád poukázal na něco, co může z pedagogických fakult přivádět do tříd jiné než navzdory všem diplomům a titulům bezbarvé a nezajímavé postavy, které se jen velice těžko mohou stát hybateli tolik potřebných změn ve školách. Věřím, že tím lékem jsou praktické tvořivé úkoly a vlastní zážitky s nimi. Všechny tři jevy (hra - akce - příběh) totiž nabízejí především možnost zážitků, možnost obohatit zkušenostní stránku učitelovy osobnosti tak, aby z bohaté škály vlastních zážitků, které jako vysokoškolsky vzdělaný člověk dokáže teoreticky zpracovat a dále využít pro svou vlastní práci. Není jisté pochyb, že jsou fenomény, jichž se lze jen těžko dobrat pouhým obdržením informace o nich, aniž bychom je na své duši měli otiskem předchozím prožitkem (např. empatické dovednosti, kooperační techniky, otevřená a veřejná rozhodování, hájení vlastního názoru ap.). Stejně tak tomu je s vědomím opravdové kvality stránek vlastní osobnosti (kolik si toho často o sobě namlouváme, že?). Sebepoznání, prožívání různých sociálních situací, sledování různých reakcí se totiž děje



pouze v činu, teorie je tu na suchu. Tím činem, který lze v seminářích a lekcích dramatické výchovy reálně využít, je hra v nejrůznějších modifikacích.

HRA

Hra - "1. činnost konaná pro zábavu nebo osvěžení (dětské hry: např. s míčem, na schovávanou, v šachy, druh karetní hry), 2. sportovní utkání a činnost v něm, 3. herecké vystoupení, 4. divadelní kus, 5. vyluzování zvuku z hudebního nástroje, 6. vtipné nebo lehkovážné jednání, (hrát si se slovy), 7. lehké, živé pohyby, kmitání, vlnění (hra světla a stínů), 8. počínání (zvl. neodůvodněné), působení" (viz Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost) - bývá s dramatickou výchovou spojována nejčastěji. Řada drobných dramatických her (honičky, improvizace ap.) již svou cestu k mnohým učitelům našla. Všeobecně je oceňováno, že dramatické hry umožňují dávat prostor různým stránkám žákovy osobnosti (pohyb, hlas, smysly ap.). Pro studenty je prostředkem k ověření si schopnosti přesně a srozumitelně formulovat pravidla, naučit se využívat prostor, čas, možnosti věkového limitu, ale i vědomí často diametrálně odlišných reakcí i uprostřed malých skupin (zajímavé je také sledovat, jak často jsou hledány mezi budoucími vychovateli cesty k obcházení pravidel - tady jsme u onoho etosu). Největším problémem se mi jeví častá "racionalizace" (Proč to děláme? Co se tím dá naučit?) už v průběhu práce; chybí schopnost položit se do hry. Obecně citím nedůvěru k drobným bezděčným zkušenostem, jež hra nabízí, nedůvěru ke zkušenostem s řešením ve hře nastalých situací. Jako by třeba pohotovost a tvořivost, oproti jménům, pojmům, definicím a faktům, nebyly dostatečnou náplní vzdělávání. Ukazuje se skutečná potřeba cíleně pracovat na návyku reflektovat společně proběhlou činnost. Všichni však oceňuji, že hra, povede-li se a funguje-li, navozuje příjemnou a veselou atmosféru. (Často pak následuje otázka, zda může být tolik hluku a smíchu ve škole?) Ale ten hluk je život, protože život, to je spád událostí, děj, akce (a nemusí jít jen o rvačky a boj o život).

AKCE

"Konečně se něco dělo," vzkřikla jedna studentka, když jsem dokončil s její skupinou projekt Opuštěné děti. Byl to projekt o emancipaci, postavený na textu indiánských pohádek z knihy Trnová dívka (Jáchym Topol, Hynek, Praha 1997). V další diskusi jsme se k tomu dění (děj = "co se děje / událo nebo udá/, dění: přírodní, chemický d., proces, d. románu, příběh... - viz Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost) vraceli. Změny, nečekané zvraty, vtažení do děje, konflikty, ostré diskuse, ve kterých se rozhodovalo o osudech hrdinů, tedy akce, byly těmi největšími největšími zážitky. Když jsme hledali, proč právě tímto je projekt oslovil, zaznělo: "Byli jsme to my, o koho šlo..., prožívali jsme to přímo..., vtáhlo nás to..., zmizel čas... ap." Uvědomil jsem si, že právě to autentické jednání, jímž formujeme budoucnost příběhu (tedy akce - 1. /veř./ činnost zaměřená k nějakému cíli: náborová akce, být v a. - jednat, bojovat, fyz. princip akce a reakce protikladných sil, 2. podnik: kulturní akce - viz Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost), je to, co postrádají studenti ve škole. Nemusí být za sebe, stačí reprodukovat předem připravené - snadné, ale nudné pro jedny, nudné, ale snadné pro jiné.

Mnohým jistě zatrne, zazní-li volání po vstupu akčnosti do školy. Mám za to, že autentické jednání v roli, jež

vyžaduje třeba improvizace nebo projekty školního dramatu, tedy akčnost nabízí cestu k ověřování schopností jednat v konkrétní situaci, ověřování různých technik a prostředků sociálního spolužití. Protože se v dramatické výchově stále pohybujeme v parametrech přiznané hry (je jasné, že učebna není prerie), je prostor pro autentické jednání v roli bezpečný. Takové autentické jednání pak nabízí prostor a množství materiálu k následné reflexi. Taková akce je také založena nejen na slovech, ale také na řeči gest, těla, studenti pak dokáží reflektovat třeba rozpor slov a dění komunikační dovednosti i prostředky k jisté osobnostní diagnostice. Je to cesta k objevování zapomenuté celistvé bytosti. Cesta, to je řada dějů, je to směřování odněkud někam, často přes překážky. Taková cesta to je vlastně hotový příběh. A povede-li se, pak čas (tedy "nuda", "dlouho", "nebaví") zmizí.

PŘÍBĚH

Příběh: "co se sběhlo, událost, příhoda" (Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, s. 332). Věřím spolu s I. B. Singerem, že člověk je bohatý právě tím, co prožil. Mám za to, že aktivní prožívání, sběr a analýzažitých zkušeností je přípravou na reálné situace. To, co prožije člověk, utváří jeho osobnost, dává mu vlastní tvář. Každý zážitek z autentického jednání, tedy děj (to je to, co spojuje těsně náš obor s uměním, dramatem - děj = "jedna ze syžetových kategorií, totiž ucelená řada akcí, které navazují specifické vztahy s ostatními kontexty /postav, vnějšího prostředí a vypravěče/... D. jako celek probíhá od expozice k rozuzlení... Rozpor mezi postupností vyprávění a dynamickou jednotou vyprávěného probouzí dějové napětí... - Slovník literární teorie, s.: 67) mu dává také příležitost potkat se s druhým člověkem (to jsou témata z vlastivědy: přátelství, rodina, hodnota člověka). Umožňuje mu konfrontovat své postoje pohledy, názory s okolím (osobnostní a sociální rozvoj); slova jsou v tomto ohledu velmi šálivá (kolikrát v akci, činu sklame teoretický premiant nebo povrchní všemi milovaný a oblíbený vtipálek).

Příběh umožňuje také představit fenomén kauzality činů, časovou a významovou podmíněnost jevů, vědomí odpovědnosti dneška za zítřek - tedy fenomén, který se z vědomí současnosti vytrácí díky ideálu, přítomnosti - teď si užít, často bez ohledu na věci, hodnoty a činy minulé, bez odpovědnosti za věci příští. Takové postoje však mnoho nadějí do budoucnosti nedávají ("...našemu žákovi už nestačí, aby pochopil minulost. Nestačí mu dokonce ani, aby porozuměl přítomnosti, neboť to, co je zde a nyní, brzy zmizí; musí se naučit předvídat směry a tempo změny. Musí se, technicky řečeno, naučit dělat opakované, probabilistické a stále dlouhodobější předpoklady o budoucnosti. A musí se to naučit i jeho učitelé..." (A. Toefler: Šok z budoucnosti, s. 194). Využíváme-li v dramatu rollovou hru, role vychází často z literárních, reálných nebo přímo ve skupinové práci vznikajících postav. Nabízí se však ještě jedna možnost příběhu - představování hrdinů, jistých pozitivních identifikačních vzorů jednání a chování. Hrdinů, jejichž identifikační hodnota může být větší (právě díky autentické zkušenosti) než hodnota rádobý vzorů masově produkovaných k propagaci nejhrubšího konzumu (sám jsem byl překvapen, jakým objevem byl pro mé studentky třeba příběh Mojžíšův).

Znovu se vracím k úvodnímu přání, aby dramatická výchova přispívala k vytvoření osobnostního zázemí u budoucích učitelů, aby si sami díky prožitým zkušenostem dokázali definovat smysl své práce. Z vlastní zkušenosti



vím, jak práce s příběhem umožňuje znovunalezení cesty k literatuře (ke knihám, jejich vyhledávání, objevování nových možností starších čtenářských zkušeností), ale také objevení nových možností historických či zeměpisných (příběh se děje na nějakém místě, v nějakém čase). Kouzlo tohoto objevování je také v jeho kolektivním vnímání, i to je věc, která se pomalu vytrácí, díky úbytku společných komunitních, ale i rodinných akcí v dnešní atomizované společnosti.

Od příběhu je jen malý krůček k divadelnímu tvaru, ve který může program dramatické výchovy vedený přes příběh vyústit. Já osobně jsem přesvědčen, že by mělo nějaké společné, třeba drobné představení být pevnou součástí celé přípravy, protože taková zkušenost se budoucímu učiteli může hodit hned v několika věcech. První je možnost sledovat vývoj od myšlenky ke konečné realizaci (samozřejmě i s možností definovat si díky představení svůj svýbytný pohled na život a životní hodnoty), která také nabídne veřejnou zpětnou vazbu, ocenění společné práce. Je to také místo projevu a utváření jistého estetického vkusu (praktické ověření zákonitostí divadla, vztahu mezi obsahem a formou, vztah mezi autorským záměrem a vnitřní hodnotou reflexi, hodnotu uměleckého sdělování apod.). Druhou neméně podstatnou stránku společného dramatického projektu vidím ve výcviku některých dovedností spojených s řízením a organizováním kolektivní práce tak, aby všechny síly byly co nejefektivněji využity ve prospěch celku. Jde vlastně o praktické základy managementu (organizace místa a času, rozdělení funkcí a rolí v přípravě, kompetence a odpovědnost atd.) a také záležitosti marketingu (prezentovat, propagovat, zajistit ekonomickou stránku projektu). Tyto dovednosti jsou, myslím, i pro běžného třídního nezbytné. Důležitou roli tu samozřejmě sehrává i síla zážitku ze společné práce na něčem konkrétním. Síla zážitku z úspěšného zvládnutí celého úkolu bývá umocněna i tím, že si většinu práce definují účastníci sami. Dnes si již mnohé školy uvědomují potřebu spojení s místní komunitou (viz. projekt Komunitních škol OSF). Jsou školy, které usilují o veřejnou prezentaci své práce také proto, aby prohlubovaly vztahy s rodiči, místními orgány, aby ukázaly smysluplnost svého působení. Učitel, který bude vybaven praktickými dovednostmi veřejně se prezentovat, získá také v místní komunitě vyšší společenský status a tím i více prostoru (třeba i finančního).

A BUDOUCÍ UČITELÉ?

Z diskusí v semináři dramatické výchovy mi vychází dvě nejdůležitější hodnoty, studenty samými vyzdvihovalé:

1. Praxe (dějovost, akčnost) - možnost vyzkoušet si, a dokonce si s kolegy diskutovat metody a techniky, jimiž lze obohatit vlastní praxi.

2. Realita alternativ - vědomí, že lze najít jiná (nová) východiska. Těmi je třeba vědomí hodnoty toho, s kým pracuji, orientace na dítě.

V diskusích se také často objevuje snaha po novém definování role pedagoga, ale také její reálná potřeba. Ukazuje se také nutnost zapojit učení a učivo do širších souvislostí (často ekologické souvislosti, otázky víry a pohledu na svět), které by mohly být oporou k chuti dělat školu jinak a k dětem ohleduplněji. Mám zážitek, že se prostřednictvím projektu někteří studenti znovu vrátili k pedagogické teorii, aby sami dokázali pro své zkušenosti najít argumentační oporu a inspiraci do další práce. Vnímám, jak studenti oceňují možnost dostat se přes lekce dramatické výchovy ke sledování práce skupiny, jak ověřují

a diskutují funkčnost použitých metod, jak samozřejmě berou nutnost partnerských vztahů mezi učitelem a žákem, jak oceňují prostor pro formulaci a prezentaci vlastních názorů. Někdy sice bývá zpočátku problémem vyrovnat se s jinakostí a s pestrostí, ale to je ta reálná demokracie a pro ni se studenti do rolí učitelů připravují.

Bohužel je dramatická výchova jednou z mála možností pro budoucí učitele, aby se rozvíjeli právě tímto směrem. Encyklopedičnost, reprodukce a propast mezi učitelem a studenty spolu se stresem často ještě kralují a to i v předmětech, jež by mohly působit stejně jako drama (dětská literatura, hudební a výtvarná výchova ap.). Ale to není k zámutku, vždyť - jak na tom byly školy před desíti lety. Za dalších deset let bude jistě ještě lépe. Vždyť záleží jen na nás.

ROMAN ČERNÍK

katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni

POUŽITÁ LITERATURA

- Bertrand, Yves: Soudobé teorie vzdělávání, Portál, Praha 1998
 Bláhová, Krista: Uvedení do systému školní dramatiky, ARTAMA-STD, Praha 1996
 Eco, Umberto: Skeptikové a těšitelé, Svoboda, Praha 1995
 Fink, Eugen: Oáza štěstí, Mladá fronta, Praha 1992
 Komenský, Jan Amos: Všeobecná, Státní nakladatelství, Praha 1948
 Mlejnek, Josef: Děti v divadle, ÚVKČ, Praha 1986
 Machková, Eva: Drama v anglické škole, ARTAMA a Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha 1991
 Machková, Eva: Metodika dramatické výchovy, ARTAMA, Praha-Ústí nad Orlicí, 7., rozšířené vydání
 Masaryk, Tomáš Garrigue: O škole a vzdělání, SPN, Praha 1990
 Nakonečný, Milan: Motivace lidského chování, Academia, Praha 1997
 Pelikán, Jiří: Výchova jako teoretický problém, Amosium servis, Ostrava 1995
 Read, Herbert: Výchova uměním, Odeon, Praha 1967
 Richter, Luděk: Literatura, divadlo a my, ÚKVČ Praha a KKS Hradec Králové 1985 Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, Academia, Praha 1994, 2. vydání
 Toffler, Alvin: Šok z budoucnosti, Práce, Praha 1992
 Vágner, Ivan: Svět postmoderních her. H & H, Praha 1995
 Valenta, Josef: Metody a techniky dramatické výchovy, Agentura STROM, Praha 1997
 Way, Brian: Výchova dramatickou situací, ISV nakladatelství, Praha 1996

(V rámci oslav 650. výročí založení Univerzity Karlovy uspořádala katedra primární pedagogiky PdF UK Praha v Praze 14. - 15. září 1998 vědeckou konferenci Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století. Příspěvek Romana Černíka, který uveřejňujeme s laskavým svolením organizátorů a autora, zazněl - spolu s dalšími devíti příspěvky - na jednání sekce Dramatická výchova ve studiu učitelství pro primární školu. Všechny příspěvky, které byly pro konferenci připraveny, ať už tu uzazněly, nebo se na ně nakonec pro nedostatek času nedostalo, budou na přelomu roku publikovány ve sborníku. Zájemci o sborník materiálů z konference si mohou napsat přímo na katedru primární pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, Praha 1.)



TEXTY A TRANSFORMÁCIE

Medzinárodná konferencia o dráme vo vzdelávaní v Corku (Írsko)

Írsko Národná asociácia pre drámu NAYD (National Association for Youth Drama) v spolupráci s Univerzitou v Corku (University College Cork) usporiadala v dňoch 3.- 7. apríla 1998 medzinárodnú konferenciu o dráme vo vzdelávaní *Texts and Transformations: Drama, Theatre and Active Learning*. Konferencia bola vyvrcholením päťročného národného projektu, počas ktorého sa írski pedagógovia pripravovali na prijatie drámy ako samostatného predmetu do národných kurikul - učebných osnov. Počas tohto obdobia írski učitelia spolupracovali s britskými expertmi pre drámu vo vzdelávaní a výsledkom ich partnerského vzťahu bolo aj to, že prezidentkou konferencie sa stala jedna z najvýznamnejších predstaviteľiek britskej školy pre dramatickú výchovu dr. Cecily O'Neillová.

Medzi vyše 200 účastníkmi konferencie z vyše dvadsiatich rozličných štátov sveta bolo možné stretnúť a zoznámiť sa s praktikmi a teoretikmi drámy, ktorých mená poznáme vďaka ich zaujímavým publikáciám, ako napríklad David Booth z Kanady, John O'Toole z Austrálie, Brian Edmiston zo Spojených štátov, Jonathan Neelands z Veľkej Británie. Jedným z cieľov konferencie, ako povedala vo svojej úvodnej reči Cecily O'Neillová, bolo vytvoriť povedomie medzinárodnej komunity učiteľov, výskumníkov a akademikov, ktorí pracujú v oblasti

drámy vo vzdelávaní a s mládežníckym divadlom a ktorí prichádzajú s vlastnými skúsenosťami a perspektivami, aby sa navzájom spoznali, motivovali a jeden od druhého sa učili.

Jednotlivé prezentácie sa uskutočnili v rámci štyroch dní vo forme prednášok, seminárov, dielní a "masterclass", čo by sme mohli voľne preložiť ako "majster a jeho trieda", (keď významná akademická osobnosť pracuje s triedou jemu alebo jej neznámych žiakov a ostatní účastníci sú v pozadí triedy či auly ako pozorovatelia). Množstvo prezentácií bolo možné zvládnuť len ich paralelným usporiadaním, čo mnohokrát spôsobovalo frustrujúce pocity účastníkov konferencie, hlavne ak si vyhládli semináre svojich obľúbených učiteľov, a museli sa rozhodnúť, ktorý uprednostnia.

Vynikajúcim príspevkom konferencie boli prednášky kľúčových hostí - okrem dr. Cecily O'Neillovej to boli Aine Hylandová, významná írsko pedagogička, ktorá sa zamýšľala nad filozofickými, etickými a pedagogickými aspektami vzdelávania generácie tretieho tisícročia, Madeline Grumetová, uznávaná americká akademička, ktorá vo svojom postmoderne ladenom príspevku (okrem iného aj vo forme indiánskej rozprávky) hovorila o "hlade po vzdelaní" ako najdôležitejšej túžbe človeka, ktorú, podľa nej, podporuje práve dráma ako metóda vo

vyučovaní. Prekvapila a mnohých emocionálne rozcítila prednáška Davida Bootha pre jeho neobyčajnú lásku k deťom a chápanie detského neúspechu. Posledná prednáška Philipa Taylora sumarizovala výsledky samostatnej sekcie venovanej pedagogickému výskumu v oblasti drámy, kde zdôraznil potrebu kvalitatívneho výskumu, ktorého výsledky prinášajú zmeny do školského systému a nabúravajú konvencie v samotnej filozofii vzdelania.

Súčasťou konferencie boli aj vystúpenia mladých írskych divadelných súborov s následnými divadelnými dielňami.

Záverom možno povedať, že jednou z ústredných tém konferencie bolo uvedomenie si vlastnej, myslím si konkrétnej individuálnej zodpovednosti učiteľov za vzdelanie generácie, ktorá bude žiť a tvoriť v treťom tisícročí. Boli to predovšetkým otázky emocionálneho rozvoja osobnosti a výchova k aktívnemu občianstvu, k uvedomeniu si individuálnej zodpovednosti za rozhodnutia, ktoré sa týkajú celej komunity a ovplyvňujú život každého jej člena, ku schopnosti vedieť argumentovať a vyjadriť vlastný názor, byť citlivým a otvoreným ku kritike. Dramatická výchova, či už chápaná ako samostatný predmet, alebo ako vyučovacia metóda, je nástrojom umožňujúcim dosiahnuť spomenuté ciele vďaka svojim technikám, ktoré žiakov vedú k vzájomnej úcte, k ochote navzájom sa počúvať a k umeniu úspešnej komunikácie.

DANIELA BAČOVÁ
Univerzita Konštantína Filozofa,
Nitra, katedra anglistiky

UPLATNENIE DRAMATOTERAPIE v liečebno-výchovnom procese

Dramatoterapia je umelecká a liečebno-výchovná metóda aplikovateľná v rámci individuálnej i skupinovej práce. Podľa M. Barhama (A. Chesner, 1994) ide o úmyselné využívanie drámy a divadelných procesov za účelom dosiahnutia terapeutických cieľov, ktorými sú symptómová úľava, emocionálna a fyzická integrácia a osobnostný rast. Dramatoterapia využíva dramatické štruktúry so špeciálnym cieľom v určitých improvizovaných situáciách "tu a teraz", evokuje k prežívaniu emócií, k získavaniu vnútornej motivácie, vedie k interakcii.

N. Dor-Bahar (1996) uvádza, že dramatoterapia je kreatívna terapia využívajúca umelecké prvky, ktoré umožňujú spontánne vyjadrovať pocity a z nadhľadu riešiť problémy.

Podľa P. Sladea (B. Weaver, 1996/97) dráma je "životná činnosť", v rámci ktorej dochádza k väčšiemu stotožneniu sa s osobami, s obsahmi, situáciami a tým aj k ich lepšiemu porozumeniu, ventilácii negatívnych pocitov, k návratu k úlohám atď.

Dramatické činnosti (metódy) zahrňujú mimickú,



rečovú prácu, dramatickú hru, slovnú hru, rolovú hru, scenár, mýty a príbehy (*scripts*), prácu s textom, improvizácie, rozprávania príbehov, make-up, masky, bábkovú a maňuškovú hru, pohyb, hlas, pantomímu, dotýkanie a hranie sa s objektom, kreslenie.

Cielené hry, skupinové cvičenia, improvizácie a iné formy dramatických činností sa môžu využiť v záujme celostného rozvoja osobnosti. Skupina a jej členovia sa formujú na základe spoločného záujmu, ktorého existencia je predpokladom sociálneho pôsobenia a východiskom pre dramaterapiu.

K hlavným cieľom dramaterapie patrí redukcia tenzie, rozvoj empatie, fantázie, kreativity, odblokovanie komunikačného kanála, integrácia osobnostných vlastností, rozvíjanie sebadôvery, sebauvedomenia, vytváranie pocitu zodpovednosti, úprava reálnej aspirácie...

Integrované ciele obsahujú zmyslové a výrazové cvičenia, rozvoj a formovanie psychických a fyzických možností, zlepšenie komunikačných schopností, vytváranie pocitu zodpovednosti, atmosféry dôvery, bezpečia - bez konkurencie a strachu o výkonnosť a hodnotenie.

P. Slade, ktorý v 30. rokoch pracoval s narušenými deťmi, zdôrazňoval preventívny vplyv drámy u detí i dospelých. Podľa neho dráma je "bezpečnostným ventilom" pre slobodné, spontánne a neviazané vyjadrovanie sa. Dramatická hra je bezpečnou cestou analyzovania, oživovania, prežívania a ventilovania silných emócií, nepoznaných situácií alebo nepriemerných spomienok, ktoré sa takto asimilujú. Slade tiež vyzdvihoval vývinový význam dramatickej hry ako nácviku na dospelosť (B. Weaver, 1996/97).

V dramaterapii je terapeutický proces načrtnutý len okrajovo, pomocou metafory a roly príbehu. Štruktúry použité počas dramaterapeutických sedení umožňujú zúčastneným bezpečné (v zdanlivej vzdialenosti od vlastných problémov poznávanie svojich vnútorných svetov). V dramaterapeutickom priestore možno rozohrať množstvo neznámych rôľ, v ktorých je jednotlivec slobodný v rozhodovaní a to mu ponúka veľké možnosti v ich precvičovaní. Jadrom konceptu dramaterapie je rozvoj spontánnosti. Podľa Morena je to sila, ktorá vedie jednotlivca k adekvátnej reakcii na novú situáciu alebo k novej reakcii na starú situáciu (A. Chesner, 1994). Prítomnosť fyzických pohybov a možný fyzický kontakt počas terapeutického sedenia má veľmi silný účinok, nakoľko medzi telom, zmyslami, emocionálnymi a duševnými stavmi je hlboké prepojenie. Fyzická aktivita uľahčuje vstup jednotlivca k jeho emocionálnemu a vnútornému svetu.

Účastníci dramaterapie si môžu svoje roly vyskúšať v bezpečnom prostredí v terapeutickom a dramaterapeutickom priestore, kde kontext ilúzie a hry pripúšťa väčšiu možnosť v objavovaní a vyjadrovaní. Podľa D. W. Winnicotta ide o potencionálny alebo prechodný priestor. Výnimočná kvalita tohto priestoru je v tom, že sa nachádza v strede medzi vnútornou a vonkajšou realitou dieťaťa (R. Emunich, 1995). Dramaterapeut pomáha s určitým "odstupom" prispieť pri spoznávaní vlastných pocitov, ktoré boli často potlačované, popreté, získavaním nových pohľadov a skúseností k prekonávaniu niektorých ťažkostí. Veľa dramatických procesov zabezpečuje prehľadnotenie vnímania seba samého a obsahuje odraz vnímania jedinca druhými. Dramaterapeut tvorí obsah a štruktúru dramatických procesov, ktoré v danom čase vyhovujú požiadavkám skupiny. Posledné štádium sedenia obsahuje reflexie a vystúpenie z roly.

Dramaterapeut musí mať jasnú predstavu o dianí

v skupine, je zodpovedný za výber metód (mali by byť starostlivo vybrané a cielene aplikované). Je nevyhnutné definovať cieľ a skupine poskytnúť jasnú štruktúru stretnutia (niekedy si ju členovia skupiny tvoria sami). Dramaterapeut musí vedieť interpretovať vlastné pozorovania a získavať zručnosti v chápaní symbolu jazyka klienta. Dramaterapeutické stretnutie začína a končí "predvídateľnými" prvkami (odporúča sa začínať a končiť známejšími aktivitami a technikami), aby klienti cítili, že objavovanie je "bezpečné". Všetky aktivity sa uskutočňujú bez známk konkurencie, súťaživosti, bez strachu o hodnotenie výkonnosti. Dramaterapeut je ako empatický režisér, ktorý berie na seba rolu zodpovedného pomocníka, pomáhajúcemu klientom prevziať zodpovednosť za svoje správanie. Pôsobenie dramaterapeuta sa mení od aktívneho usmerňovateľa na pozorovateľa, radcu a manažera, kde všetci zúčastnení majú dostatok priestoru na sebauvedenie, vzájomnú podporu, usmernenie.

Základná schéma dramaterapeutických sedení s deťmi s poruchami správania

Dramaterapeutické sedenia sme uskutočnili s deťmi s poruchami správania (išlo najmä o známky emocionálneho a sociálneho narušenia - emocionálna labilita, striedanie nálad, emocionálne napätie s problémami v nadväzovaní sociálnych kontaktov, utlmené alebo nerozvinuté citové prežívanie, problémy pri nadväzovaní citových vzťahov - poruchy v oblasti sociálnej interakcie a komunikácie, impulzivnosť a pod.). Pri tvorbe terapeutických sedení (1 - 10) sme vychádzali z problémov našej skupiny (šlo o 6 chlapcov vo veku 10 - 12 rokov).

Cieľom dramaterapeutických sedení bolo vytvoriť podpornú skupinu, zlepšiť image seba samého, sebaspoznávanie, sebaaprijatie, akceptáciu, spoznávanie vlastných hodnôt, neškodné ventilovanie pocitov, získavanie pozitívnych skúseností, sebauvedenie, orientácia vo vlastných pocitoch, v reakciách na správanie druhých, precvičovanie rôznych alternatív správania a reagovania.

Na úvod sedení sme zaradili hry na sebaspoznávanie a odstraňovanie zábran, na uvoľnenie, odbúranie napätia, aktivizáciu obrazotvornosti.

Hlavnú časť dramaterapeutických sedení tvorila práca s príbehom. Po prerozprávaní príbehu Činový vojačik (rozprávka H. Ch. Andersena) v skupinách "v mene" hlavných postáv sme spoločne hľadali motiváciu jednania a správania hlavných i vedľajších aktérov hry. V rámci uvedeného príbehu sme použili neverbálne techniky (sochy, pantomímu, etudy), dotváranie príbehu, rolové hry, improvizáciu, prácu s obrázkom (projektívna technika), diskusiu a reflexiu hráčov. Vychádzajúc z pôvodného príbehu rozprávky sme sa zamerali na tvorbu nových verzií príbehov, pričom ich tvorba sa uskutočnila pomocou schémy:

- Kto je hlavná postava?
- Čo chce dosiahnuť?
- Prekážka.
- Ako ju prekonať (kto môže pomôcť)?
- Záver.

I. Popis niektorých charakteristík na základe vytvorených príbehov:

HLAVNÁ POSTAVA

- vojačik (5x)
- kráľ, princ (3x)
- Batman (2x)



Fantomas
malý chlapec
malý pes
tiger
had

KONFLIKTY V PRÍBEHOCH

silný - slabý
dobrý - zlý
nezávislý - vystrašený
boj dobra so zlom
spravodlivosť - nespravodlivosť
láska (mať rád) - nenávisť
pomsta - odpustenie
pomoc - nedôvera

PROBLÉMY

chýbanie časti tela - obmedzenie pohybu
agresia, útok voči násiliu
strach z ľudí, z nových situácií
potreba pomoci
moc, spravodlivosť
priateľstvo
potreba bezpečia
nedôvera k sebe samému
neistota, nerozhodnosť

II. Rolové hry, prehrávanie novej, hráčmi vytvorenej verzie príbehu (výmena rôl, dotváranie sekvencií deja, precvičovanie rôznych reakcií, typov správania).

III. Práca s obrázkom, na ktorom je nakreslený cínový vojačik vyjadrujúci: 1. radosť, 2. smútok, 3. ľahostajnosť - dopisovanie deja účastníkmi dramatoterapeutického stretnutia.

Na základe dotvorených i novovytvorených príbehov, rolových hier, improvizácií, projektívnej metódy s obrázkom (každé dieťa zvlášť) sme po analýze ich obsahu zaznamenali výsledky z 1. a 10. sedenia v nasledovných oblastiach:

NP - názory a postoje
A - afektívne prejavy
S - sociálne momenty
Im - imaginácia
K - kognitívny faktor
F - fyzické ukazovatele (neverbálne prejavy)
Vz - vzťahové komponenty
Id - identifikácia (+ kladná, - záporná)

sedenie	NP	A	S	Im	K	F	Vz	Id
1.	12	26	39	4	14	15	7	+4 -12
10.	27	6	18	16	56	31	21	+15 -2

Ako ukazujú výsledky, na 1. sedení sa vo väčšej miere manifestovali afektívne prejavy (upozorňovanie na seba, narušanie priebehu hry, útoky na iných, náhle vybočenie z deja) a tiež sa výraznejšie prejavovali sociálne momenty - vyjadrenie vlastnej situácie, problémov (napr. musím sa učiť matematiku a nebvám to, nútiť ma, zakázať mi ísť von...), záporná identifikácia sa prejavila 12krát.

Na 10. sedení chlapci výraznejšie prejavovali svoje názory a postoje (vojaka ľudia odmietajú, lebo je nemotorný, len hlúpy sa tak správa) aj s návrhmi (nemal by sa ich báť), zvýšil sa počet imaginatívnych prvkov, výraznejšie vystupovali kognitívne faktory (schopnosť prijímať nové, postihovať súvislosti), vzťahové komponenty boli diferencovanejšie (predtým v príbehu menej prehľadné, difúzne), identifikácia bola 15krát pozitívna, 2krát negatívna (Batman pomáhal slabším - tak to má byť, ale zlo sa musí trestať).

Záver a odporúčania

- V začiatkových fázach sedení sa osvedčili hry so simulovaným strachom a napätím bojovného i zábavného charakteru (napr. Žralok, Bomba a štít, Zip - zap - boing, Kráľ nie je doma a iné).
- Pred vlastnou prácou s príbehom bolo žiadúce - na každom sedení v priamej návaznosti na dramatickú metaforu - uplatňovať neverbálne techniky (s postupným prechodom na hry vo dvojici a v skupine (najprv spolupráca)).
- V rámci základného príbehu "rozvíjajúco" pôsobilo prehrávanie hypotetických scenárov, ktoré obsahovali konflikt, rozhodovanie sa a rovnako scény zahrňujúce budúce roly a možnosti.
- S rozvojom "dramatických schopností" (schopnosť kooperovať, rozvíjať dej, vyjadrovať svoje pocity, prehrávať rôzne situácie a deje) súbežne dochádzalo k zmenám v celkovom správaní a korekcii nežiaducich postojov, k empatickému a prosociálnemu správaniu v skupine.
- Pôsobenie dramatoterapeuta sa zmenilo z aktívneho usmerňovateľa na pozorovateľa, radcu a manažera, kde všetci zúčastnení mali dostatok priestoru na sebaujedenie, vzájomnú podporu a usmernenie.

KATARÍNA MAJZLANOVÁ
katedra liečebnej pedagogiky,
Pedagogická fakulta UK, Bratislava

LITERATÚRA:

- Dor-Bahar, N.: *Dramatherapy and Bereavement. Dramatherapy, Vol.18, No 1, Spring 1966*
- Emunch, R.: *From adolescent trauma to adolescent drama. Group dramatherapy with emotionally disturbed youth. Dramatherapy with children and adolescents. Edited by Jennings, S. Nero Fetter Lane, London 1995*
- Chesner, A.: *Dramatherapy and psychodrama: similarities and differences. The handbook of Dramatherapy Nero Fetter Lane, London 1994*
- Majzlanová, K.: *Dramatoterapia a jej perspektívy v starostlivosti o mentálne postihnutých. Efeta VI, 1996, Osveta Martin, č. 4, str. 9 - 11*
- Weaver, B.: *A Golden moment Dramatherapy and Peter Slade: Dramatherapy. Vol. 18, No 3, Winter 1996/97*



ÚTĚK

Scénář školního dramatu s využitím námětu OTY HOFMANA z knihy Útěk připravil RADEK MARUŠÁK

Do hodin literární výchovy v nižších ročnících druhého stupně je vhodné zařadit i učební celky, v nichž se děti seznamují nejen s úryvkem, ale s celou knihou. Práce s knihou předpokládá obvykle uspořádání ve více blocích. Při zpracovávání jednotlivých částí knihy může učitel zařadit aktivity dramatické výchovy před text, souběžně s ním nebo po něm. Při vytvoření rozsáhlejšího projektu s knihou může učitel volit různé strategie - v některých hodinách děti text pouze čtou, jindy pracují s nedramatickými technikami aktivního přístupu k textu, jindy metodami dramatické výchovy.

Cílem učitele může být seznámení s celou knihou nebo pouze s vybranými částmi nebo může na základě příběhu knihy vytvořit drama s odlišnou strukturou, kompozicí i tematickým směřováním. V takovém případě ovšem nastává situace, kdy překračujeme hranice literární výchovy směrem k výchově dramatické. Tímto způsobem také může učitel záměrně vyvolávat v dětech potřebu přečíst si knihu sám (v dramatu vytvořeném na základě knihy Útěk není vývoj vztahu mezi Sašou a Fangiem úmyslně řešen, děti mají možnost si mnohé domýšlet, kniha jim není nabídnuta v celém rozsahu, což může vytvořit u některých žáků potřebu dočtení).

Učitel musí velmi dobře zvážit otázku segmentace textu, případně výběru ukázek. Musí také zvážit, jakou strategii vzhledem k zvolené části volit, zda je tato část tematicky uzavřena, zda poskytuje dramatickou situaci, jaký je vývoj této situace, zda je (jsou) tyto situace nosné z hlediska metod a technik dramatické výchovy atd. Pro jednotlivé hodiny potom platí obdobná pravidla jako pro hodiny s menšími textovými celky, učitel však musí více zvažovat způsoby propojení jednotlivých bloků i způsob rozvíjení tématu, budování postav apod.

Cíl: Vzhledem k literární výchově - seznámit děti s knihou, jež se zabývá velmi aktuálním problémem dětí. Vzhledem k osobnostně sociálnímu rozvoji dětí - ukázat, jaký dopad má útěk na okolí dítěte, jakému nebezpečí se vystavuje ten, který volí tento způsob řešení problému. V činnostech nechat děti zažít situaci Sašových blízkých a umožnit jim prostřednictvím rolí hry nahlédnout do motivace takového jednání a nebezpečí, které skýtá.
Čas: Dva dvouhodinové bloky.
Prostor: Běžná třída, uklizené lavice a židle.

1. BLOK

Sledované téma: Jaký dopad má útěk na okolí dítěte, co zažívají jeho blízcí?

1. Motivace: Děti sedí pohodlně, oči zavřené. Říkám dětem pouze slovo "domov" a nechávám je tvořit představy

vyvolané tímto slovem. Potom v kruhu děti své představy či myšlenky (pokud chtějí) zveřejní.

2. Děti se sesednou do skupin a domluví si společnou představu k větám: "Je osm hodin večer, všední den. Doma." Tuto společnou představu vyjádří živým obrazem. Dětem je živý obraz motivován jako fotografie z večera. Jeden z členů skupiny fotografii popíše.

(Pozn.: V tomto případě nejde o situace konkrétní rodiny některého z členů skupiny, ale o společně vytvořený model.)

3. Společná četba kapitoly nazvané Klec bez závěrečného odstavce (nastoluje se už další motiv - Fangio).

4. Co jsme se z této kapitoly dozvěděli? - Děti se dozvídají o Sašově útěku, neznají však ještě důvod.

5. Věci z Sašova pokoje - mezi různými věcmi se objevují i zápalky, v nich sesbírané vajgly od cigaret a propálené triko. Děti věci prohlížejí - co ještě vypovídají o Sašovi?

6. Četba textu - kapitola Zákon - děti se dozvídají příčinu Sašova útěku (podezření, že spolu s kamarády zapálil kůlnu).

7. Návrat do osmé hodiny večer. Co se v této chvíli mohlo dít u Saši doma (rodiče vědí o podezření, že Saša s kamarády zapálil kůlnu)? Situace, která je časově souběžná se situací, kdy Saša vnikl do altánku v první čtené ukázce. Děti jsou tentokrát ve dvojici, opět v živém obraze v rolích otce a matky. Ti, kteří nevycházejí do dvojice, vytvářejí buď sochu matky nebo otce. Po krátké domluvě zaujmou všichni najednou pozice a strnou. Učitel obchází a dvojice nebo jednotlivé sochy oživuje do krátkého rozehrání.

8. Je dvanáct hodin, Saša sedí v altánku, děti mají možnost popisovat Sašovi, co se děje u jeho blízkých, kamarádů, ale i lidí, které nezná, ale mají v této chvíli s jeho útekem mnoho společného. Vstupují do role Saši, mají možnost i mluvit; děti se však Saši nesmějí dotknout, jsou pouze hlasy. Možnost řeči je pro mě důležitá, můžu se zeptat na věci, které by děti nenapadly ("Kolik policajtů je venku?" - "Co babička?"). Děti si nesmí odpovídat, přijmout to, co už řekl jeden, za fakt.

Pozn.: Tato metoda skrývá nebezpečí v tom, že nějaké dítě není dostatečně vtaženo do hry a hru zlehčuje. Učitel musí zařazení takovéto metody dobře zvážit.

9. Děti mají možnost napsat Sašovi vzkaz, který by mu podstrčily pod dveře altánku, kdyby měly tu možnost. Tím končí první blok, následuje reflexe - uvědomil si Saša, co způsobí útekem svému okolí?

2. DVOUHODINOVÝ BLOK

Sledované téma: Co může potkat toho, kdo uteče z domu?

1. Využívám vzkazů z předcházející hodiny, čtu některé (nebo všechny). Tímto způsobem se děti poměrně rychle vrátí do předcházející hodiny, zpátky k Sašovi.

2. Saša však zatím stále sedí ve tmě, pomalu usíná, možná se mu hlavou honí různé představy, co se může stát, nevrátili se domů. Děti vytvoří ve skupinách tyto představy a přehrají je ostatním.

SCÉNÁŘ ŠKOLNÍHO DRAMATU



(Pozn.: Tato metoda je časově velmi náročná, navíc vyžaduje čas na okamžitou reflexi po přehrání.)

3. Setkání Saši a Fangia - četba kapitoly Ruka bez posledního odstavce. Saša běží za Fangiem, který je pro děti (ale i pro Sašu) v této chvíli záhadnou postavou. Mluvíme o nové situaci.

4. Dětem je v této chvíli dána možnost zastavit Sašu na pěšině, když běží za Fangiem. Předtím je však třeba dobře promyslet, co mu řeknou, jak s ním budou jednat. Děti dávají návrhy, vylučují možnost násilného odvezení Saši, budou opět pouhými hlasy.

5. Učitel v roli Saši, jehož děti přesvědčují o návratu, Saša se rozhodne jít za Fangiem. Reagují na základě znalosti motivace Sašova jednání z knihy (obava z policie, výsměch ve škole, který si už zažil, strach ze situace doma...), zároveň reagují na okamžitou situaci, která vzniká při rozhovoru s dětmi.

6. Reflexe - co vedlo Sašu k tomu, že se nevrátil, uvědomoval si všechna nebezpečí, která ho můžou potkat?

7. Četba - kapitola Střepy, předposlední kapitola knihy, vlastním vyprávěním potom naznačují děj knihy, ale spíše jen jako nabídku k přečtení.

8. Závěrečná reflexe

Tento projekt zachází s knihou velmi volně. Z knihy jsou převzaty pouze jednotlivé motivy a situace. Jednoho z hlavních témat knihy - vztah Saši a Fangia a jeho vývoj - se projekt dotýká pouze okrajově, učitel může děj knihy dětem převyprávět nebo je vybičdnout k četbě. Přečte-li někdo ze třídy knihu celou, může se k ní třída vrátit v jeho vyprávění.



Většina situací, jež děti vytvářejí svým jednáním, se pohybuje mimo rámec textu (setkání dětí a Saši) nebo jsou součástí širšího textového rámce (rodiče večer doma). Jejich hlavním cílem je formovat postoje dětí k takovéto životní situaci a zprostředkovat jim formou dramatické hry setkání s dítětem, které takovouto situaci prožívá, a odhalit jeho možnou motivaci.

INTEGRÁL

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

DRAMATICKÁ VÝCHOVA

NA PdF V OSTRAVĚ

Léta 1991-1997 na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity běžela pod děkanskou taktovkou prof. Rudolfa Bernatka. Co se za tu dobu událo nového? Určitou dominantou byl vznik umělecko-pedagogické katedry. Nadání studenti zde mohou rozvíjet a precizovat svůj talent, a to na odděleních instrumentálním a pěveckém. Za dobu svého trvání tato katedra vstoupila svými veřejnými produkcemi do povědomí nejen ostravské veřejnosti.

Ústavu pro svobodné a alternativní školství bylo umožněno realizovat novou koncepci přípravy učitelů I. stupně ve specializaci alternativní školství a dramatické výchovy. Pedagogové dramatické výchovy dostali prostor vyučovat dramatickou výchovu ve dvou rovinách. Uplatňovat metody a techniky dramatické výchovy v osobnostním a tvůrčím rozvoji studentů a v přípravě odborně metodické a po studiu se stát učiteli dramatické výchovy na všech školách I. stupně, které jsou schopny akceptovat systém sociálně uměleckého učení komplexně rozvíjející osobnost dítěte, hlavně ve sféře sociální.

Pedagogové dramatické výchovy jsou také zapojeni do lektorské činnosti i mimo rámec školy. Jsou to kurzy pro učitele mateřských, základních i středních škol, kteří projevují zájem o dramatickou výchovu nejen jako o přednět, ale jako o metodu, kterou je možno úspěšně využívat v různých předmětech.

Ke dni 1. září 1998 byla na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity založena katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání. Zatím má 11 pedagogů a člení se na tři oddělení: pedagogiky, dramatické výchovy a

anglického jazyka. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity se tak přiřadila k dosavadním čtyřem pedagogickým fakultám (Praha, Hradec Králové, Olomouc, Plzeň), kde katedry či ústavy zaměřené na primární vzdělávání již pracují. Je to trend, který pozorujeme v řadě zemí s vyspělým systémem vzdělávání, odpovídá to poznatkům ve vědách o člověku a zjištění, že ontogeneze dítěte vyžaduje změny ve výchově a vzdělávání.

Návrh na založení nové katedry vycházel z našich i zahraničních zkušeností, z podmínek na PdF OU a výsledků vědecko-výzkumné činnosti Ústavu pro svobodné a alternativní školství (Tempus, FRVŠ, Vzdělávací nadace Jana Husa, Aktion) který dnem 31. srpna svou činností ukončil.

Hlavními úkoly nové vzniklé katedry jsou příprava učitelů v oblasti pedagogiky primárního vzdělávání, v oblasti alternativní pedagogiky, dramatické výchovy a angličtiny (v primárním vzdělávání). Další zaměření zajišťují jiné katedry (speciální pedagogika, český jazyk, matematika a výchovy). S tímto souvisí i vědecký výzkum katedry, který bezprostředně navazuje na aktivity zrušeného ústavu.

Úkolem katedry v prvním roce, a to i v souvislosti se zaváděním kreditního systému (od 1. 9. 1999)



bude inovace vzdělání učitelů primární školy po stránce obsahové, kurikulární i organizační, a to ve spolupráci s ostatními katedrami i vedením fakulty.

Z uvedeného je zřejmé, že po delším období příprav se dramatická výchova stává součástí vzdělání všech absolventů učitelství I. stupně na PdF OU jako nutný prvek, a dále to, že dramatická výchova se stala jedním ze zaměření studijního oboru učitelství I. stupně. Teprve zkušenosti dalších let ukáží, zda tento trend byl zvolen správně.

EVA POLZEROVÁ a K. KAPOUN
Pedagogická fakulta
Ostravské univerzity

LITERATURA

Ries, Lumír-Kantorková, Hana: *Návrh na vznik katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání*, Ostrava 1998

KONCEPCE PRAXE STUDENTŮ ATELIÉRU DV DIFA JAMU V BRNĚ

Návrh podoby praxe studentů dramatické výchovy na DIFA Brno vychází z celkové koncepce pětiletého denního studii, z výukových cílů a organizačních i prostorových možností ateliéru dramatické výchovy a kulturního centra pro mládež Labyrint (pobočka Centra volného času Lužánky, které DIFA JAMU využívá jako zařízení umožňující praktické aktivity studentů oboru dramatická výchova). A v neposlední řadě i ze zájmu učitelů základních škol v Brně, kteří vítají možnost zapojení studentů přímo do výuky ve svých třídách.

Praxe studentů v jednotlivých ročnících je koncipována s ohledem na následující okolnosti:

- Pro pochopení problematiky oboru a aplikaci metod DV již v průběhu studia je pro všechny studenty nezbytný kontakt s různými věkovými skupinami dětí a mládeže.

- Předpokladem k získání pedagogické způsobilosti jsou mimo jiné i samostatně vedené hodiny v školských i mimoškolských zařízeních. Stanovené penzum hodin odpovídá rozsahu praxe na pedagogických fakultách, tj. minimálně 16 dvouhodinových lekcí v jednom školním roce. U závěrečných státních

zkoušek student předkládá potvrzení o vykonané praxi z institucí, na kterých během studia působil.

Podmínky pro praxi:

- Kulturní centrum pro mládež Labyrint v Brně-Bohunicích (dále jen KCM Labyrint) nabízí studentům možnost sledovat i samostatně vést lekce dramatické výchovy pro pozvané skupiny všech věkových kategorií z různých typů škol.

- Řada brněnských škol, jejichž učitelé absolvovali v minulých letech roční vzdělávací kurzy dramatické výchovy, vítá spolupráci a ateliérem a nabízí studentům průběžný vstup do výuky ve svých třídách nebo jednorázové vedení lekcí. DIFA JAMU v případě celoročního

působení studentů uzavírá s konkrétními školami smlouvu o vzájemné spolupráci při výkonu pedagogické praxe, která vymezuje práva i povinnosti obou smluvních stran.

- Praxi je pro všechny ročníky v rozvrhu vymezen stabilní den (pátek). Od třetího ročníku také další den (středa). Tím je studentům umožněno vykonávat praxi i v místě svého bydliště nebo rozšiřovat okruh jejich působení podle individuálního zájmu.

- Praxi v jednotlivých ročnících vede a kontroluje ročníkový učitel, který sleduje studenty při práci na školách (účast alespoň na jedné lekci během školního roku) Praxe v jednotlivých

Koncepce praxe:

ročník	vedení	místo	počet hodin	typ praxe
I.	celý ročník	KCM Labyrint	4	- sledování lekcí - přímá účast, práce s dětmi - týmové vedení lekce
II.	týmová práce	MŠ a ZŠ, 1. st.	4	- lekce v podmínkách školy
III.	individuální týmová	vlastní volba praxe v různých typech školských zařízení	4	- základní PRAXE I - doplňková PRAXE II
IV.	individuální týmová	- vlastní praxe - KCM Labyrint - ADV DIFA JAMU	4	- individuální praxe - vedení menších projektů
V.	individuální týmová	- vlastní praxe - KCM Labyrint - ADV DIFA JAMU	4	- individuální praxe - absolventský projekt

semestrech je hodnocena zápočtem.
POZNÁMKA:

- 4 hodiny týdně znamenají 2 odučené hodiny ve škole a 2 hodiny přípravy a konzultací.

- Studenti si v 1. a 2. ročníku zapisují PRAXI I a od 3. ročníku si mohou zapsat i PRAXI II. Tím se odliší ti, kteří pokračují v povinném rozsahu praxe s minimálním základem 4 hodin, od těch, kteří pracují na více místech a mají praxe víc. Jsou např. studenti, kteří vedou 2 - 3 skupiny v LDO ZUŠ, pak zájmovou skupinu v domě dětí a mládeže a ještě se podílejí na přípravě nabídkových programů pro školy. Ti se rozhodnou, kterou praxi si označí jako základní a kterou jako "nadstandardní", kdyby později z časových důvodů museli praxi redukovat. Vítejte

pochopitelně jejich aktivity, protože zkušenost z různých typů zařízení je může směřovat na budoucí místa.

I. ROČNÍK

ZIMNÍ SEMESTR - společná činnost celého ročníku

Místo konání: KCM Labyrint

a) Studenti sledují lekce, které s pozvanými třídami připravují a vedou pedagogičtí pracovníci Centra;

b) studenti jsou zapojováni do lekcí jako účastníci a spolupracují s dětmi v průběhu celého programu; lekce připravuje a vede ročníkový učitel.

Hlavní cíl: Přímý kontakt s dětmi různých věkových skupin, sledování jejich způsobu chování a projevu během různých činností i častější vnitřní organizace hodiny (individuální



projevy dítěte, s kterým spolupracují, skupinová dynamika třídy, způsob komunikace dětí a učitele atd.).

Praktický úkol:

- záznam vybrané lekce (schopnost sledovat a písemně zaznamenávat průběh hodiny a popisovat typy činností),
- záznam projevů chování dítěte, s kterým student přišel do užšího kontaktu (schopnost vyvozovat a formulovat základní informace o žácích, jejich projevech, aktivitách, způsobech komunikace během lekce).

LETNÍ SEMESTR - společná činnost celého ročníku

Studenti v menších týmech (dvou- až tříčlenných) připravují a samostatně vedou lekci s třídami 1. stupně ZŠ v prostorách KCM Labyrint za účasti ostatních kolegů z ročníku, kteří mohou být do lekcí zapojováni nebo jen sledují a zpětně pomáhají práci spolužáků hodnotit.

Hlavní cíl: Prověřovat týmovou spolupráci, schopnost společně navrhnout a vést dvouhodinový program pro zvolenou věkovou skupinu žáků ZŠ. Podřizovat své záměry koncepci lekce, a především potřebám konkrétní skupiny dětí v cizím prostředí.

Praktický úkol: Po zkušenostech z průběhu vedené lekce zpracovat písemně svou optimální vizi lekce (představu o její struktuře, formách motivace žáků, řazení jednotlivých činností, jejich organizace, uzavření hodiny atd.) se zdůvodněním svého osobního přístupu.

II. ROČNÍK

Místo konání: vybrané základní školy v Brně (1. - 5. roč.)

Studenti tvoří dvou- až tříčlenné pracovní skupiny (cca 7 skupin v ročníku), které jsou kontaktovány s třídními učiteli 1. stupně základních nebo obecných škol. V průběhu školního roku docházejí 1 x týdně do hodin vymezených učitelem v rozvrhu třídy. Podle potřeb učitelů studenti připravují a samostatně vedou bloky dramatické výchovy přímo ve školních podmínkách.

Hlavní cíl: Seznámit se s provozem školy a možnostmi učitelů na 1. stupni ZŠ s ohledem na nabídku osnov dramatické výchovy. Sledovat využívání dílčích metod dramatické výchovy při výuce ostatních předmětů (vlastivěda, český jazyk, estetická výchova atd.), popř. koncipovat vlastní představu o náplni samostatného předmětu. Pomáhat učitelům především v prvních ročnících utvářet

kolektiv třídy.

Praktický úkol: Písemně zpracovat charakteristiku skupiny i pracovních podmínek a přípravu i záznam průběhu vlastních hodin.

Přehled institucí, v nichž studenti 2. ročníku v uplynulých letech vykonávali praxi:

- MŠ Horní a Úvoz
- Centrum volného času Lužánky
- KCM Labyrint
- ZŠ Hroznová, 1. tř.
- ZŠ Košínova a Laštůvkova, 2. třídy
- ZŠ Herčíkova, 3. tř.
- ZŠ Křídlovická, 4. tř.
- ZŠ Mendelovo nám., 5. tř.
- Soukromá MŠ a ZŠ Rozmarýnova

III. ROČNÍK

Individuální praxe

Místo konání: studenti si vybírají věkovou skupinu, školu nebo mimoškolní zařízení podle vlastního zájmu a zaměření. Mohou praxi vykonávat i v místě svého bydliště. Praxe má mít charakter kontinuální práce s jednou stabilní skupinou, pro kterou si student vytvoří vlastní pracovní plán anebo formu několikadenních projektů podle požadavků příslušných institucí. Na jeho práci dohlíží třídní učitel nebo pracovník daného zařízení po dohodě s ročníkovým učitelem ADV.

Hlavní cíl: Samostatně dlouhodobě plánovat, vést a vyhodnocovat vlastní práci s vybranou skupinou dětí nebo mládeže. Plánovat činnost, sledovat a hodnotit postup práce i vývoj skupiny. Dosáhnout určitého stanoveného cíle (např. v oblasti osobnostně sociálního rozvoje dětí nebo v procesu směřujícím s vytvoření konečného divadelního tvaru).

Praktický úkol: Písemný plán činnosti, průběžný záznam hodin a celkové zhodnocení vlastní i skupinové práce.

Tato praxe je ve studijním programu označena jako PRAXE I na rozdíl od PRAXE II, která je volitelná.

Přehled institucí, které si studenti 3. ročníků v uplynulých letech volili: V Brně:

- MŠ Purkyňova
- ZŠ Jana Babáka, 2. a 4. tř.
- Soukromá MŠ a ZŠ Rozmarýnova
- Soukromá SŠ pro knihkupce a nakladatelské pracovníky, 3. roč.
- Zvláštní škola Sekaninova
- DDM Starý Lískovec
- CVČ Lužánky, lekce pro 1. a 2. tř. ZŠ
- KCM Labyrint, vedení oddílu souboru PIRKO

- Ústav sociální péče pro tělesně postiženou mládež Kociánka
Mimobrněnské:

- Střední uměleckoprůmyslová škola Uherské Hradiště, 2. roč.
- DDM Náměšť nad Oslavou, MŠ a 1. tř. ZŠ
- ZUŠ Blansko, dramatický obor
- kurzy v rámci programů Prázdninové školy Lipnice
- kurzy pro Open Society Fund, pro management firem a instruktory OB ČR

V. ROČNÍK

a) Student propojuje praxi s přípravou diplomové práce v případě, že je jejím tématem prakticky prověřená metodika dramatické výchovy nebo záznam dlouhodobějšího procesu při přípravě inscenace. Praxe je vedena a konzultována vedoucím diplomové práce.

b) Studenti v menších pracovních skupinách připravují a vedou tzv. absolventský projekt. Ten je chápán jako dvou- až třídní dílna určená studentům nižších ročníků, studentům PdF, středních škol apod. Podle podmínek a požadavků ADV je zadáno společné téma nebo práce vede k výslednému tvaru, je inspirována literární předlohou atd. Přípravu i realizaci projektu konzultují studenti s vedoucím pedagogem skupiny. Po ukončení absolventského projektu zpracovávají písemnou dokumentaci, kterou předkládají a obhajují u závěrečných státních zkoušek.

Jakými pracovními úkony se do praxe vkládají pedagogové ADV:

- Ročníkový učitel v I. ročníku vede hodiny koncipované pro společnou práci studentů i dětí. Pracuje tedy s cca 40tičlennou skupinou tak, aby během lekce měli studenti možnost spolupracovat ve dvojici nebo menších skupinách s dětmi a sledovat jejich reakce.

- Zprostředkovává účast studentů na hodinách vedených pracovníky CVČ Lužánky a KCM Labyrint (např. Jarmilou Doležalovou, Tomášem Doležalem, Jindrou Delongovou, Petrou Rychecovou).

- V letním semestru I. ročníku konzultuje se studenty jejich samostatně vedené lekce v KCM Labyrint, účastní se jich a s ostatními studenty tuto práci hodnotí. (Třídy do centra zvou jeho pracovníci.)

- Ve II. ročníku zprostředkovává rozmístění studentů do základních škol, konzultuje jejich rámcovou přípravu, navštěvuje jejich hodiny přímo ve školách, je v kontaktu s třídními učiteli. Na závěr roku práci



studentů hodnotí na základě jejich příprav, písemných záznamů i zhlédnuté lekce.

(Uvažujeme i o modelu, který jsme už před lety vyzkoušeli: v rámci dílčích státních zkoušek po II. ročníku zařadit i praktickou ukázkou práce se skupinou dětí s následnou analýzou postupů při přípravě a realizaci hodiny.)

- V dalších ročnících se přesouvá těžiště práce pedagoga na konzultace, protože studenti mohou praxi vykonávat i v místě svého bydliště. Přesto ročníkový učitel zajišťuje studentům aspoň jedno vedení lekce s vlastní nebo pozvanou skupinou dětí v prostorách KCM, aby v rámci praxe zůstal se studenty v kontaktu.

- Ročníkovými pedagogy jsou Silva Macková, Dana Svozilová a Simona Hlínová.

Vazba na praktický předmět Základní dramatický projekt, vedený ročníkovým učitelem, je pouze okrajová, inspirativní (např. náměty, témata, zvolenou výchozí literaturou nebo dílčími cvičeními). Zvláště v prvních ročnících je patrný velký rozdíl v předchozích zkušenostech začínajících studentů, takže je jim ponechána volnost v rámci praxe zkoušet a prozkoumávat terén podle vlastní odvahy a intuice, aby získávali jistotu při vedení třídy. Každý také pracuje v jiných podmínkách. Snaží se vycházet vstříc třídním učitelům, ale v souladu s vlastními představami. V prvních dvou ročnících ještě pracují ve dvojicích nebo trojicích, takže vzájemně vyladují svoje záměry.

DANA SVOZILOVÁ

DRAMATICKÁ VÝCHOVA

A JEJÍ PERSPEKTIVA NA STŘEDNÍCH PEDAGOGICKÝCH ŠKOLÁCH

Ve své diplomové práci na katedře dramatické výchovy DAMU jsem se zabývala možnostmi dramatické výchovy v profesionální přípravě učitelů mateřských škol. Z průzkumu, který jsem v rámci této práce prováděla, mám dojem, že střední pedagogické školy přistupují ke koncepci dramatické výchovy v obecné podobě a využívají materiálů vhodných spíše pro školy umělecké nebo

základní a nevyužívají dostatečně možnosti, které by mohl tento předmět přinést na bázi profesionální přípravy budoucích pedagogů.

Vzpomínám na svou návštěvu ve třídě začínající učitelky, která měla pečlivě připravenou hru na bázi her dramatických, cílenou k rozvíjení početních představ dětí. Činnosti na sebe navazovaly, učitelka používala pečlivě připravené pomůcky, avšak zcela scházela atmosféra radosti ze společné činnosti. Děti byly za každý výkon škálově hodnoceny, byly velice soustředěné, motivací však nebyl zájem, ale touha získat co největší počet bodů (lehce kyčovitých kytiček). Vzhledem k tomu, že blok těchto činností byl poměrně dlouhý (přibližně půl hodiny) a atmosféra stále stejná s mírně se stupňujícím napětím, které ani v závěru nebylo uvolněno a odreačováno, naopak zůstalo viset ve vzduchu jako jasné označení těch nejlepších a ostatních, myslím, že učitelka neměla právo hovořit o dramatické výchově, metodě, ba ani hře.

Takové ukázky "dramatických her" jsou v mateřských školách běžné a ukazují na to, že absolventky zcela nepochopily základní principy dramatické výchovy, pojmají ji spíše jako souhrn her a cvičení, se kterými si ne vždycky umějí poradit. Většina z nich vzpomíná na dramatickou výchovu jako na předmět, ve kterém se hodně zabývaly svou osobností, hrály hry, poznávaly vztahy ve skupině. Neznámým pojmem pro většinu z nich je učitel v roli, málokdy vědí, co je výchovné nebo školní ("strukturované") drama, neovládají techniky, často ani neumějí definovat principy dramatické výchovy.

Uvedené nedostatky, o kterých vím, že nejsou obecné, a které prosím nepojímat jako kritiku, ale jako konstatování stavu vyvíjejícího se předmětu, mne dovedly k následující otázce. *K čemu by tedy měla být dramatická výchova v systému vzdělávání pedagogů? Jaké zde má možnosti a jaké cíle by si mohla?*

Podle mého názoru by zde měla dramatická výchova fungovat ve třech oblastech:

1. jako předmět,
2. jako prostředek k vyučování jiných předmětů,
3. jako prostředek k hledání a objevování principů.

1. Dramatická výchova jako předmět

V této formě je dramatická výchova zařazena do středních pedagogických

škol již několik let. Bývá zaměřena především do oblasti osobnostního, sociálního a částečně uměleckého rozvoje. Není důvod s tímto členěním nesouhlasit, považují však za potřebné jej doplnit a upřesnit. Nedostačující je v případě předmětu malá hodinová dotace. Dvě hodiny týdně po dva roky, jak je tomu u většiny středních pedagogických škol, k přípravě pedagoga nestačí. Každý učitel dramatické výchovy ví, že první dva roky jsou obdobím rozjezdu, vytváření skupiny, společných pravidel a návyků, prvními objevnými cestami. Předat šestnáctileté studenty oboru po dvou letech práce jako *vyučené* je diletantismus a neodpovědnost.

Pro prodloužení výuky dramatické výchovy do celého studijního období svědčí i to, že by se předmět měl zabývat určitými specifickými souvisejícími přímo s budoucím povoláním. *Výhodou je, že tyto specifické oblasti leží ve své obecné podobě v centru pozornosti dramatické výchovy.*

Specifika A - sebepoznání: Pro budoucího pedagoga je nesmírně důležité poznat rozmezí svých možností a vnitřně posoudit, do jaké míry je ochoten a schopen nést tíhu povolání, ve kterém bude osobou veřejně sledovanou, kritizovanou, na kterou jsou kladeny vysoké požadavky jak v oblasti morální, tak v oblasti komunikačních schopností, empatie a jakési permanentní připravenosti k podávání výkonu za všech okolností.

Specifika B - sebevědomí: Pedagog s nízkým sebevědomím je odsouzen k věčné nejistotě, jeho základním problémem je: *abych se neztrapnil, abych něco nezkazil, abych někomu neublížil, abych...* Tato nejistota omezuje tvořivý potenciál, ochuzuje činnost a vytváří bariéry. Optimální však není ani příliš vysoké sebevědomí vedoucí k nadměrnému nadhledu až pohrdání, je možné se setkat i s kompenzací nízkého sebevědomí způsoby, které neodpovídají pedagogické etice.

Specifika C - techniky: Pedagog má být schopen kultivovaného pohybu, řeči, zvládat týmovou spolupráci, ovládat jednotlivé techniky nejen jako hráč, ale i jako vedoucí či učitel, umět zadat úkol tak, aby byl srozumitelný. - Hra v roli: Budoucí pedagog si potřebuje hrou v roli nejen vyzkoušet co největší množství rolí nanečisto za účelem tréninku empatie, ale měl by se také naučit pracovat jako pedagog v rolích, které mu pomohou aktivizovat žáky a studenty, a především užívat svou životní roli jako prostředek



komunikace tak, aby byla opravdu životní rolí, a ne přetvářkou. Velká část pedagogů přijímá v počátku své profesní kariéry jakýsi model "učitele", roli ovlivněnou osobními zkušenostmi v postavení žáků a začínajících učitelů, roli, která je velmi často konzervativní a neproměnná. Být v roli umožňuje jistou dávku odstupu a nadhledu nad situací, přijmout životní roli znamená ztotožnění a simulaci.

- **Komunikace:** Pedagogická komunikace úzce souvisí s životní rolí pedagoga. Učitel předává informace mnoha příjemcům a měl by být schopen rozpoznat, je-li jeho zpráva přijata a dekodována. Stejně tak by měl umět on sám dekodovat zprávy, které jsou mu vysílány z prostoru před katedrou. Učitel by měl umět svým žákům naslouchat, vědomě užívat zpětnou vazbu, zvládat rozličné komunikační techniky a snažit se vést komunikaci ve vstřícném a pozitivním ladění.

- **Improvizace:** Technika improvizace umožňuje prožít situaci "nanečisto", a to jak v roli, tak sám za sebe. Pro budoucího pedagoga to znamená nejen možnost vyzkoušet si situace, které ho mohou v budoucnu potkat, ale i technickou dovednost pružně reagovat na změnu situace, předvídat a plánovat v průběhu činnosti. Pedagog by měl umět pracovat s dramatickou situací, navozenou i vzniklou náhodně tak, že ji dokáže využít ve prospěch výchovného procesu.

- **Strukturování:** Školní ("strukturované") nebo výchovné drama je u nás zatím pojem málo prozkoumaný. Práce s příběhem a tématem, její fázování, vytváření jednotlivých kroků, kterými se učitel pracovává k cíli s vědomím dílčích cílů, a přece s možností kdykoliv reagovat na podněty hráčů a zvolit jinou cestu s jiným aktuálnějším cílem, by neměla chybět v profesní vybavenosti pedagoga. Pro její zvládnutí však nemůže být dostačující školní drama zažít jako účastník, ale je potřebné si zkusit vystavět a vést vlastní lekcce.

Předchozí specifiky mne spolu s obecně známými cíli dramatické výchovy vedly k definování cíle tohoto předmětu v pedagogických školách.

CÍL PŘEDMĚTU:

Nabídnout studentům dramatickou výchovu jako aktivní cestu k objevování sebe sama, světa i svých pedagogických principů.

Tento cíl je možné konkretizovat a strukturovat do následujících oblastí:

1) *Osobnostní a sociální rozvoj s důrazem na sebepoznání, sebevědomí, seberegulaci, sociální percepci a komunikaci.*

2) *Praktické dovednosti v oblasti práce s hlasem, slovem a rytmem, pohybové dovednosti, práce s materiálem a předmětem.*

3) *Praktické prozkoumání možností užití hry v roli, práce s dramatickou situací, improvizací a příběhem v pedagogické praxi.*

4) *Osvojení a aplikace metod dramatické výchovy do vlastní pedagogické praxe.*

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY:

1) Třída dělená do dvou skupin, obě skupiny vyučuje jeden pedagog, což znamená dělení s jinými předměty, např. pedagogickou praxí, hrou na nástroj, jazykem apod. Vedení třídy dvěma pedagogy je možné a přínosné pouze v případě jejich souhry a vzájemné spolupráce.

2) Prostor třídy rozdělený do dvou částí - na část klidovou a rušnou, vybavený skladovacími prostory a snadno dostupným sociálním zázemím.

3) Možnost práce v blocích, nemuset přerušovat práci v době přestávky.

2. Dramatická výchova jako prostředek k vyučování jiných předmětů

Zde mám na mysli použití metod obvyklých v dramatické výchově k vyučování jiných předmětů, případně vytváření školních ("strukturovaných") dramát či improvizací s cílem hlouběji prozkoumat danou tematiku a zhodnotit ji z etického či emocionálního hlediska. K realizaci této oblasti dramatické výchovy je nutné vytvoření jistých podmínek.

Podmínka A - pedagog: K tomu, aby mohl být kupříkladu dějepis vyučován metodami dramatické výchovy, je nutné zajistit pedagoga, který bude mít kromě aprobace na dějepis aprobaci v dramatické výchově. Tato v současnosti téměř nesplnitelná podmínka by se snad dala zminimalizovat na pedagoga, který se orientuje v dějepise a prakticky ovládá metody dramatické výchovy na základě dlouhodobější zkušenosti s oborem. Ale i tato mírnější formulace skrývá velké obtíže. Snad jedinou možností je vlastní systematická příprava učitele pro tento způsob vyučování (proškolení odborníka na dějepis v dramatické výchově či naopak), a tuto činnost by měly plynule přebírat a zastávat pedagogické fakulty.

Podmínka B - atmosféra školy:

Je-li škola řízena autoritativním způsobem, učitelé jsou konzervativní, trvají na zasetých formách a postupech, potom postavení učitele (ale i předmětu), který by se pokusil o alternativní formu vyučování, bude natolik výsadní (ať v kladném, či záporném smyslu slova), že jeho pozice ve škole bude jen stěží udržitelná. Nejznámějším modelem této vztahové situace je pozice učitele dramatické výchovy jako věrozvěsta ze strany studentů a nebezpečného šaška ze strany nepoučené pedagogické veřejnosti. Učitel se pak ocitá v situaci, kdy získal důvěru dětí a ty se na něho obracejí s problémy, které mu řešit nepřísluší, a on, nechce-li je zklamat, se i proti své vůli stává bojovníkem za práva "utiskovaných". Optimální podmínky vytváří škola, jejíž řízení je demokratické, vedení je nakloněno alternativním postupům a škola se nachází v určité části přechodu od školy transmisivní ke škole konstruktivní.

Podmínka C - prostředí: Pracovat metodami dramatické výchovy v prostorách, do kterých byl stěží umístěn příslušný počet stolků a židlí, je nereálná představa. Třída sloužící k práci metodou dramatické výchovy by měla mít dva základní prostory. Jeden pro klidovou činnost, vybavený přenosnými stolkami a židlemi, druhý pro činnost rušnou, s podlahou krytou kobercem a odhlučněnými stěnami. Samozřejmě příslušenstvím by měly být, byť skromné, skladovací prostory a sociální zařízení. Za nevhodné považují užití prostor tělocvičny, auly či jiné slavnostní místnosti, prostory chodeb apod.

Přistoupíme-li k použití metod dramatické výchovy ve smyslu typu práce *drama ve výchově*, je nutné si uvědomit náročnost, kterou tyto metody kládou na pedagoga, jeho předchozí vzdělání, přípravu a výkon podaný při vyučování. Kdo někdy připravoval výchovné drama, ví, že příprava jeho výstavby obnáší několikanásobek doby jeho průběhu. Učitel může sice použít vystavěné drama ještě v jiné třídě, ale i tak to znamená přehodnotit proběhlou lekci a upravit odkryté nedostatky. Práce je sice kratší, ale stále ještě několikrát delší než příprava klasické hodiny. A drama je pro děti především zážitkem a zážitky si s oblibou lidé, a děti především, sdělují. Při opakování dramatu vzniká učiteli potencionální hrozba, že několik dětí ze třídy bude již příběh znát, čímž mohou buď činnost narušit, anebo zcela změnit učitelovu koncepci. Tak se může stát,



že desetihodinovou přípravu užije učitel k jedné zdažené a druhé méně zdažené dvouhodinové lekci. A učitel je ve své profesi placen za hodiny odučené, ne za hodiny věnované přípravě. Nechci si stěžovat na nedocení progresivně pracujících učitelů, ale spíše poukázat na věčné překážky, které použití metod dramatické výchovy přináší. (Je nutno podotknout, že tato problematika se obdobně dotýká i učitelů učících dramatickou výchovu jako předmět.) Seznámí-li se s jejími metodami na seminářích pro učitele, uznávají jejich výhody, ale povětšinou předem konstatují, že je užívat nebudou vůbec nebo pouze sporadicky. Částečně proto, že seminář může přinést jenom nahlédnutí do problematiky, částečně proto, že se jim zdají příliš náročné na přípravu.

Na tomto místě je nutné položit si otázku: Kdy a kde je možné v koncepci střední pedagogické školy použít metody dramatické výchovy či výchovného dramatu? Ve zjednodušené formě by má odpověď zněla: Téměř všude. Vždycky však kvalitně, s plným vědomím cílů a nebezpečností, která může nastražit na učitele, a především na žáka. Jsou však předměty, které jsou pro užití metod dramatické výchovy obzvláště vhodné.

- **Základy společenských věd:** Osnovy předmětu předpokládají dělení na část historickou a část čerpající z oblasti filozofie, sociologie a práva. Všechny tyto oblasti skýtají možnost použití dramatu ve výchově k hlubšímu prozkoumání probíraného tématu. Dobře vystavěné školní drama může zprostředkovat velké množství prožitků i z různých oblastí. Příprava ze strany studentů předpokládá široké samostudium a využití všech dříve nabytých zkušeností.

- **Psychologie:** Užití dramatické výchovy v oblasti předmětu psychologie zní velice přitažlivě, ale bohužel skrývá nemalá úskalí. Sama psychologie je vědou o duševním životě člověka, dramatická výchova je zaměřena do oblasti prožívání a toto dvojení zájmu by mohlo vést k zesílení tlaku na osobnost v případě nesprávného použití. V zásadě by nikdy nemělo dojít k tomu, aby kombinací předmětu psychologie a metody dramatické výchovy došlo k pokusům o psychoterapii či sociální výcvik. V případě použití školního ("strukturovaného") dramatu a improvizace to znamená práci v rolích a zdůraznění jejich charakterizace. Při výběru rolí by se měla dát dětem možnost volby. V předmětu dramatická

výchova je ponechán velký prostor pro cvičení a hry zaměřené na poznávání osobnosti s jasným pojmenováním a definováním psychologických významů. Pokud by fungovaly v předmětu psychologie metody dramatické výchovy, ve kterých by měli studenti možnost hlubšího prožitku pojmů a pochopení jejich souvislostí, vznikl by v předmětu dramatická výchova větší prostor pro zkoumání problémů, které vycházejí z momentálního zájmu studentů.

- **Pedagogika:** Je to sice předmět teoretický, ale je možné vyučovat jej metodami, které samy podávají svědectví o jeho nezastupitelnosti.

- **Literatura:** Školní (strukturované) drama je postaveno na příbězích a literatura je jejich nevysychajícím zdrojem. Ale nejen práce s příběhem může naplňovat oblast literatury. Metody dramatické výchovy mohou ukázat cestu k pochopení poezie, objevovat drama, hledat cesty k autorům, a především na základě prožití a vnitřního pochopení otevírat cesty k literatuře a hlubšímu zájmu o její bohatství.

- **Osobnostně sociální výchova:** Záměrně uvádím předmět, který většinou nenalezneme v osnovách středních pedagogických škol. Najdeme-li někde zmínku o osobnostní výchově, bývá to právě v souvislosti s výchovou dramatickou. Podle mého názoru by však osobnostní výchova měla být v klasicky pojaté koncepci střední pedagogické školy samostatným předmětem, který by kromě jiných metod používal i některé metody dramatické výchovy. Jeho cíle by úzce korespondovaly s cíli profesními, hlavní oblastí zájmu by však byla uvědomělá práce na vlastní osobnosti a její pedagogické perspektivě.

- **Další možnosti:** Dramatickou výchovu jako metodu je možno použít všude tam, kde je žádoucí dosáhnout hlubšího prožitku a postoje k tématu. Jako takové vidím vhodné možnosti v oblasti estetických a občanských kategorií, i když nevylučuji ani použití v oblasti přírodních věd. Použijeme-li zde školní (strukturované) drama, tak by se zřejmě mělo zabývat morálním či ekologickým problémem, ne pouhým předáváním poznatku. Nemohu zde nepřipomenout učitelku, která demonstrovala zaživa trakt husy coby dramatickou hru. Získala obrovský úspěch, obzvláště když děti v rolích šišek procházely výstupním úsekem traktu. Nejsem si zcela jistá vhodností použití této hry - je patrné, že zde se spíše jednalo o zneužití

dramatické výchovy ve prospěch učení faktům. Jisté však je, že dosáhla výborných relaxačních účinků a na paní učitelku, která v jedné fázi předváděla pečenou husu, vzpomínají děti stále, takže se dostavil i zážitek, po kterém ve vzdělávacím procesu tolik voláme.

Přistoupíme-li na práci metodami dramatické výchovy v jiných předmětech než v samotné dramatické výchově, je nutné si uvědomit cílové oblasti, do kterých se bude naše snažení promítat:

- 1) *učení, které vyplývá z obsahu lekce,*
- 2) *sociální učení,*
- 3) *dovednosti.*

(Viz Eva Machková: Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu, DAMU, Praha 1995)

Pro výše zmíněnou učitelku byla samozřejmě nejdůležitější oblast první, pro učitele dramatu by jí nejspíše byla oblast druhá, prakticky založený pozorovatel ocení zřejmě oblast třetí, nejvíce potřebnou do života. Pro nás je důležité si uvědomit, že uvedené cílové roviny nelze přehlížet, ale je nutné je v přípravě a realizaci dramatických aktivit akceptovat bez ohledu na to, jaký cíl je pro nás v dané situaci primární.

3. Dramatická výchova jako prostředek k hledání a objevování principů

"Protože dramatická výchova může fungovat jako princip, byly uskutečněny i pokusy postavit ji do centra učiva, tj. soustředit látku všech předmětů kolem člověka jakožto osy dění v lidské civilizaci a kultuře." (E. Machková: Struktura výchovné dramatiky a příprava učitele. Teze skript, Katedra výchovné dramatiky, Praha 1993)

Tuto citaci je podle mého mínění možné vyložit třemi způsoby. První z nich vychází z postavení dramatické výchovy do centra učiva, druhé dva z funkce dramatické výchovy jako principu.

1. Přijmeme-li dramatickou výchovu jako předmět, případně metodu, bude se nám jevit její postavení do centra učiva téměř adekvátní tomu, kdybychom do centra učiva postavili hudební nebo výtvarnou výchovu. Takto koncipovaná škola by byla v podstatě školou zaměřenou na kultivování osobnosti formou dramatické výchovy. Na dramatickou výchovu by se zde "nabalovaly" další předměty, z nichž některé by k ní byly vázány poněkud nepřírozenými vazbami nebo by fungovaly osamocně.

2. K vysvětlení druhého způsobu



vnímání uvedené citace jsem nahlédla do slovníku cizích slov. Pod pojmem *princip* se zde ukrývá základní zákon, z něhož lze odvodit další zákony. Kdybychom měli definovat, co je principem dramatické výchovy, dospějeme asi k pojům *jednání*, *aktivita*, *prožitky*. Silva Macková v knize *Dramatická výchova ve škole* (DIFA JAMU, Brno 1995) definuje základní princip dramatické výchovy jako *"učení se vlastním prožitkem, vlastní zkušenost při jednání"*. Tento princip je v určité fázi lidského vývoje natolik důležitý, že by se opravdu mohl stát principem výuky. Silva Macková ve výše uvedené publikaci připomíná: *"Na většině škol nižšího stupně v Anglii (od 5ti do 11ti let) je dramatická výchova jakousi páteří výuky..."* To vše je pravda. Založit výchovu nejmenších na principu prožitkového učení je jistě chvályhodné. V případě mateřské školy jde vlastně jednat o jediný možný způsob učení vycházející z psychologických zvláštností věku. Ale dostačoval by tento princip například studentům střední pedagogické školy?

3. K uvedení třetího způsobu si dovoluji použít citaci vlastního textu: *"Když jsme se poprvé setkaly s dramatickou výchovou, řekly jsme si: To bude báječné. Po svačině si zahrajeme pár her, děti to bude bavit a nás také... Bavilo, ale nebylo to ono. Hry klouzaly po povrchu, děti podváděly, často vše ujelo někde do ztracena. Pomalu jsme docházely k poznání, že je nutno začínat od malých kamínek a ty poskládat v mozaiku vztahů, návyků, a především lidskosti v duši malých človíčků, a především v našich mnohde zašedlých dušičkách. Mnoho věcí jsme znaly a cítily dříve, než jsme se s dramatickou výchovou setkaly, ale neměly jsme je ucelené, teď se nám začaly ujasňovat. Pochopily jsme, že dramatická výchova není ani výchova, ani metoda, ani estetická kategorie, ale princip, který se nám dostal pod kůži. Princip člověčenství, úcty a důvěry v lidskou osobnost, lásky k člověku. Princip, jehož respektování by mělo být samozřejmě pro každého pedagoga, a nemuselo by se mu říkat dramatická výchova. Dost možná, že tento princip je vlastně cílem, ke kterému jsme se díky dramatické výchově dopracovaly. A stále dopracováváme."* (Eva Svobodová, in: *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*, ATZAMA, Praha 1992)

V této citaci považuji za důležitou závěrečnou potvrzenou úvahu. Dramatická výchova zde slouží jako prostředek k dosažení cíle. V tomto

případě však nejde přímo o princip dramatické výchovy, ale spíše o principy humanistické pedagogiky, kterými jsou: *úcta k člověku a k životu*, *víra v jeho tvůrčí schopnosti a v jeho schopnost autonomní existence*. Přijmeme-li tyto principy jako zákon, na jehož základě mohou vznikat další zákony, dostáváme se k principům empatie, solidarity, kooperace a dalším, ke kterým jsme postupně docházeli na základě prožitků v lekcích dramatické výchovy. Je to vlastně cesta od principu k výchově a od výchovy k principům, cesta aktivní a činná, naplněná prožitky a naplňující zkušenostmi. Myslím si, že chůze po této cestě by měla být nabídnuta každému budoucímu pedagogovi. Rozhodne-li se po ní kráčet, je již jeho volbou.

Za optimální variantu pedagogické školy považuji takovou školu, ve které by fungovaly všechny tři možnosti užití dramatické výchovy současně. Školu, která by byla založena na principech humanistické pedagogiky a výuku studentů by považovala za komplexní činnost, ve které by vedle předávání vědomostí byla citlivě kultivována studentova osobnost. A podle mého názoru by to neměla být jen střední pedagogická škola, ale v případě učitelů mateřských škol a vychovatelů by to měly být i školy vysoké nebo alespoň vyšší střední školy. Ale to by byla zase jiná kapitola.

EVA SVOBODOVÁ

PROJEKT JAKO SEMINÁRNÍ ÚKOL V PŘÍPRAVĚ UČITELE DV

Při zadávání seminárních úkolů (a tu a tam i v diplomovém semináři) slyším větu: *"O tom nemohu psát, to nemám vyzkoušené, to nedělám..."* Připomíná mi starý vtip z dob socialismu: *"Když byli Marx a Engels doktoři, proč to nejdříve nevyzkoušeli na morčatech?!"* Tuhle otázku - *"proč si to napřed nevyzkoušet nanečisto"* - si mnozí posluchači jednoduše nekladou: vyzkoušejí to přímo na dětech a do semináře, tedy do prostředí, kde je všechno *"nanečisto"*, kde lze experimentovat, zkoumat, měnit a předělávat, raději přijdou s něčím, o čem se domnívají, že je to už hotové, protože je to prověřeno praxí. Jako by

každá praxe byla *"správná"* a v pořádku, a to už svou podstatou. Samozřejmě: *projekt musí či má být zpracován tak, aby byl schopen v praxi fungovat, aby se podle něj mohlo pracovat. Leč to je právě to, o čem je třeba v seminářích debatovat a co na seminárních úkolech cvičit: jak předvídat, zda to v praxi fungovat bude, co všechno v přípravě dělat, na co všechno myslet, aby to v praxi obstálo.*

V důsledcích by to mohlo znamenat - *můžu dělat jen to, co mám vyzkoušeno, nemůžu tedy nikdy dělat nic nového, ale navždy jen kopírovat to, co mám okouknuté od těch zkušenějších. Jedna z příčin tohoto neologického uvažování vězí v nekritickém zbožnění praxe. Ta je zcela bez diskuse v přípravě učitele dramatické výchovy nebytná - historka o jakési slovenské vysokoškolské pedagožce, která si sehnala kupu literatury a podle toho začala vyučovat učitele, aniž kdy dramatickou výchovu prakticky nejen dělala, ale i viděla, patří kamsi do muzea kuriozit (i když někdy platí, že lépe začít špatně, než nezačít vůbec). Učitel si mnohé potřebuje zkusit sám na sobě už jen proto, aby si ověřil, zda je schopen dramaticky jednat, komunikovat, tvořit, chovat se tolerantně, vcítovat se do druhých, vstupovat do role. To ale neznamená, že musí na vlastní kůži, jako žák-hráč, vyzkoušet úplně všechno, že nemůže ony obecně použitelné dovednosti uplatnit na jiných postupech a metodách, než právě na těch, kterými sám prošel.*

Tato naivní víra ve všemoc praxe je ještě omluvitelná, horší však je, že za odmítáním přinést do semináře něco v praxi nevyzkoušeného lze mnohdy cítit obavu z hodnocení vedoucím semináře a kolegy. Jako by právě to nebylo tou nejčennější nabídkou, kterou studium člověku přináší: bez obav ze skutečných důsledků hledat, zkoušet, ověřovat, zkoumat, jak se to dělá, jak to funguje. Strach z hodnocení pronásleduje jak denní studenty, třesoucí se ještě od středoškolských let před klasifikací, tak studující při zaměstnání, kteří jako by stále v týlu cítili kádrováka. A tenhle strach o sebe jako by překrýval a vytlačoval odpovědnost vůči dětem, žákům. Je to vlastně absurdní: zatímco seminární práce ve škole je pro učitele dramatické výchovy cosi jako pro medicínu ono příslovečné morče, s dětmi je to naostro: co se v hodině přihodí, zpět se nevezme. Ano, na rozdíl od vedoucího semináře a kolegů děti nepronosou žádné kritické soudy,



nevyloží, že to a to je chybně, to a ono by bylo potřeba udělat jinak... Ony se jenom v hodině nudí, vyvádějí, vymýšlejí si hlouposti, unikají před tím, co učitel připravil..., zkrátka zlobí. A jejich učitel poměrně snadno usoudí, že "ty děti jsou čím dál horší..." nebo "tahle metoda za nic nestojí", nebo - v lepším případě - "tohle neumím, a tak to dělat nebudu..." Ta poslední úvaha začíná velmi nadějně, ale pak nesmyslně končí - měla by znít "Tohle neumím, musím zjistit, v čem to vězí, hledat nějakou radu a pomoc, než s tím zase před děti předstoupím, musím se vzdělávat..."

Je to zvláštní: studovat učitelství dramatické výchovy je věcí svobodné osobní volby - posluchač si vybírá dramatickou výchovu dobrovolně, ať už na DAMU, či JAMU, v kurzu, v rozšiřujícím studiu anebo v rámci jiné kvalifikace - na pedagogické fakultě, často i na střední pedagogické škole. Dalo by se předpokládat, že hlavním důvodem volby je právě touha naučit se něco, co ještě neumím, a ne nechat si poklepat na rameno, že skvěle umím...

EVA MACHKOVÁ

SOUPIS DIPLOMOVÝCH PRÁCÍ O DV

OBHÁJENÝCH
V ROCE 1998 NA KVD
DAMU PRAHA

BORZOVÁ, Martina: Srovnání cílů, metod a technik dramatické výchovy a terapie

DOLEŽALOVÁ, Jarmila: Čtenářství a dramatická výchova. Rozvíjení předpokladů ke čtenářství jako jeden z úkolů dramatické výchovy.

DVOŘÁKOVÁ, Alžběta: Psychosomatické aspekty pohybu v dramatické výchově čili Pohyb jako způsob rozvoje osobnosti

HOMOLOVÁ, Monika: Význam práce Miloslava Dismana pro dramatickou výchovu

HRONOVÁ, Hana: Dramatická výchova a divadlo v rámci prázdninových akcí s dětským kolektivem

KLECHOVÁ, Věra: Výchovná dramatika jako vyučovací předmět na střední pedagogické škole

KRESOVÁ, Hana: Autorská a inscenační práce Milady Mašatové

MANDLOVÁ, Jana: Hledání osobitosti. Osobnost vedoucího jako určující moment při práci s dětským dramatickým souborem. Transformace zkušenosti z loutkářského souboru "C" Svitavy do mé práce s dětmi.

MARTINOVSKÁ, Petra: Příběh ve výchovné dramatice dětí předškolního věku

MARUŠÁK, Radek: Využití metod dramatické výchovy při práci s textem v hodinách literární výchovy v 6. ročníku základní školy

NĚMEČKOVÁ, Ivana: Proces tvorby při práci v LDO ZUŠ

PELLAROVÁ, Adéla: Cesty Josefa Mlejnka k tvořivé divadelní práci s dětmi

PLESNÍKOVÁ, Bohumila: Učitel dramatické výchovy a jeho vztah

k osobnostnímu rozvoji dětí z problémových rodin

ŠTROBLOVÁ, Ivana: Hledání cesty a struktury dětského studia v repertoárovém divadle pro děti

ŠVECOVÁ, Gabriela: Divadlo ve výchově

VOSÁTKOVÁ, Hana: Výtvarné prvky, prostředky a postupy v dramatické výchově

SOUPIS DIPLOMOVÝCH PRÁCÍ O DV

OBHÁJENÝCH
V ROCE 1998
V ATELIÉRU DV DIFA
JAMU BRNO

FRANTIŠÁK, Martin: Otázka komunity jako ostrova stability

KUKURUGYOVÁ, Radka: Výuka dějin hudby formou dramatické výchovy na středních školách

LIŠKOVÁ, Monika: Rozšíření nonverbální složky lidské komunikace prostřednictvím dramatické výchovy

PANTŮČKOVÁ, Barbora: Masky v dramatické výchově v návaznosti na postavení masky v mýtových kulturách

SLÁMOVÁ, Petra: Projekty protidrogové výchovy s využitím metod tvořivé dramatiky

Rubriku připravuje EVA MACHKOVÁ

PROTI ZMATKŮM, KRIZÍM A BEZRADNOSTI

Mírně moralizující minimeditace

"Člověk, který si neumí představit uskutečnění svého snu, těžko najde v sobě sílu k odstranění překážek na cestě k jeho realizaci."

(Josef Mlejnek: Dětská tvořivá hra, str. 15)

Nová kniha, kterou pro tvořivé pedagogy přináší ARTAMA, je skvělou ukázkou dokonalého metodického systému, který vznikl zřejmě symbiózou talentu, zkušenosti a mravenčí pile.

Redaktora Jaroslava Provazníka dobře znám, ale přesto znovu smekám nad vzornou kompozicí, s níž jsou jednotlivé kapitoly i celek uspořádány. Autora Josefa Mlejnka jsem měla tu čest poznat až prostřednictvím této knihy. A třebaže sama přímo v oboru dramatické výchovy nepracuji, předesílám, že na mne, jako na prostého čtenáře, zapůsobil nadmíru pozitivně. Především svou moudrostí a pedagogickým citem.

Za nejceněnější přínos publikace považuji Druhou část - Náměty k tvořivé hře (str. 41 - 103). Právě v ní se totiž mimořádně šťastným způsobem snoubí obsahový vklad individuality tvořivého pedagoga s perfektním formálním uspořádáním. Čtyřikrát čtyřicet her a cvičení pro školní děti je tak dokonale utříděno, že je něčím mnohem víc než bohatou zásobnicí námětů. Empirické bohatství (zřejmě celoživotních) námětových zdrojů se v této kapitole proměnilo v organizovaný celek, v němž jako by neexistoval



prázdný prostor, který však zároveň připouští nekonečnou rozpínatost. Lze jej tedy přirovnat k dobře vybudované teorii.

Domnívám se, že právě proto osloví všechny pedagogy, vedoucí tvořivé hry. Zkušené, ale i začátečníky či ty, kteří si svůj styl teprve vytvářejí. Jsem přesvědčena i o tom, že může - obdobně jako každá dobře vystavěná teorie - v praxi mnohým a mnohdy pomoci. A dokonce jako opora, řekněme, že někdy i jako "záchranné lano" právě pro ty z nejtvůřivějších. (Protože není tvorby bez krizí. Krátkodobých i hlubších.) Můžeme se k ní obrátit v náhlém stavu bezradnosti, v okamžiku potřeby nápadu, nutného pro plynulý chod své práce s dětmi. Asi jako když při náhlém výpadku asociace najdeme vhodný výraz ve slovníčku synonym. Ale může nám být pomocnou rukou, pramenem živé vody i v takové krizi, kdy už propadáme pocitu, že nevidíme dál než na vlastní stín. Pak můžeme sami sobě naordinovat metodiku moudrého Josefa Mlejníka: neobjevovat Ameriku, ale skromně využít již zmapovaných cest. A aplikovat kvalitu (ať už systému speciálních her a cvičení, anebo hodnot z jiných uměleckých oblastí, zvláště z literatury, ale podle svých dispozic i odjinud) na vlastní pracovní podmínky. A paradoxně přitom, s pocitem tvůrčí pokory, takřka mimochodem třeba i překročit svůj stín.

Vraťme se však k obsahu či rozdělení knihy. První část - Listy z deníku - nám představuje subjekt autora-pedagoga v intimitě osobních vzpomínek. Jsou teple provoněny vůněmi táboráků a touhami po dobrodružství. Pocházejí z dětství. Tahle, řekněme, "tábornická" či "sportovní" témata se táhnou celým dílem jako velice přitažlivá "klukovská" nit. To vůbec neznamená, že jde o přístup pouze "chlapský". Autor za prvé na děvčata v řadě her speciálně myslí, například jim "dopřává" kostýmní hry s fantazií šátků i zástupných znaků oděvů, dokonce i hry na manekýny; proč ne? Ale proč by děvčata zároveň také plně nezaujaly hry plné dobrodružství, tajemného napětí, hry ze světa velké odvahy a sportovních klání? Až při názorném rozpracování jednotlivých námětů v herní situace (2. část) jsem si uvědomila, kolik je v nich skryto vzrušení, samozřejmě dramatickosti, ale i nesmírně cenných a nezastupitelných aspektů *morálních*. Ty jsou výtečně situačně zpracovány zvláště v hrách pro starší děti (úsek volných aktivit, fantazie). Malé děti řeší situace přiměřeně jednodušeji, ale ošizeny rozhodně nejsou. Vždyť to byly právě ony, jak se autor v úvodních kapitolkách "deníku" svěřuje, ony a jejich samovolné hry, co ho k dramatické výchově vlastně přivedly: "Dny strávené v mateřské škole mi darovaly sváteční zážitky na celý život. Vzbudily ve mně touhu dívat se na svět užaslyma očima dětí z pískoviště," zaznamenal si v Listech z deníku (str. 6) po letní prázdninové "brigádě" v mateřské školce, kde jako mladý učitel překvapeně ředitelce nabídl své služby. A tichý respekt vůči spontánní dětské hře jako nedílné součásti dětského bytí si zachovává stále: "Od volné hry je třeba

hledat cestu k hrovým aktivitám citlivě řízeným (str. 12), což v praxi řeší tím, že nejmladší děti chodí na hodiny dříve a volně si hrají. Protože: "Tvořivostí při hře můžeme označit originální dětské řešení námětu a jeho obohacení o nové, neotřelé prvky. Opuštění vyšlapaných cest a pominutí běžných postupů jsou nepochybně hlavní znaky této činnosti." (str. 12)

Ale jak dlouhou cestu, vroubenou mnoha milníky her, musí malé děčko urazit, aby dosáhlo takto definovaného tvořivého hraní, se dočteme právě v rejstřících her, obsažených v už zmíněné Druhé části.

Josef Mlejnek, který je bytostným pedagogem (ne náhodou mj. velmi inspirovaný J. A. Komenským), akcentuje hru jako *výchovný prostředek*, a proto samozřejmě odmítá kategorii "talentovaných" dětí. Naopak "tvořivá hra se může stát (...) účinným prostředkem citové výchovy. (...) Vedoucí by měl pomáhat dětem nacházet analogie k životu." (str. 13)

Ale ne náhodou stále zdůrazňuje potřebu výchovy přes "zcitlivování nitra" dítěte.

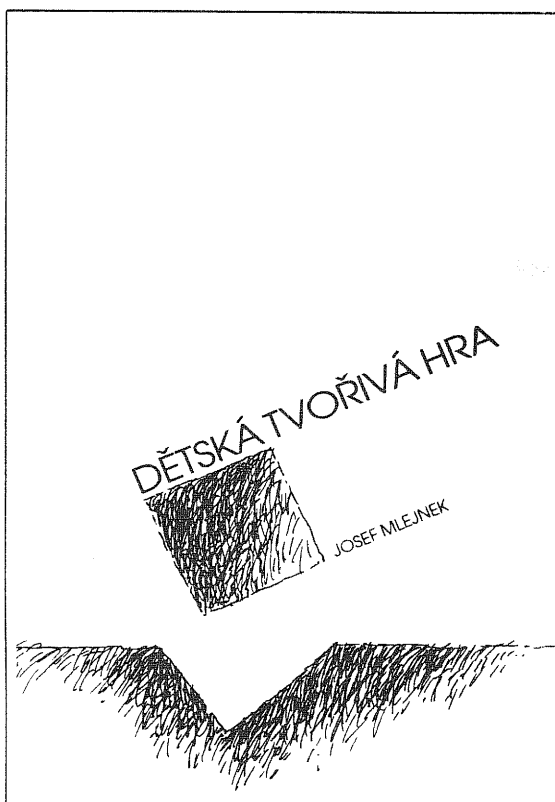
A opět připomíná dalekou cestu, která z hlediska zdůrazňovaných "*výchovných aspektů*" počíná "*hrovými cvičeními pozornosti*", jež jsou zařazována vždy na začátku setkání. Zajímavým postřehem zkušeného pedagoga je upozornění, že "bedlivě je ovšem třeba sledovat, zda některé nervové labilnější a roztékané děti koncentraci pouze nepředstírají..." (str. 14)

Dalším z výchovných aspektů je *rozvoj vnímání a obrazotvornosti - fantazie*.

V této souvislosti pedagog opět připomíná, jak "ve školní práci bývá vnímáním neúměrně zatížen analyzátor zrakový a sluchový" na rozdíl od ostatních smyslů. "Jaký div, že často užaseme nad 'smyslovou negramotností' některých dětí, zvláště chlapců." (str. 15) (Je to sice detail, ale mě, laika, překvapil. Vysvětlil by jej pedopsycholog?) Josefu Mlejnkovi však záleží na tom, aby v tvořivé hře smyslové vnímání všestranně rozvíjel, protože "představy získané smyslovým vnímáním podmiňují rozvoj obrazotvornosti a fantazie" (str. 15).

Řečovým dovednostem věnuje adekvátní péči, jejich rozvoj spatřuje ve spojení s obsahovým chápáním, respektive prožitkem. A samozřejmě též v příkladné mluvě vedoucího. Sympatické je, že čtenáře odkazuje na Metodiku mluvní výchovy dětí Šárky Štembergové. Jejich postupů ve vlastní práci hojně využívá a skromně dodává, že "naše náměty ve 2. části textu představují jen motivaci k některým činnostem v oblasti ortoepie" (str. 16).

V této souvislosti bych ráda upozornila na další profesionální rys pedagogického postoje Josefa Mlejníka. Sám odborník, zákonitě ctí odborníky. Například v kapitole *Čtení výtvarných děl* závěrem konstatuje: "Těžiště (...) spatřujeme ve vlastním emocionálním působení výtvarných děl", aby vzápětí dodal: "Hlubší poučení se dětem dostane ve školní výtvarné výchově, kterou tvořivá hra nemůže suplovat." (str. 25) Tytéž zásady samozřejmě platí i





o výchově hudební, i když "vyvolávání představ a emocí hudbou" nechybí. A zvláštní důraz je v systému her věnován smyslu pro rytmus.

Úspěšnost Mlejnkovy metodiky (a věřím, že je patrna i z praktických výsledků), zřejmě mj. spočívá i v tom, že velmi dobře zná svoje meze. A respektuje je. Což, mimochodem, zřejmě patří k rysům zralosti a konečně i k sobní úspěšnosti člověka ve veškerém životním snažení.

Jestli bychom však hledali umělecký obor, v němž pan Mlejnek skutečně vyniká, pak je to znalost literatury. Čestně přiznávám, že z mě Jaroslav Provazník na můj zvědavý dotaz stručně telefonicky informoval, že autor je učitelskou profesí tělocvikář a češtinář. Jsem však přesvědčena, že žádné znalosti, dovednosti ani pedagogické diplomy nejsou samy o sobě schopny podnitit v dětech například smysl pro ryzí ušlechtilost sportovního ducha nebo spontánní potřebu poezie. U některých od přírody nadaných jedinců snad, ale většinou je schopna podnitit v nich zájem jen výchova čili filozofie dramatické hry. A ani ten nejvzdělanější učitel by asi neuměl - pokud s dětmi pracuje bez talentu a vůle stvořit onu nadstavbu hrového věta - s neomylnou přesností vyhmátnout z knihovny tu "pravou", a navíc nej kvalitnější dostupnou literární předlohu. Dokazuje to konečně třetí, závěrečná kapitola knihy, nazvaná Hry na divadlo. Pozastavme se však nejdřív u kapitoly z části úvodní, nazvané *Předlohy ke hře*.

"Námětová oblast dramatické hry sahá od podnětů se školní a zájmovou tematikou až k výtvarným dílům a hudbě. Klíčová úloha patří nepochybně literatuře. (...) Při výběru předloh k dramatické hře by měly spolupracovat děti." (str. 26)

Samozřejmě nelze než souhlasit. Vzápětí však rozvážný pedagog v popisu vlastních zkušeností metodicky pokračuje:

"Abychom nehonili mnoho zajíců najednou, soustředíme u každého konkrétního titulu pozornost vedle námětů k improvizacím na jeden další aspekt výchovného působení. U folklorní poezie (...) sestavení jednoduchého dramatického pásma, u pohádky uvedené improvizace, u bajky hra s rekvizitou. (...) Neznamena to samozřejmě, že jen bajka je vhodná ke hrám s rekvizitou apod." (str. 27)

Podle *folklorní poezie* vznikaly ukázky otiské ve 3. části - Hry na divadlo. Není důležité, že z řazení můžeme dedukovat, že šlo patrně o první pokusy o divadelní tvar. Nepátrala jsem po tom, inspirace folklorem není asi snazší či obtížnější než pokusy o hrové uchopení jiných literárních žánrů. (I když, přiznávám, jsem o její vhodnosti osobně přesvědčena a snad ji lze s čistým svědomím doporučit možná jako seminární úkol.) Mnohem podstatnější je, do jaké míry si umí vedoucí - tentokrát v roli dramaturga - sám vytvořit k literární látce vztah. (O něm u Mlejnkova svědčí i skutečnost, že se nespokojí s listováním v jednom z reprezentativních sborníků, ale jde folkloru tak říkajíc "pod kůži" hledáním v původních etnografických pramenech.) A stejně důležité je, jak umí tento svůj předem vytvořený "dramaturgický" přístup přenést na děti: "Hodnotu prostinkého výběru spatřujeme především v podílu dětí na jeho vzniku." (str. 28)

A svůj další vklad - tentokrát už v roli vedoucího organizátora - dokazuje inspirativním popisem hry na vznik Hry na divadlo.

Obdobně postupuje při volbě a výběru dalších uvedených literárních žánrů, ať už je to humorná pohádka z knihy Pavla Šruta, Krylovova bajka, pověst z Dalimilovy kroniky v básnickém převodu Hany Vrbové, práce s úryvkem z románu Marka Twaina, montáže z Muzikantských pohádek

Ilji Hurníka či šťastná volba té asi nejlepší a formálně nejsevěřenější satiry české literatury - Havlíčkova Krále Lávy. Společnými jmenovateli jsou vždy literární kvalita, cit pro akčnost předlohy a zřejmě vrozený talent vyhmátnout už při hledání v předloze něco, co je zvlášť pro dětskou hru ohromně zdravé: humor.

Výsledky si konečně můžete odvodit z ukázek z 3. kapitoly. Nebudu je dál rozebírat, protože představivost odborně zainteresovaných čtenářů bohatší. Jenom bych ráda upozornila ještě na jednoho jejich společného jmenovatele: dbalost o čistotu stylu. Je to aspekt výchovně estetický, který zřejmě lze dětem při hře trpělivě vštěpovat. Vždyť je prokazatelně důležitý i z hlediska čitelnosti a přehlednosti díla vůči divákům. Čili i zpětné komunikace, kterou dětský hráč vycítí.

Laskavý čtenář mi snad nakonec promine, když se velkým obloukem raději ještě zastavím u již shora zmíněné Druhé části - Náměty k tvořivé hře. Považuji ji za autorskou a ediční lahůdku. Čtyřicet takřka stejných cvičebních (či hrových) námětů se v námětových variantách opakuje ve čtyřech verzích. První dělení je v rozpětí věkovém: hry pro děti sedmi- až desetileté a pro jedenácti- až čtrnáctileté. Uvnitř každé z těchto kategorií se opět čtyřicet systematicky stejně řazených úkolů dělí druhově - na Hry bez kontaktu s partnerem, aby následovala tatáž sada metodicky po sobě jdoucích a pedagogicky obdobně zaměřených her a cvičení Námětů her s komunikativními prvky.

Celý blok by šel hravě převést do paměti počítače, ale zrovna tak dobře by nám posloužila mechanická kartotéka, založená na prostém a levnějším principu děrných štítků. Můžeme si ji jednoduše pořídit každý. Má spoustu výhod, které by ocenil každý zkušený vedoucí, protože ji lze donekonečna dotvářet, rozšiřovat a obohacovat o náměty vlastní nebo studiem získané. A jestli si některý zvlášť bohémsky založený typ vedoucího myslí, že je to dobré leda tak pro pedanty, velice se mylí. Takto "vtělený řád" je totiž nejužitečnější právě pro povahy bystrosné tvůrčí, a tudíž často roztěkané, přepracované, a proto někdy i zbytečně bezradné.

Nemohu v této souvislosti nezpomenout na lístečkovou kartotéku dětských her Hanky Budínské či dojemnou dřevěnou "stěhovaci" bedýnku karet loutkových her velkého českého dramaturga a pedagoga, stále k smrti přepracovaného, a přesto vždy nekonečně trpělivého pana profesora Erika Kolára. Oba si zakládali do karet svou "paměť", aby měli víc času na nás, tehdy děti. Ediční uspořádání, které nabízí tato nová publikace, je už poznamenáno tím nejlepším, co soudobá éra techniky zpracování informací nabízí: řádem, rychlým přehledem a nekonečnou pružností obměn.

Nevím, kdo se na Části druhé víc nadřel. Možná redaktor, možná grafik, možná autor. Nejspíš všichni tři. A není to to podstatné.

Ale úplně na závěr si neodpustím nejhlubší poklonu panu Josefu Mlejnkovi za náměty těch her, které samozřejmě nikdy nestvoří žádná technika, ale jen tvořivý a dobrý člověk. Jsou většinou zahrnuty do tematického okruhu *Volní aktivita a cit* (v publikaci skromně zařazené na straně 17, v Části druhé, tedy v kapitole ukázek, prostupují a adekvátním způsobem završují každý ze čtyř čtyřicetidílných cyklů). Jsou organickým vyvrcholením, jakousi esencí tvořivé hry: morálního rozvoje mladé osobnosti. Pokud smím soudit, o nic menšího ve svém celoživotním snažení neusilovali ani Kolár, Budínská či panem Mlejnkem často citovaný Komenský. Protože aktivním pěstováním morálních kritérií všechno začíná. (Nebo v opačném případě končí.) Totéž si ostatně myslí i



jedna údajně moralizující hlava jednoho z nejmrňavějších středoevropských států.

Ostatní už opravdu přenechám zdravému úsudku uondaných čtenářů, které jsem tímto zdržela od četby mnohem podnětnější.

EVA HANŽLÍKOVÁ

Josef Mlejnek: *Dětská tvořivá hra. Ilustrace a grafická úprava Jana Roztočilová. Odp. red. Jaroslav Provazník. ARTAMA-STD, Praha 1997 - 2., upravené a doplněné vyd.*

Oldies, but goldies aneb Jaké byly "staré zlaté časy" dramatické výchovy

Byla bych ráda, kdyby to nevyznělo sentimentálně či sebelibě, když si dovolím ocitovat sama sebe: "Mlejnkova *Dětská tvořivá hra* vznikala opravdu dlouho. V roce 1969 vyšel v příloze *Divadelní výchovy*, vydávané tehdejší Ústředním domem lidové umělecké tvořivosti, Mlejnkův soubor námětů a dramatických her, etud a cvičení pod názvem *Rozčítadlo...* O dva roky později vyšla v Knihovničce divadelní výchovy Mlejnkova metodika pro začínající vedoucí Děti, hry a divadlo..." Takto začínala moje předmluva k prvnímu vydání *Dětské tvořivé hry* z roku 1981. *Rozčítadlo i Děti, hry a divadlo* jsem tehdy redigovala (pro nepamětníky: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti čili ÚDLUT byl přímým předkem dnešní ARTAMY a já jsem tam pracovala 27 let). Zkrátka a dobře: Mlejnkovy náměty pro dramatickou výchovu čtu již třicet let.

Na tom by při mém pamětnictví a mnohaletém působení v dramatické výchově nebylo samo o sobě nic divného, pozoruhodné však je, že Mlejnkova práce se vyvíjela nejen během 70. let, ale že se v textu objevily zásahy i pro toto vydání - může to snadno zjistit i nepamětník z toho, že v 3. části - *Hry na divadlo* - využívá Mlejnek Šrutova *Kočího krále*, který vyšel až v roce 1989. Pamětník nebo ten, kdo má po ruce ono minulé vydání, si snadno porovná zásahy zejména do úvodních kapitol i do zmíněného 3. oddílu.

Josefu Mlejnkovi je letos sedmasedmdesát, z aktivit v dramatické výchově se už v druhé polovině 80. let stáhl, aspoň pokud jde o účast v soutěžích a na přehlídkách, i když tak docela nerezignoval na práci s dětmi. Přesto schopnost stále revidovat a doplňovat již udělané je jedním z nejvýraznějších rysů Mlejnkovy práce v posledním, řekněme, půlstoletí. Do první poloviny 60. let reprezentoval tradiční dětské divadlo, které vycházelo z modelu interpretačního divadla dospělých: autorem textu byl vedoucí a s dětským souborem je narežiroval podle svých záměrů. Na rozdíl od mnohých jiných představitelů tohoto směru divadla Josef Mlejnek děti opravdu dobře znal, dovedl postihnout ve svých hrách jejich podstatné problémy a uměl také dobře charakterizovat dětské postavy - to není málo, protože v té době převládaly hry falešné, řešící pseudoproblémy a prezentující postavy, které šustily papírem. Když k nám v druhé polovině 60. let pronikly informace o pojetí dramatické výchovy na Západě a když jsme začali hledat nové a jiné cesty, byl Mlejnek už ve středním věku, a hlavně měl za sebou velmi úspěšnou, cenami ze Šrámkova Písku ověřenou cestu autora a režiséra dětského divadelního souboru. Dokázal však svůj

přístup revidovat - nikdy jsem se ho nevyptávala, jak to bylo možné, sám by třeba ani neuměl zpětně svoje tehdejší motivy a pocity rekonstruovat a pojmenovat. Nepochybně však je, že se projevil jako člověk mimořádně tvořivý, to je schopný postřehnout problém, pružný, ochotný restrukturalizovat svůj dosavadní přístup k práci, nahlédnout ji ze zcela jiného úhlu, a na základě toho vypracovat cosi nového, jak v dramatice (hry psal dál, ale zcela jiným způsobem), tak v metodice, a dovést to do podoby produktu - vedle představení, které tedy vidělo pár desítek lidí, i publikace, která je schopna oslovit další lidi, kteří se dětským divadlem a dramatickou výchovou zabývají, a to ještě po desítkách let.

Ale možná si položíte otázku, zda má ještě dnes, po třiceti letech vývoje dramatické výchovy u nás a více než sedmdesáti ve světě, po desítkách kurzů, seminářů a dílen, po vydání řady dalších a novějších prací, i po všech dílnách zahraničních lektorů Mlejnkova práce praktický význam pro současné vedoucí a učitele. Řekla bych, že právě nyní má význam velmi podstatný, protože může (ostatně podobně jako Dismanův *Receptář*, pokud jej vezmete dnes do ruky a důkladně se do něj začtete) vytáhnout na světlo, co tu bylo, co tu může opět být, ale na co se v kvasu doby jakoby pozapomnělo. Už to bylo řečeno mnohokrát: po roce 1990 nastal značný boom dramatické výchovy a vedle pozitiv přinesl i rozmělnění dramatické výchovy do pouhých her a cvičení, u začínajících učitelů omezených na to, co se lze snadno naučit a snadno pro to děti získat, her velmi často samoučebných, směřujících odnikud nikam. O výkyvech k sociálnímu výcviku či k psychoterapii ani nemluví. Stručně řečeno - vznikl typ velmi nedramatické dramatické výchovy, který byl vzápětí vystřídán dramatickým strukturováním, přístupem bezpochyby dramatickým, ale velmi pracným, náročným na přípravu učitele, a konečně - i když ne v poslední řadě - vhodným v první řadě pro výukové účely či pro řešení závažných společenských témat spíše s většími dětmi, nesměřující k divadelní aktivitě.

Budete-li v *Dětské tvořivé hře* dobře číst, zjistíte, že Mlejnkovy hry velmi cílevědomě směřují k mezilidským situacím, vztahům, že se v nich v bezprostřední návaznosti na to objevuje elementární charakterizace, že obsahují zárodek děje, zápletku, že se v nich pracuje s rekvizitou reálnou, zástupnou i imaginární, s kostýmem nebo kostýmním náznakem, že je tu silná a bohatá inspirace literaturou, která může být (a často u Mlejnků také byla) základem vystoupení, ať už divadelního, anebo recitačního. Nenačnete tam inspiraci pro vyučování například dějepisu, ale můžete ji najít pro samostatný předmět dramatická či literárně dramatická výchova jak na 1. stupni ZŠ, tak v nepovinném předmětu v 7. - 9. ročníku či na nižším gymnáziu. Ale stejně tak můžete Mlejnkovu inspiraci využít v práci na ZUŠ nebo v divadelním souboru.

V posledním roce vznikly, v současnosti vznikají a v budoucnu nejspíš také budou vznikat diplomové práce o dnes už klasicích naší dramatické výchovy. Práce o Mlejnkovi - stejně jako o Dismanovi - už byla obhájena a zájemcům jsou na DAMU k dispozici. Je nanejvýš na čase udělat si za posledních třicet čtyřicet let naší dramatické výchovy cosi jako inventuru: přicházejí nové, nepamětnické generace učitelů a vedoucích, zatímco pamětníci a tvůrci metodiky z 60. let ukončili svou činnost s dětmi, ale dosud žijí, mohou probírat své zásuvky, mohou se zpovídat ze svých zkušeností a mají opravdu co nabídnout. Je dobře, když nejmladší generace tuto nabídku přijímá.

EVA MACHKOVÁ



Kooperativní učení, kooperativní škola Hany Kasíkové

Nakladatelství Portál nás v posledních letech zásobuje pedagogickou literaturou v míře dříve nebývalé. Mnohým učitelům se tak mohou dostat do rukou teoretická pojednání zaměřená na výchovu a vzdělání v nejširším slova smyslu, ale i praktické příručky vycházející z nejrůznějších současných pedagogických koncepcí a směrů.

Autorku Hanu Kasíkovou není třeba čtenářům Tvořivě dramatiky příliš představovat a mnozí z nich si její knihu Kooperativní učení, kooperativní škola v nabídce Portálu jistě zvýraznili. H. Kasíková se již několik let zabývá didaktikou, hrou ve vyučování, kooperativními formami učení, podporuje reformu českého školství. Vede také mnohé semináře, jež seznamují účastníky s novými pohledy na učení a vzdělávání a pomáhají jim získat pro jejich činnost nejen teoretické zdůvodnění, ale i praktické zkušenosti. Koupi či zapůjčení (v tomto případě však doporučuji koupi - knihu je dobré mít při ruce) této knihy tedy mnozí neuskutečnili pouze podle názvu či anotační poznámky, ale na základě vědomí toho, že tato autorka má učitelům co říci a předat.

Již názvem určuje autorka téma a okruh problémů, jimiž se bude zabývat. Je však třeba zdůraznit, že přestože se zabývá kooperací z různých úhlů pohledu, těžiště práce spočívá v otázkách spojených s kooperativním *učením*. Píše-li autorka o kooperativní škole, charakterizuje její prostředí pěti "i" (interaktivní, integrativní, interdisciplinární,

internacionální, interpersonální), bohužel však k tomuto vymezení podává pouze stručné vysvětlení. S pojmem kooperativní škola souvisí ještě kapitola věnovaná spolupráci učitelů nebo některé v knize zmiňované výukové programy, které překračují rámec vyučovacího procesu v určité skupině - třídě. Autorka zdůrazňuje, že kooperativní školu ještě nevytváří fakt, že někdo na škole kooperativně učí. Kooperativní škola je kooperativní nejen ve smyslu učebních programů a způsobech jejich realizace, průběhu vyučovacího procesu, ale i ve smyslu řízení, hodnocení, spolupráce s rodiči, zapojení školy v rámci regionu atd. Tyto problémy autorka naznačuje, těžiště své práce však směřuje k pojmu kooperativní učení.

V prvních třech kapitolách autorka zdůvodňuje, proč více koperace do škol (přesněji: proč přeměnit naše školy v prostředí kooperativní), porovnává tradiční model školy a spolupráci žáků v něm s modelem nové školy. Stručně se zmiňuje i o konstruktivismu jako jednom z nejvýznamnějších pedagogických směrů, který kooperaci ve výuce předpokládá a vymezuje konstrukci poznání jako jeden z pilířů nové školy. V těchto kapitolách autorka také objasňuje pojem kooperace a typy kooperace, znaky kooperativního učení. Velmi podstatná je část zabývající se skupinovou prací (v ní autorka zpřesňuje mylnou představu: kooperace rovná se skupinová práce) a vrstevnickými vztahy v modelu vyučování.

Obsahovým jádrem knihy je čtvrtá kapitola - Technologie kooperativní výuky. Velmi zevrubně se autorka zaměřuje na cílové a úkolové struktury. Důležité je její upozornění, že kooperace nesleduje pouze či primárně cíle osobnostně rozvojové, ale žákův komplexní rozvoj, tedy osobnostně sociální i "intelektuální", poznátkový.

Klade-li si čtenář při čtení předcházejících kapitol otázku Jak?, dostává odpověď v části nazvané Metody, techniky a strategie výuky. Není to odpověď vyčerpávající, není však v možnostech žádné knihy dát odpověď na tuto otázku v plné šíři, neboť vyučovací proces probíhá v prostředí, pro nějž je sice možné stanovit určité zákonitosti, obecná pravidla či metody, zároveň je však prostředím jedinečným a specifickým. Autorka dává velkou příležitost uvažovat nad dalšími cestami a možnostmi volby prostředků pro kooperativní výuku. Velmi cenné je v této části pojednání o strategiích, které vycházejí ze zahraničních zkušeností a jsou u nás méně známé (soutěže v relativním zlepšení týmů - STAD, turnaje týmů - TGT, individualizovaná práce v kooperativním prostředí - TAI, strategie používající techniky skládaček - JIGSAW). Možná i sama autorka cítila potřebu doplnit odpověď na ono Jak? a učinila tak v kapitole šesté - Další náměty činností. Opět je to pro čtenáře kapitola inspirativní, neboť tato kniha si neklade za cíl být praktickou příručkou a poskytovat návody.

Velkou pozornost věnuje Hana Kasíková i otázkám spojeným s hodnocením. Zaměřuje se zejména na hodnocení uvnitř skupiny či třídy. Stranou ponechává problémy související s hodnocením uvnitř kooperativně pracující třídy a požadavky, jež klade na hodnocení žáka škola jako instituce. Mnohé otázky jsou ponechány otevřené s vědomím, že v této oblasti je stanovení jednoznačného modelu nemožné. Velmi zajímavé a přínosné však jsou v knize popisované snahy spojit kooperativní modely vyučování s individuálním hodnocením nebo vymezit jako jedno ze základních kritérií individuálního hodnocení úspěšnost či pokrok ostatních členů skupiny.

Kapitola šestá vychází vstříc těm čtenářům, kteří nemají s kooperativní výukou praktické zkušenosti a jejich představivost je v této oblasti malá, nebo s kooperativní výukou začínají a hledají další náměty či inspiraci pro svou

Hana Kasíková

KOOPERATIVNÍ UČENÍ, KOOPERATIVNÍ ŠKOLA

pedagogická
praxe



portál



práci. V této kapitole je popsáno několik činností, které vedou k větší spolupráci ve třídě, a na závěr i několik záznamů z vyučování.

Hana Kasíková ve své práci ctí a předpokládá určitý typ čtenáře. Čtenáře částečně poučeného, který hledá a ptá se, konfrontuje - nikoli s teoretickými poučkami, ale se svou praxí. Autorka přesně cítí hranici, na které se pohybuje - nechce být autorkou praktické metodiky či manažerské příručky, ale také nechce vytvořit teoretické pojednání, zaměřené na úzkou vědeckou obec. Často se obrací na čtenáře s otázkou, argumentuje na různých argumentačních úrovních (někdy výzkumem, někdy autoritou, jindy se opírá o vlastní zkušenosti, v některých případech chce zvýšit emocionální zaujetí čtenáře), uvádí příklady apod. Čtivost knihy se tak zvyšuje, aniž ubírá na její hodnotě teoretické.

Tato kniha se jistě (a zaslouženě) stane součástí knihovny (nebo spíše pracovního stolu) těch učitelů, kteří se nad svou prací zamýšlejí, hledají nové možnosti a cesty. Přináší v mnohém nový pohled na vzdělávací proces a mnoho inspirativního a podnětného pro uvažování o smyslu pedagogické práce a postavení učitele a žáků ve škole. Sama autorka upozorňuje, že kooperativní učení není všelék, ale mnohému či mnohým může pomoci. A mnohému či mnohým může pomoci i tato kniha.

A jedno doporučení jako dovětek: Než začnete knihu číst, přečtete si její závěr. O tom to totiž je...

RADEK MARUŠÁK

Hana Kasíková: Kooperativní učení, kooperativní škola. Odp. red. Ida Vaňková. Lektorovala doc. dr. Vladimíra Spilková. Portál, Praha 1997

Děti, hry a umění ...aneb co jsem v této knize našla a naopak postrádala

Publikace *Děti, hry a umění* si vytyčuje úkol, jak je uvedeno v předmluvě, "...poskytnout přehled psychologické a pedagogické problematiky, která souvisí s aplikací umění ve vývoji a výchově dětí předškolního věku." To v I. části. Ve II. části jí jde o "...shrnutí empiricky zjištěných poznatků o estetických hrách v předškolním věku s možnostmi a způsoby povzbuzování a citlivého usměrňování těchto her rodiči a ostatními pracovníky ve výchovných a kulturních institucích."

Toto téma je pro lidi, kteří mají o plnohodnotný rozvoj dětí (a zvláště pokud se jim věnují profesionálně) natolik poutavé, že knihu jen tak lehce nepřehlédnou.

Díky upozornění známého jsem si ji přečetla i já. Po přečtení jsem se nejdřív zabývala tím, co mi její struktura připomíná. Váhala jsem mezi brožurkou, kterou dostanete na středisku, když vás chtějí s něčím z medicínské oblasti seznámit (erudovaně sice, ale tak, aby se laik nedomníval, že mu její pročtení nahradí osobní kontakt s lékařem), a středškolskou učebnicí pro dálkové studium. Pocit učebnice nakonec převážil.

Představovala jsem si proces jejího vzniku. Na počátku je idea: "Předmět" Děti, hry a umění potřebuje učebnici. "Žáci", kteří se v ní budou učit, jsou různé úrovně, rozdílné k studiu motivování. Těm schopnějším se v jednotlivých kapitolách naznačí širší problematika, ke které se propracují dalším studiem děl citovaných autorů. "Studenti" inklinující

k praxi si určitě najdou praktické podněty, které se jim budou hodit.

Autorky této "učebnice" - jedna orientovaná na problematiku z hlediska psychologie, druhá zastupující pohled teoretika z oboru pedagogiky, se snaží upřímně k jednotlivým kapitolám snášet poznatky uznávaných, časem prověřených odborníků z oblasti psychologie, pedagogiky, ale i filozofie a teorie umění. S jejich závěry většinou nelze než souhlasit.

Ale jak už to u učebnic obvykle bývá, uvedené poznatky se spíše učí, a nepolemizuje se s nimi. Ani v této publikaci nejsou (většinou) uvedena fakta vystavena konfrontaci se současným stavem věcí, neodráží palčivé problémy dnešní společnosti, které se v žádném případě nemohou vyhnout ani svobodnému rozvoji her dětí, včetně uváděných her estetických.

Samotné dělení estetických her na recepční, reprodukcí a tvořivé považují snad nejvíce za "učebnicové", klasicky zjednodušené pojetí mnohem složitějšího procesu, kterým je výchova k umění.

Až trapně se tímto způsobem zužuje tak závažná věc, jakou je přivedení dítěte (a to opravdu doslova od peřinky) ke schopnosti svobodného a tvořivého uchopení estetických hodnot a radosti z vlastní kreativity, na didaktické vyjmenování povětšinou známých aktivit, jako je poslech a interpretace uměleckého slova, písně a hudby, kreslení, malování a modelování a v neposlední řadě dramatické a hudebně pohybové vyjádření dítěte. Samozřejmě že všechny tyto činnosti jsou pro dítě důležité, ale problém je (snad lze říci) v kvalitě promyšlenosti a osvěcenosti při přenosu těchto herních činností do práce s dítětem předškolního věku.

Jako příklad lze uvést práci v mateřské škole s folklorní tvorbou, jejíž hodnota i pro dnešní dítě zcela jasně přetrvává. Jenže zná dotyčná autorka skutečný stav předávání těchto hodnot učitelkami? Snažila se udělat si před sepsáním kapitoly *Dětské hry* se zpěvem alespoň orientační průzkum úrovně práce s folklorním materiálem?

Vzhledem k tomu, že většina učitelek nemá v rámci svého studia možnost studovat hlouběji tuto tvorbu, dopouští se při práci s lidovými texty často takových přehmatů, že ať "recepční", nebo "reprodukční", nebo "tvořivá" složka estetických her trpí a jsou vážně deformovány. Nemluvě ani o opomíjení propojenosti s ostatními herními činnostmi, ke kterým by měl fundovaný vychovatel vést dítě, a to navíc s ohledem na jeho jedinečnost a specifické schopnosti i omezení.

Co jsem tedy v této knize našla? Poměrně kvalitní repetitorium poznatků o dítěti předškolního věku a jeho ontogenezi. Velmi zajímavé poznatky v kapitole, která se týká variability období dětství (str. 17) - speciálně problém odcizování se generací a bezmocnost školních systémů při hledání optimálních výchovně vzdělávacích osnov.

Naopak jsem postrádala konkrétní autenticky ověřené skutečnosti o úrovni herních aktivit dnešních dětí, které (a s tím nelze než plně souhlasit) stojí za procesem nalézání estetických hodnot budoucí dospělé generace. Chyběl mi i "burcující" pohled na roli dospělého, který bude vždy pro dítě nenahraditelným prostředníkem.

VLASTA GREGOROVÁ

Věra Mišurcová-Marie Severová: Děti, hry a umění. ISV nakladatelství, Praha 1997



DÍVKY PRO ROMÁN

devadesátých let

Po listopadu 1989 se v našich knihkupectvích začalo objevovat stále více dívčích románů. Jeden z hlavních důvodů byl ten, že o ně značná část dívčí generace projevovala zájem. Ostatně předlistopadová situace to neustále potvrzovala: každý dívčí román, který tehdy vydal Albatros a některá další nakladatelství, byl v krátké době vyprodán. Byla to například zlatá doba STANISLAVA RUDOLFA (*1932), který tuto potřebu počínaje *Metráčkem* (1969) nejvíce pokrýval. Jeho příběhy byly čtivé, vtipné, zdařile zobrazovaly tehdejší dívčí svět a čtenářky to dovedly ocenit. (Méně se už Rudolfovi dařilo v knížkách, které napsal v 90. letech, ale ony se ty příběhy zkrátka donekonečna asi psát nedají.)

Na počátku 90. let mnoho nových nakladatelů usoudilo, že se na trhu "chytí" dívčími romány prvorepublikových autorek, které se v uplynulých desetiletích nevydávaly. Začaly se rojit primánky a jiné dívky (Eva Marešová, Jarmila Hüttlová), ale brzy se ukázalo, že tudy cesta nevede; tato předválečná dílka byla opravdu příliš prostoduchá a naivní už v 30. letech. Chuť dlouho zakazovaného ovoce tak rychle vyprchala. (To ostatně postihlo i seriál o Kájovi Maříkovi.)

Místo nich se objevila nová, původní tvorba v rychle narůstajících počtech. Jednou z nejproduktivnějších, ale také nekontroverznějších autorek se stala slavníká knižnice LENKA LANCZOVÁ (*1964), která od roku 1992 vydala bezmála dvacet knih. Na vazbě svého románu *Hvězda naděje* (1994) napsala, že si "ve třinácti letech uvědomila, že v dívčích románech není to, co by tam chtěla najít, a proto začala psát..." To, co tam Lanczová nenašla, dalo by se - trochu zjednodušeně - formulovat slovy: sex a brutalita. Dívčí román, jehož hlavní čtenářskou základnou byly dívky kolem třinácti let, si totiž dosud sám ukládal meze, které překračoval jen málokdy: tou mezi byl právě sex. Překročit ji se pokusil Stanislav Rudolf v *Pusinkách* (1987), ale šlo opravdu o ojedinělý jev. Sexuální boom, který vypukl po Listopadu a zasáhl všechna média včetně časopisů pro mládež, se tedy nevyhnul ani dívčí četbě a Lanczová je jeho výraznou představitelkou. Autorka ovšem, mnohdy unesená svým fabulačním přetlakem, vyprodukuje až bulvární dílka (dilogie *Lucky Luk*, 1995-1996), zatímco v jiných případech se setkáme se zbeletrizovanými sexuálními příručkami (*Všechno bude fajn*, 1997); často ale napíše i čtivé knížky, jejichž přitažlivost potvrzují dětské čtenářské ankety, jak je pořádá každoročně Sukova studijní knihovna pro mládež: jen v roce 1997 se v první dvacítkě nejoblíbenějších knih objevují tři její tituly, a to na první, páté a třinácté příčce (jde o knihy vydané v předchozím roce: *Tajnou lásku*, *Mokrou louku* a *Zlodějku snů*).

Budeme-li však hledat mezi dívčími romány 90. let dílo nejambicióznější a také takové, které nejzajímavěji naplňuje kritéria, která chceme na tento žánr klást (vedle problémů s probouzejícími se vztahy především zobrazování širšího společenského kontextu, v němž hrdinka nejen žije, ale v němž hlavně cítí potřebu vyrovnat se s ním, a zformovat se tak v budoucí osobnost), bude jím nepochybně tetralogie EVY BERNARDINOVÉ (*1931) o Blance (*Blanka, obyčejná holka*, 1993, *Blanko, usmívá*

se, 1994, *Blanko, představ si*, 1995, *Ahoj, Blanko*, 1998). Autorka, známá už ze 70. let románovou diologií *Kluci, holky a Stodůlky* (1975, 1978), se pokusila právě o to odpoutat svou hrdinku od pouhých privátních erotických problémů a postavit ji do širokého společenského spektra, které přestává být pouhou kulisou. Že se autorce všechno nezdařilo, není její prohra: tím, že vystaví Blanku tolika různým situacím, nutí svou vesnickou hrdinku vyrovnat se se společenskými problémy i se svými city, a to se všemi riziky, která za svá rozhodnutí nese. A právě toto bychom rádi v dívčím románu ze současnosti nacházeli.

Patrně není náhodou, že toto se lépe daří realizovat autorkám, jejichž hrdinky se pohybují v dávno uplynulém čase. Vedle HERMÍNY FRANKOVÉ (*1928), jejíž prózy mají humor a ironii a která se pokusila rozšířit svou prózu *Minervistka* (z roku 1984) a pod názvem *Lékárníkových holka* (1996) ji nabídnout dnešním dívkám hned ve dvojím "balení", tedy knižním i jako televizní seriál (rozšířením lékárníkových Emilie ale příliš nezískala), jsou to také ZDEŇKA PSŮTKOVÁ (*1929), HELENA LONGINOVÁ (*1930) a HANA BOŘKOVCOVÁ (*1927). Všechny tyto autorky-vrstevnice měly už za sebou veskrze úspěšné knihy, ať už pro dospělé, či pro děti. Psůtková pokračovala v autobiografické próze o Báře, jejíž první díl - *Prázdniny s Bárou* - vyšel už v roce 1985. Pokračování této vzpomínkové prózy pod názvem *Bára* (1997) líčí pomnichovský a protektorátní život dospívající dívky v Klatovech s důrazem na všední život tehdejších dětí. Ještě dále do minulosti sáhla ve svém románu *Album v modrém sametu* (1997) Helena Longinová: příběh maloměstské rodiny se třemi dcerami se odehrává přivážně před první světovou válkou a je, podobně jako další próza *Valčík pro nás dva* (1998), která se posouvá do období druhé světové války, velice pečlivě napsaná, spíše s důrazem na detail než na příběh, ale také s větším rizikem, že si jejich knih čtenářky nevšimnou. V souvislosti s televizním seriálem *Lékárníkových holka* napsala filmová kritička Mirka Spáčilová, že "těžko říci, koho úsměvné feministické retro z konce minulého století mělo vlastně pobavit..., dnešní... -nácleté podle všeho zajímají docela jiné záležitosti" (viz MF 12. 12. 1996).

Přál bych si, aby se toto konstatování vyhnulo především umělecky nejzdařilejší próze tohoto výčtu, totiž *Zakázaným holkám* (1995) Hany Bořkovcové, rovněž příběhu z doby okupace, jehož význam dnes spíše silí než naopak. (Nejde o násilím rozbité přátelství "arijské" dívky k židovské spolužačce; vztah obou dívek chce, ale nemůže překonat rasovou diskriminaci, ústící v "konečné řešení".)

Neobyčejně širokou a různorodou skupinu autorek kolem sebe shromažďuje především nakladatelství Petra a s ní spřízněná Erika. Jednotlivcím, ale naštěstí jediným prvkem desítek vydaných titulů je především komerční vazba: je na ní obvyklá fotografická koláž. (Miroslava Havlíčka či Michala Houby), která o obsahu knížky příliš nevypovídá, a tak tato nakladatelství tímto vnějším znakem sesypou do jednoho pytle podprůměrnou knížku s jejím opakem, což bohužel čtenářka nepozná. Co láká i talentované autorky svěřovat své rukopisy právě těmto nakladatelstvím? Rozhodující bude asi rychlost, s jakou



knížka vyjde. Vždyť už letos na jaře vydala Erika Věře Řeháčkové knihu *Kristýna od řeky Moravy*, v níž se značná část děje odehrává o loňských záplavách (autorka rukopis dopsala v prosinci 1997).

Tuto řadu autorek lze zhruba rozdělit do tří skupin:

1. Začínající mladičké autorky, jejichž díla vycházejí z jím známého prostředí a nelze jim upřít ani jistý talent, ale jejichž budoucnost pravděpodobně nabere jiný směr;
 2. zkušenější autorky, z nichž některé vydají i několik knih ročně, ale tyto příběhy jsou často bez ambicí dosáhnout na nějakou vyšší příčku žánru;
 3. talentované autorky, jejichž knihy jsou nebo by v budoucnu mohly být pro tento žánr přínosem.
- (Toto autorské dělení tak cítím k dnešku: v budoucnu může být samozřejmě leccos jinak.)

Nejstarší v první skupině je MARKÉTA HARASIMOVÁ (*1977), která se svou prvotinou *Jsi můj osud* (1996) vydala už čtyři knížky, poslední dvě z roku 1997 (*Rozcestí, Nejkrásnější dar*). Jsou však sentimentálním čtivem pro ženy. Avšak ani dva divčí příběhy (druhý z roku 1996 má název *Když svítí hvězdy*) nepřesahují hranice čtiva, v němž to jen tu a tam zableskne zdařilou epizodou; v druhé knížce neváhá autorka vsadit na drsné, vulgární scény... I na průměrné knížky je to málo.

EVA HERZOVÁ (*1978) ve své prvotině, nazvané stupidně *Bacha na lásku* (názyvy jsou teď často horší než samotný obsah) sází na často se vyskytující téma dvou kluků a jedné dívky: dívka projde "tvrdou" zkušeností, aby došla lepšího vztahu u toho druhého: dohromady nic moc, k tomu ještě kulisy diskoklubu s otcem vydíraným začínajícími zločinci... Ale ukáže se, že v Herzové dřímá schopnost veselí a ironie, a tak i když si téma ve své druhé knížce *Jahodová láska* zopakuje, ale oprostí od dobových bulvárních rekvizit, objeví se docela milý a veselý příběh, o němž by autorka mohla zapřemýšlet, zda právě tudy nevede její další cesta.

Nejmladší z trojice je roudnická studentka JANA TOMANOVÁ (*1981). V patnácti letech ji Petra vydala knížku *Modré oči osudu* (1997 - o názvech viz výše). Trochu bezelstná studentka napíše docela slušnou "slohovku", snad hlavně proto, že si neláme hlavu se žádnými záměry ani cíli: co by jinému nevyšlo (její hrdinka si v závěru chodí poplakat k hrobu své první tragické lásky), této dívce se podaří překvapivě zvládnout. Slušnou "slohovku" je i její další kniha *Budoucnost na dlani* (1998), jenomže zatímco v rozhovoru pro Nové knihy autorka říká, že v divčím románu "je vlastně všechno stejný, holka se seznámí s klukem, chodí spolu a tak dále...", přesně to sama píše. Její autorská budoucnost by se měla odvíjet od toho, aby se z tohoto půdorysu odpoutala a ukázala, že "všechno stejný" být vůbec nemusí.

K druhé skupině: Brněnská autorka VĚRA ŘEHÁČKOVÁ (*1950) se po svých prvních knížkách rozhodla stát se spisovatelkou z povolání. To ji následně nutí k nadprodukcí (za roku 1997 vydala pět románů) a tím také k dilům, jejichž standard zůstává na úrovni čtiva, z něhož jen občas mírně vybočí. Její tvorba se pohybuje od silně sentimentálních příběhů pro ženy (např. *Ač nevidím, vnímám* či *Hřešit je lidské*) k románům převážně pro mladší dívky, jimž staví před oči jejich vzorné, pilné a statečné vrstevnice. Ačkoli ty vystaví často velmi současným nástrahám a překážkám, celý tok jejího vyprávění připomíná silně kájomařikovský vzor. Z bezmála dvacítky vydaných titulů tu přepomeňme takto koncipovanou trilogii o Zlatce (*Zlatka nezbednice, Zlatka děvče od koní, Zlatko, a co láska*; celá trilogie 1997), stejně jako letos vydaná díla *Říkal jsi mi Pampeliško* a už vzpomenutou *Kristýnu od řeky Moravy*.

V spisovatelském chvatu se pak ztrácejí určité autorčiny přednosti, kterými jsou například schopnost bohaté fabulace různých dramatických situací, jimiž dokáže čtenářky zaujmout. Asi se tu nevyplácí pouštět rukopis z ruky ještě před vlastní kritickou revizí. Tato díla se pak neposunou na vyšší literární příčku, ačkoli je zřetelné, že by si to autorka přála.

Zdá se, že po té zatím netouží pardubická autorka JANA SMETANOVÁ (*1969): její upovídané a provinciální (ale nikoli proto, že se odehrávají v Pardubicích) příběhy studentek různých středních škol (trilogie *Holka z gymnasia*, 1995, *Holka v nesnázích*, 1996, *Holka a starosti s láskou*, 1997, a další) postrádají výraznější jiskru studentského humoru, a zvláště jim chybí jakékoli jiné rozměry kromě nekonečného mudrování (vyústí uji většinou v "nezbytné" rady čtenářkám) o chlapeckých objektech dívčích zájmů. Škoda, protože ani Smetanové občas nechybí zajímavý motiv, který ale zatím vypadá tak, jako by se tam přilepí spíše náhodou (např. v knížce *Marek, já a Yveta*, 1997).

Z několika knížek JANY JAHODOVÉ (*1964) vyplývá zajímavý poznatek: od běžného příběhu *Šestnáct a půl* (1995) se postupně propagovala k zajímavější a podnětnější napsané knížce *Dotkni se mraku* (1997), v níž sedmnáctiletá městská studentka překonává svou nechuť k životu na horách. I když námětově nejde o novinku (připomeňme, že tentýž námět zpracovávala např. Martina Drijverová v příběhu *Anna za dveřmi*, 1994), přece se tu autorce podařilo úspěšně zachytit atmosféru života na horách a její působení na city a pocity její hlavní hrdinky.

V poslední skupině najdeme slibné autorky, které se už představily zajímavými knížkami. Po knížce povídek *Miluji tě, Adame* (1989) přišla ostravská EVA LENARTOVÁ (*1959) s románem *Zakřič do tmy já* (1992, upravené 2. vydání 1998). Svou osmnáctiletou maturantku nechá procházet různými prostředními, v nichž si dívka začíná uvědomovat, že v pomaturitním období stojí před klíčovou otázkou svého života: co bude dělat dál. Autorka ji nenechá hledat odpověď jednoduše (na jednom místě říká dívka rodičům: "Buďte rádi, že jste se narodili s posláním..."), vlastně se jí ani přesně nedočkáme. Přesto tento román o profesním a zároveň citovém tápání a hledání je vedle zmíněné tetralogie E. Bernardinové jedním z nejceněnějších výsledků produkce 90. let pro starší děvčata.

Pro ty mladší se vedle dříve už osvědčených autorek, jako jsou HANA DOSKOČILOVÁ, MARTINA DRIJVEROVÁ, DAGMAR LHOTOVÁ či MARCELA MARBOEOVÁ (ta svou knížku *Madlenka a kůň Zlatohřívák* z roku 1989 vydala letos ve značně přepracované úpravě pod názvem *Podivuhodný příběh slečny Madlenky, kluka Matěje a tajemného koně*), stala erbovní autorkou IVA PROCHÁZKOVÁ (*1953), prostřední dcera spisovatele Jana Procházky. Začala publikovat už v roce 1980 (románem *Komu chybí kolečko*), ale po emigraci v roce 1984 se její knihy, vydávané v Německu, objevily v českých překladech až po roce 1989. Autorka si ale neklade žádná vymezení žánrem příběhů pro dívky (ačkoli Albatros připravuje - jak sama říká - její "klasický divčí román" *Karolína aneb Stručný životopis šestnáctileté*), nicméně jak v *Času tajných přání*, tak v příběhu *Červenec má oslí uši* hrají její dvanáctileté dívky významnou úlohu: je to role romantická i realistická zároveň, plná naznačených - ještě dětských - vztahů, s laskavým prostředím i drobnými ironiemi života; autorka i v jiných svých knížkách pro děti (letos v románu *Únos domů*) dovede zaujatě kombinovat své motivy, často plně ztřeštěných nápadů, a výrazně tak zasáhnout do prózy pro mladší čtenáře. V rozhovoru pro Nové knihy (č. 33) řekla větu, kterou lze v plné míře vztáhnout i na námi sledovaný žánr:



"...podstatným rysem dětské literatury by měla být pomoc v normálním životě".

Velice se daří v tvorbě pro mladší věkovou kategorii "objevu devadesátých let" IVONĚ BŘEZINOVÉ (*1964), která se v roce 1996 hned dvěma knížkami projevila jako výrazná autorka: v *Zrcátku pro Markétu* a v příběhu *Věra, Nika a sedm babiček*, v nichž hýří nápady, vtipem a humorem, tedy přesně tím, co devítileté a o něco starší děti od "svých" knížek očekávají. Méně se Březinové daří v roli "ženské" autorky, jak ukazuje její dílogie *Madona v kabátě* (1997) a *Madona bez kabátu* (1998).

Z dalších nastupujících autorek, které se pokoušejí ukázat svým čtenářkám "pozitivní model života", se zmiňme o BLANCE CHLUPOVÉ (*1967) a její studentské dílogie *Prázdniny na vodě* (1995) a *Dani ze štěstí* (1996). I když leitmotivem je zde láska mladého třídního profesora ke své studentce, která po překonání mnoha překážek, a dokonce i tragických chvil dojde svého naplnění (dnes studentky svými mladými profesory spíše pohrdají: špatně placení pedagogové totiž u nich vzbuzují podezření, že se k ničemu jinému nehodí), neupřeme autorce nadšenou snahu tento vztah realizovat uprostřed studentského života (o prázdninách i ve škole), plného legracek a recesí, ale i vážných chvil, které s nimi jejich třídní profesor intenzivně spoluprožívá. V té vzájemné provázanosti třídního kolektivu může - když už nic jiného - najít každá čtenářka určitý podnět; nebylo by to na škodu, protože už málo platí, že se dnešní třídní kolektivy stávají opravdu kolektivem. Chlupová všechno trochu zidealizovala, ale nápad pozitivní je.

Protože však chceme "vstupovat do Evropy", porovnejme, jak současná produkce tohoto žánru obtoží ve srovnání se zahraničními díly. Vycházíme tu pouze ze srovnání s těmi, které byly v posledních letech přeloženy do češtiny.

Nejpřekládanější je tu neobyčejně produktivní německá autorka BRIGITTE BLOBELOVÁ (*1942), její příběhy se vzhledem k množství poněkud opakují, ale pro čtenářky zajímavé jsou. Chceme-li však opravdu konfrontovat naši produkci se zahraniční tak, aby v ní mohla hledat inspiraci, musíme sáhnout po jiných překladech; mezi nimi zaujímá vysokou příčku román Angličanky LYNNE REID BANKSOVÉ *Můj drahý darebák* (česky 1989 a 1998), v němž se autorka dotkla mnoha citlivých problémů britské

(ale dnes už i naší) společnosti, aniž jakkoli oslabila to základní, co každý dívčí román doprovází, tedy přítomnost citových vztahů. Jiní autoři si "vypůjčují" od jiného žánru, např. detektivní zápletku, například americká autorka LOIS DUNCANOVÁ v knize *Vím, co jsi udělala loni v létě* či anglický spisovatel ROBERT WESTALL v *Místu pro mě*. Hru s časovými posuny úspěšně použila Angličanka PENELOPE FARMEROVÁ v knize *Klára a Karolína*, která získala třetí místo v soutěži Nejkrásnější knihy roku 1997. Zajímavý pohled na soužití HIV pozitivního studenta se spolužáky přinesla belgická autorka ANNE KARELIOVÁ-GUDULE v příběhu *Život pozpátku*, Němka DAGMAR CHIDOLUE pak v *Lady Funk*, v příběhu přepychem rozmazlené, ale citově ochuzené dívky, která svérázně hledá své místo ve společnosti. Všechny tyto knihy můžeme charakterizovat jako určitou výzvu našim autorkám (i autorům, samozřejmě), aby se nebály hledat nové náměty i nové způsoby jejich zpracování.

Abychom si uvědomili, že žánr dívčí četby nemá být či přesněji nemusí být jen oddechovou četbou, stačí se rozhlédnout kolem sebe. Zatímco dříve se možnosti a tím i myšlenkový svět mládeže pohyboval v přesně a pečlivě střežených mantinelech, posledních deset let se otevřely možnosti takřka všechny: samozřejmě nikoli jen v kladném smyslu. Na mladého člověka dnes tlačí neuvěřitelné množství informací a orientace v nich je podstatně těžší než dříve. Rodčovská generace lže těmito možnostmi rovněž zahlcena a sama hledá cestu: nelze se tedy o ni bezpečně opírat. To si většina mladých lidí uvědomuje, a tak také jedná. Vznikají různé skupiny mládeže, které hledají své ideály a dochází k frustracím z jejich nenalezení nebo nefunkčnosti. Ačkoli bychom jako rodiče asi uvítali, kdyby největším problémem dnešních dívek bylo, zda si mají vybrat Pavla nebo Šavla, jejich skutečných problémů je mnohem víc. Čím dříve a více si toho povšimnou autorky dívčí četby a čím lépe se jim podaří naznačit cesty k nalezení životní rovnováhy a životního poslání, tím významnější místo mohou zaujmout v kontextu literatury pro děti a mládež. Tím se jim také nejlépe podaří rozptylovat tak častý podcenivý až zesměšňující postoj potencionálních čtenářek k tomuto žánru.

RENÉ DITMAR

POSTMODERNÁ TRANSFORMÁCIA detského hrdinu

Uvažovať o spojení dramatickej tvorby a doby nie je nič nové ani objavné. Je však stále zaujímavé objavovať nové životné archetypy a ich stopy v umení. Keďže v slovenskej rozhlasovej hre pre deti sa objavil autor prekvapujúci svojou inakosťou, bolo treba zmocniť sa jeho výpovede, pochopiť ho a následne aj interpretovať. Keďže známe prostriedky, ktorými literárna veda doteraz disponovala, už nestačia na hodnotenie mnohých súčasných umeleckých diel, je potrebné pribrať metódy iných disciplín, resp. hľadať nové.

Nedávno sa do povedomia poslucháčov hier pre deti dostal mladý autor RADEK BACHRATÝ. V priebehu asi troch rokov mu Slovenský rozhlas uviedol päť hier, z čoho

hneď dve sa objavili na piešťanskom festivale a vážne ohrozovali známe rozhlasové autority. Aj keď sa zdá, že na istý čas sa autor odmlčí (emigroval do Austrálie), aj tak zanechal práce, pri ktorých sa treba zastaviť, pretože prekvapujú svojším videním sveta, pohľadom mladého človeka, a v konečnom dôsledku aj zručnosťou v oblasti formy. Nejde pritom o vyslovene postmoderné texty ako v prípade Keratu, Klimáčka či Horvátha. Pozoruhodná na nich je ich výpoveď o postmodernej dobe. Nevdojak sa dotýkajú problémových miest v živote dnešných detí a to všetko bez zbytočnej opisnosti, schémy či traumy z noriem tohto žánru. Prítom ide o realistické zobrazovanie.



A čo je to realita, skutočnosť? Nestratili tieto pojmy svoj pôvodný zmysel? Na znejasnenie významu termínov "skutočnosť", "súčasnosc", "realita" upozorňuje veľmi aktuálne Z. Bauman (1995, s. 45): "To, čo se zrodilo jako reprezentace skutečnosti, se stalo jejím standardem a múzou... "Skutečnost" (ať už to slovo v nových podmínkách znamená cokoliv) se odsouvá do pozadí, skrývá se ve stínu představ o sobě samé, ztrácí osobité rysy a utápí se ve vlastní reprezentaci. Nic není opravdově skutečné, dokud to nebylo zachyceno na videozáznam. Abychom se ujistili o reálnosti rodinných událostí a intimních prožitků, prohlížíme si je zaznamenané na kazetě, na obrazovce televizoru. Není již jasné, co je skutečností, a co je jejím obrazem, co je 'doopravdy', a co je 'jakoby'."

Ani u R. Bachratého to nikdy nie je isté. Neberie ohľad na konvencie, vykladá si svet po svojom, niekedy až príliš svojsky. V jeho prípade bezo zvyšku platí, že ideálna zhoda dramatickej postavy so životnou nie je ideál. V jeho príbehu sú iba fragmenty, výseky, chvíľky zo života detí v situáciách, keď bojujú so sebou, za seba, ale oveľa častejšie s okolitým svetom. Pri percepcii jeho hier, si plne uvedomujeme, že "človekom možno byť rozličným spôsobom, ibaže pritom je potrebné odhodiť totalitné snenie o všeobecnej zhode v mene jedinej a nedeliteľnej pravdy a hodnoty". A o tom sú všetky Bachratého hry. Dobové realie (i realita) sa do hier R. Bachratého dostávajú cez postavy detí, cez ich optiku a hodnotenie.

Preto je potrebné venovať pozornosť charakteru výstavby tzv. kladného hrdinu v jeho spracovaní. Kým v hre *Úpasnudu*, čo znamená Ústav pre alternatívne stavy na určitú dobu určitú, ešte v podstate nadväzuje na trendy doterajších typov detských hrdinov, vo všetkých ostatných hrách detskej postavy ozvlášťňuje. Nedeje sa to na teritóriu charakteru postavy, ale na pozadí vzťahu okolia k nej a v pozícii, ktorú zaberá v konfigurácii ostatných postáv. Zvláštny spôsob tvorby ústrednej detskej postavy, jej charakterové vyčlenenie z dramatického personálu vlastne deštruuje tektoniku hry.

Pozrime sa na konkrétne inscenácie. V hre *Prečo deti kradnú* sa osoba dieťaťa ani nevyskytuje, hoci je tam stále prítomná. Jej charakter, konanie, hodnotenie, reakcie atď. vysvitajú iba z dialógov rodičov a ich priateľov. Z ich informácií možno vydedukovať, že ide o zakríknuté, ale bohatým vnútorným životom obdarené dieťa predškolského veku s názorom na všetky osoby vstupujúce do jeho spektra záujmu. Hra simuluje vcelku reálnu rodinnú situáciu, kde sa výchova dieťaťa vykonáva ponad jeho hlavu bez toho, aby ho zasiahla svojim pozitívnym zámerom. Dieťa si z takejto výchovy obyčajne odnáša iba zlý pocit, vzdor alebo aspoň negatívny názor na rodičov. V dialóga dospelých odznieva celá škála charakteristík dnešnej spoločnosti a v nej žijúcich ľudí (závisť, bezbrehá túžba po bohatstve, citová vyprázdnenosť, ľahostajnosť, nezodpovednosť k sebe i k druhému; konkrétne: dieťa venuje matke sošku dost veľkej hodnoty; rodičia odsúdia krádež, ale nakoniec sošku výhodne predajú v zahraničí a dieťaťu kúpi drahú rekreačnú). Dieťa svojím správaním vzbudzuje v rodičoch najprv tendenciu podceňovať ho, neskôr ich vyvedie z rovnováhy krádežou, čo sa vzápätí mení na názor, že dieťa je celkom múdre, až nakoniec pochopia, že je geniálne, lebo sa naučilo písať bez ich pričinenia. V tom momente sa karta obracia - otec odrazu cíti, že sa naň dieťa díva ako na idiota a matka sa ho dokonca začne báť. Vývoj metaaudiálnej postavy (počas realizácie sa vôbec neozve, ale napriek tomu aktívnym spôsobom ovplyvňuje konanie ostatných postáv; v divadelnej terminológii tomu zodpovedá metascénna postava) nielen ozvlášťňuje príbeh,

ale zasahuje do kompozície, stavby vlastnej hry a vynucuje budovanie čiastkových konfliktov bez prítomnosti osoby, ktorá ich zapríčiňuje. Tým sa stavia pred príjemcu tajníčka, núti ho, aby si vytvoril vlastnú predstavu dieťaťa, pričom mu to nejako zvlášť neľahčuje (dokonca sa ani nedozvieme, či to bol chlapec, alebo dievča). Životný štýl a filozofia rodičov reprezentujú mestský typ človeka s celou škálou tomu zodpovedajúcich prejavov, (móda, nadštandardné materiálne požiadavky, konzumný štýl života, obdivný postoj k novostiam atď.).

V hre *Bez rebrikov* je dieťa v postavení monogonistu. To znamená, že v príbehu nemá rovnocenného protihráča, stojí nad ostatnými postavami, riadi ich a svojím zasahovaním vytvára dramatické situácie. Sujet hry je veľmi prostý. Krachujúce divadlo dostáva šancu prežiť v podobe scenára z pera známeho autora - emigranta. Spolu s ním prichádza do divadla jeho vnučka, ktorá vylezie do povraziska, odkiaľ riadi dospelých - bezmocných, pretože všetky rebriky sú polámané (krutá realita!). Dieťa na povrazisku, teda doslova v polohe "hore", pôsobí ako *deus ex machina*.

V prvom momente hry sa zdá, že ide o absurdnú situáciu. Tie však autor zámerne vytvára, aby jeho obraz sveta pôsobil šokujúco, aby zobudil z letargie poslucháčov, upozornil na realitu, ktorá ich obklopuje a vyzerá prinajmenšom tak bizarno ako v hre. Či netvorí herci bizarný obraz, keď hrajú ošúchané tituly bez nadšenia, niekedy aj bez talentu, vo viere, že ich zobudí zájazd do zahraničia? A pritom stačí tak málo. Stačí racionálny, zároveň ironický a posmievačný tón dieťaťa, ktoré zhora vidí veci v celej ich nahote. V momente, keď dospelí prijímajú jeho výhrady, menia sa na ľudí, ktorí svoju prácu vykonávajú s nadšením a s uspokojením prijímajú ovácie publika. Dieťa im vmetie do tváre výčitky typu: ste smiešni, lebo sa nafukujete; ja vám vždy poviem pravdu; vy dospelí stále rozkazujete, a teraz ste malí ako ja; mám otvorené oči aj rozum, ale vy všeličo nevidíte atď., čím dotvára ich skutočnú tvár a charakter.

Čo si teda počať s touto netypickou postavou dieťaťa? V jej vzťahu k dospelým nejde ani o generačné, ani o iné typické vzťahy medzi dospelými a deťmi. Dieťa je vysunuté mimo prirodzeného prostredia, do polohy "hore", diktuje situáciu, riadi ju s nadhľadom, pritom ju však nezneužíva vo svoj prospech. Je porušená akákoľvek spätná väzba, k žiadnej "výchove" zo strany dospelých nemôže dôjsť. Dieťa sa stáva zrkadlom ich konania. A ono nie je práve najhľadnejšie. Navonok nonsensová situácia (ale s iným charakterom ako u Pankovčina) poskytuje možnosť zachytiť premenlivosť všetkých aspektov spoločenského a súkromného života človeka (neplatí žiadny spoločne uznávaný morálny kánon, každý má svoju pravdu a rešpektuje iba ju), čo - zrátané dohromady - porušuje doteraz uznávané morálne normy. V tomto prípade povinnosť hercov dobre hrať, nežiadať nepatričný zisk a slávu, nepriživosť sa neduživými predstavami na nekonečnej trepezivosti publika, čakajú na zázrak.

Po výpovednej stránke najbohatšia Bachratého hra *Odkázaná Alica* vari najviac naruša ideál "kladnej postavy". Alica komunikuje s rodičmi zväčša iba prostredníctvom písomných odkazov, a tak veľká väčšina informácií o nej je sprostredkovaná. Autor pri komponovaní detskej postavy tu zašiel najďalej. Vytvoril typ dospievajúceho dievčaťa, fungujúci vo vedomí väčšiny rodičov ako nedosiahnuteľný ideál. Alica je dobrá žiačka, okrem tréningu nechodí do spoločnosti svojich vrstovníkov, odmieta drogy aj alkohol, nedisponuje sexuálnou skúsenosťou, neulieva sa zo školy, venuje sa šermu, ale netuší po víťazstve atď. A reakcia



rodičov, hlavne otca, pretože matka sa tu vôbec neobjavuje? Neverí a neverí. Až natoľko, že necháva vlastnú dcéru sledovať. Ako má poslucháč uveriť pravdivosti a autentickejši tejto postavy, keď ju spochybňuje jej bezprostredný spolutráp?

Skúsme urobiť pokus, čo by sa stalo s dramatickým personálom hry, keby sme Alicu "zreálnili", teda zobrazili ju podľa schémy súčasných detských hrdinov z bežnej lektúry pre deti. Keby Alicia vyvádza, podvádza, neposlúchala atď., u otca by zrejme pochodila rovnako ako v roli dobrého dievčaťa. Tam sa trápi preto, že jej neverí a podozrieva ju, a potom by sa trápi preto, že je skutočne zlá. Podobne keby chodila žurovať a mala by úspech u chlapcov, priateľky by jej závideli a ohovárali by ju. Teraz ju ohovárajú preto, že ich obchádza. K čomu tu teda dochádza? Ak dnešný človek chce ostať verný prijatému uznanému modelu (ako v tejto hre Alicia, reprezentujúca kladnú postavu; pričom nerozhoduje, či ide o model dobrý, alebo zlý), potom sa dostáva do permanentného konfliktu s požiadavkami iných modelov (otca, priateľiek, trénera atď.). Každý z nich má iné kritériá, iné požiadavky na život. Takže človek v podstate nikdy nemá istotu, že urobil, čo treba. Preto neexistuje v súčasnosti človek, ktorého by ľudia uznávali pre jeho prirodzenú autoritu. Uznávať ho začnú (lebo musia) až potom, keď nadobudne moc, alebo sa inak dostane nad masu. Aj Alicia získava uznanie až vtedy, keď postúpi na

majstrovstvá v šerme, čím sa dostane do vyššej hodnotovej roviny ako ostatné postavy.

Čím teda zaujal Radek Bachratý v kontexte súčasnej rozhlasovej hry pre deti, v situácii keď slovo stráca svoju vážnosť, keď sa mení na smetie: "Slovu již nikdo nevládne. Slova tekou z úst rozvřeštěného davu, z rozhlasových přijímačů a z televizorů, z miliónů knížek a novin, z magnetofonů a walkmenů, ze schůzí a kostelů, z tiskovin i z kosmu. Ohromné feky otrávených slov plynou odnikud nikam... Ze strusky spálených slov se tvoří nebetyčné hory. Slovo je smetl. Slovo je nejlevnějším plastickým obalem. Slovo je obtížným odpadem současné civilizace." (Bauman, 1995, s. 38). Radek Bachratý chce byť napriek tomu vypočutý. To znamená, že musí byť hlučnejší, musí na seba upozorniť, musí výraznejšie šokovať. On to urobil prostredníctvom ozvláštnenej detskej postavy a razantnou výpoveďou o postmodernej dobe.

MARTA ŽILKOVÁ

LITERATURA:

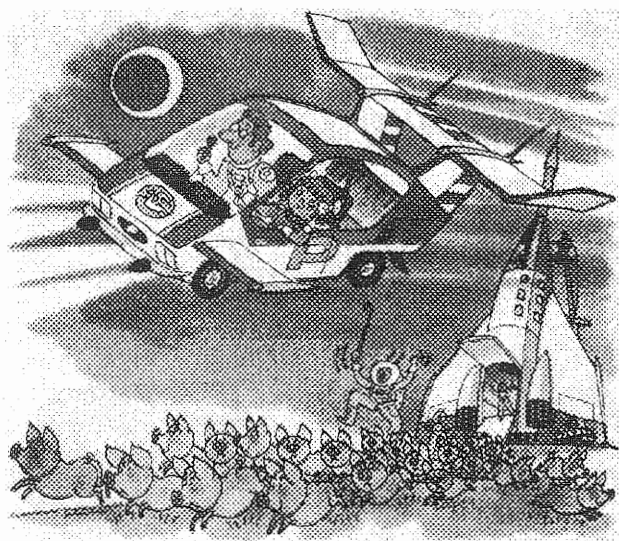
Bauman, Z.: *Úvahy o postmoderní době, Sociologické nakladatelství, Praha 1995*

Hořínek, Z.: *Dráma, divadlo, divák, Tatra, Bratislava 1985*

Lukeš, M.: *Umění dramatu, Melantrich, Praha 1987*

MOTIV CESTOVÁNÍ v literatuře fantasy

Motiv cestování, typický pro literaturu fantasy, budu zkoumat na konkrétních dílech dětské literatury - na *Mluvicím balíku* od Geralda Durrella, na knížce *Děvčátko Momo a ukradený čas* od Michaela Ende a na třech dílech Alenčiných dobrodružství, jejichž autorem je Kir Bulyčov (jde o knihy, které vyšly v češtině pod názvy *Alenka z planety Země*, *Alenčiny narozeniny* a *Milión Alenčiných dobrodružství*).



Literatura fantasy tvoří velmi důležitou složku literární tvorby pro děti. Dítě se ve světě fantazie pohybuje téměř neustále, celý jeho život je vlastně hrou, protože je schopno okamžitě přenést jakoukoli skutečnost přes onu mlhavou hranici reálna a hry. Pramení to i z přirozeného dětského animismu. Fantastické příběhy tedy dokonale ladí s dětskou myslí, a proto také mohou mít pro děti velký význam. Dítě se učí uvědomovat si vztah mezi skutečným a smyšleným, což mimo jiné využívá i při vymýšlení her a jejich pravidel; zároveň si tak nevědomky osvojuje pravidla a zákony reálného světa, lidského chování, hodnoty. Samozřejmě velmi záleží na výběru titulů, které dítěti předkládáme, aby vyhovovaly nejen věku dítěte a jeho potřebám, ale aby korespondovaly s aktuálními potřebami světa, v němž žije.

NĚKTERÉ MOTIVICKÉ PRVKY FANTASTICKÝCH PŘÍBĚHŮ

Podíváme-li se na různé fantastické příběhy, najdeme řadu motivických prvků, které se zde velmi často opakují.

Jedním takovým prvkem je voda. Voda je velmi přitažlivá, neboť je to živé, a jako takový je pro život nezbytná, zároveň ale může snadno život zničit. A právě proto láká k dobrodružství. S vodou také úzce souvisí motiv loď a ostrova. Těžko bychom počítali, kolik dobrodružných příběhů tyto prvky obsahuje.



Dalším oblíbeným prvkem je dům. Také obsahuje zajímavý rozpor. Dům je spjat s domovem, útočištěm, a tedy s bezpečím a soukromím. A právě toto soukromí je dráždivé - nese otisk člověka ze strany, která nebývá přístupná a viditelná. Dům jako stavba zároveň nabízí nespočetná zákoutí, tajemné sklepy, půdy apod.

K zajímavým prvkům fantastických příběhů patří i strom a výšky vůbec, neboť v nich opět najdeme onen přitažlivý rozpor. Výšky jsou velmi nebezpečné, ale pohled a zážitek, který nabízejí, je krásný a neobvyklý.

Prvek města, stroje a vesmíru je čím dál oblíbenější hlavně v našem století. I když některé z těchto prvků najdeme i ve starší literatuře (např. Jules Verne). Obliba této oblasti zejména v současné době je způsobena tím, že naše planeta a příroda se zdá být natolik prozkoumána, že už těžko nabízí nějaké nečekané "neznámo". A jak víme, neznámo je neodmyslitelnou složkou fantastiky.

Všechny výše zmíněné prvky by mohly být ve svém důsledku jakousi podmnožinou pojmu "smyšlená krajina". Vymyšlené, zvláštní prostředí najdeme snad ve všech fantastických příbězích. Buď je vytvořeno zasazením zvláštního, smyšleného prvku do reálného prostředí (např. *20 000 mil pod mořem*) nebo se reálné prostředí přetváří na nereálné cíleně pouze pomocí fantazie hrdiny příběhu (např. *Malin na pustém ostrově*) anebo je čtenář rovnou uveden do zvláštního světa, jehož podoba je tak přesvědčivá, že je přijímán jako pravděpodobný, byť paralelní svět (např. *Hobit*).

A s jakoukoli krajinou, prostředím či dobrodružstvím úzce souvisí motiv cestování a cesty.

Slovo *cesta* v sobě nese zvláštní náboj. Cítíme totiž, že nám nabízí otevření nezměrných hlubin. Toto slovo se totiž může stát označením věci zcela konkrétní a všední, ale také označením čehosi nepředstavitelného, magického. To, co je však pro obsah slova *cesta* klíčové, a co tedy všechny označované objekty spojuje, je SMĚR, směřování. *Směřovat* znamená pohybovat se jistým směrem, ale současně také - nechávat cosi za sebou.

CESTOVÁNÍ JAKO KOŘEN DOBRODRUŽSTVÍ

Podíváme-li se na různé dobrodružné příběhy, zjistíme, že téměř všechny jsou spjaty tak či onak s cestováním. Ať už se cestuje po souši, po vodě, pod vodou nebo vzduchem, vždy je to důležitá okolnost vzniku dobrodružství. To platí samozřejmě i na literaturu fantasy, neboť s dobrodružnou literaturou úzce souvisí.

Cestování má v literatuře fantasy různé podoby a účely.

Cestou může být celý příběh: jde většinou o dlouhé cesty za něčím, které v sobě skrývají nevyčerpatelnou zásobu dobrodružství, setkání se zajímavými lidmi, bytostmi, věcmi i nepřáteli. Takový příběh končí návratem hrdiny. Jako příklad může posloužit Tolkienův *Hobit* nebo jeho *Pán prstenů*.

Cesta může být pouze prostředkem k prolomení hranice mezi říší skutečnou a říší fantazie. Bývá to přímo podmínka k překročení prahu. Takovou funkci cesty známe třeba z díla Lewise Carrolla, kdy Alenka, honíc králíka, spadne do jakéhosi tunelu (králíčí nory) a tím se dostane do podivné země. Nebo v Kästnerově knížce *35. květen* malý Konrád vlezl do skříně, která nemá zadní stěnu a vede do říše fantazie.

Dále bychom našli cesty vymyšlené hrdinou příběhu, které se odehrávají pouze v jeho představě, o čemž čtenář celou dobu velmi dobře ví.

Jinými případy jsou cesty, které jsou dílčími zážitky hrdiny v krajině fantazie.

Jako zajímavý příklad, jak se v literatuře fantasy pro děti používá motiv cestování, nám může dobře posloužit Endeho *Děvčátko Momo*.

MOTIV CESTOVÁNÍ V KNIZE MICHAELA ENDEHO DĚVČÁTKO MOMO A UKRADENÝ ČAS

Děvčátko Momo a ukradený čas je příběh holčičky, která utekla z dětského domova, bydlí ve starém amfiteátru a stará se o ni spousta přátel, kteří ve městě spokojeně žijí. Náhle ale začnou město sužovat šedí muži, zloději lidského času. Všichni dospělí začnou být nemocní spěchem a posléze jsou touto nemocí ovládáni i děti. Jediná Momo, díky své neobyčejné schopnosti naslouchat, odhalí počínání šedých mužů a je pouze na ní, aby všechny lidi zachránila. K tomu jí pomůže správce času Mistr Hóra a jeho želva Kasiopiea.

Příběh se odehrává v obyčejném, nám dobře známém městě, postavy jednají zcela obvykle. Něco zvláštního, fantastického do děje vnese až přítomnost šedých mužů. Jelikož jejich jednání je nám nápadně známé, a navíc jsou opatřeny reálnými atributy (auto, kufík, doutník), a ještě k tomu se představují jako agenti jakési spořitelny, vzniká dojem naprosto uvěřitelných postav, které klidně mohou být vypůjčeny ze skutečného života. Dalším fantastickým prvkem je želva Kasiopiea, která dokáže chodit skrz čas a zvláštním způsobem komunikovat. A zcela podivuhodná je krajina kolem domu Nikdenení a dům samotný, v němž žije záhadná bytost - správce času Mistr Hóra.

Motiv cestování se v knize objevuje několikrát a všechna cesty jsou velmi zvláštní. Nejdříve se zastavím u *fantastické mořeplavby*. Nacházíme se téměř na počátku příběhu, kdy ještě všichni spokojeně žijí a děti si chodí hrát k Momo do amfiteátru. Jde zde tedy o dětskou hru "jako", kdy "jako" existuje průzkumná loď, která veze námořníky na expedici. Cestou je potkají bouře, obludy, tajemný ostrov a spousta dalších nebezpečí. Děti hru nadšeně prožívají, a když skončí, zjistí, že ve skutečnosti asi přišlo, a že si toho ani nevšimly.

Připustíme-li, že příběh děvčátka Momo je fantastický, pak tu jde o fantastiku ve fantastice. Taková hra "na druhou" je velmi dráždivá. Výše popsanou dětskou hru všichni dobře známe ze skutečného života. Máme prostě osobní zkušenost se světem skutečným, a pak se světem fantazie. V knížce je to nastoleno obdobně, a tím tento celý fantastický svět nabývá neuvěřitelné skutečnosti a reálnosti. To je pro poselství této knihy navýsost důležité.

Další zajímavé cestování je *cesta k mistru Hórovi*. Tu najdeme v druhé polovině knihy, a to hned dvakrát. Šedí muži stíhají Momo, a tak ji Kasiopiea odvádí do bezpečí domu Nikdenení. Je to velmi zvláštní cesta. Kasiopiea totiž ví, co se do půl hodiny stane, vede tedy Momo bezpečně, i když pomalu, k cíli. Nejpozoruhodnější je, že jdou skrz čas. Želva má svůj jiný čas v sobě, a cesta tedy vede skrz ní. Když už byly blízko k domu Nikdenení, čas začal působit ještě jinak - šly sice pomalu, ale rychle. Potom musely jít dokonce pozpátku, protože popředu by byly od cíle stále dál. Tato cesta, kterou musí Momo absolvovat, je vlastně podmínkou vstupu do domu Mistra Hóry, tedy do tajuplného světa, kam se normálně nikdo nedostane.

Právě autorovo uchopení prvku času činí toto cestování jedinečným. Už jsme se v literatuře setkali



s cestováním časem, tedy do minulosti a do budoucnosti, ale tady se cestuje skrz čas, jiným časem, a vyvstává pak logicky otázka: co je to čas? Není náhodou všechno jinak? To čtenáře doslova burcuje a kniha tím nabývá na zajímavosti a přitažlivosti.

MOTIV CESTOVÁNÍ V KNIZE GERALDA DURRELLA MLUVÍCÍ BALÍK

Celé toto fantastické dobrodružství začíná přiletem chlapců Petra a Šimona do Řecku ke své sestřenci Penelopce. Při procházce najdou děti na pláži podivný balík, který mluví. Záhy se ukáže, že je v něm zabalený krásný a vzdělaný pták Papoušek se svou pavoučicí. Papoušek vypráví dětem o zemi nazvané Mytologie, kterou stvořil velký mág H. H. a ve které bydlí všechna mytologická zvířata. Jenomže teď hrozí Mytologii zkáza, protože jedni z obyvatelů, nebezpeční baziliškové, vzali vládu do svých rukou, přemnožili se a hodlají celou Mytologii zničit. Když to děti slyší, rozhodnou se Papouškovi pomoci a odjíždějí s ním do Mytologie. Je to nádherná země sama pro sebe, ukrytá v jakési gigantické jeskyni. Děti s papouškem putují po Mytologii, zažívají mnohá dobrodružství a po dlouhých útrapách se jim podaří bazilišky zneškodnit a zemi zachránit. Pak se děti mohou vrátit do "venkovního" světa.

V tomto příběhu jsou hned tři druhy cestování. První je *cesta letadlem*, docela obyčejná přeprava chlapců do Řecku na začátku knihy. Zajímavější už je *cesta do mytologie*, tedy opět ona podmínka vstupu do fantastické říše. Může je tam dopravit jedině Mme Hortensie, muzejní lokomotiva, kterou musí v noci tajně sundat z podstavce a pěknou chvíli ji přemlouvát. Když se děti dostanou do Mytologie, začíná jedna velká dobrodružná cesta - *putování Mytologií*. Děti nejprve cestují na lodi, ta se jim ale po setkání s Fénixy rozbije, dál jedou na kouzelných jednorožcích, setkávají se s čarotelaty, s mágem H. H., s dračicí, lasičkami, ohňokačery, bludičkami a se spoustou dalších tvorů a rostlin. Cestování je zde tedy základním pojítkem a tváří příběhu - je to příběh putovací. Zároveň tu najdeme výše zmíněné další důležité prvky fantastiky, např. vodu, ostrov, prazvláštní zvířata a krajiny.

MOTIV CESTOVÁNÍ V KNIHÁCH KIRA BULYČOVA O ALENCE

Hrdinkou těchto dobrodružných fantastických příběhů je Alenka, holčička, která žije v 21. století. Autor budoucnost popisuje jako dobu technického rozkvětu a meziplanetární komunikace. Je tedy normální, že lidé mají mimozemské přátele, pěstují zvířata z různých planet a na školní výlety se jezdí třeba na Mars. V prvním díle nazvaném *Alenka z planety Země* jede Alenka se svým tatínkem na prázdniny na expedici po galaxii. Létají z planety na planetu, potkávají ty nejzáhadnější bytosti, rostliny a zvířata, zapletou se do nebezpečného dobrodružství s vesmírnými piráty. Ve druhém díle - *Alenčiny narozeniny* - cestuje dívka do minulosti, kde podstupuje velké nebezpečí, aby zachránila budoucnost celé jedné planety. To se jí sice podaří, ale čekají ji další těžké časy, protože se vrací s pomstou vesmírní piráty. O cestování po vesmíru a o dobrodružstvích, která zažívá Alenka při boji s piráty je i třetí díl *Milión Alenčiných dobrodružství*.

Co se týče motivu cestování, je nejbohatší asi první díl Alenčiných příběhů. Jde zde o *výlet do vesmíru*, velké

dobrodružné putování. Cestování zde tedy celé dobrodružství umožňuje, je to spojovací nit epizod, stejně jako u Mluvicího balíku. Rozdíl je ale v tom, že vesmír není pro Alenku fantastický, je to pro ni pouze exotika, protože celkové naladění mimozemských dobrodružství zcela odpovídá duchu století, ve kterém Alenka žije.

Další druh cestování přibývá ve druhém díle, a to je *expedice do minulosti*, tedy cesta zpátky časem v prazvláštním stroji. V Alenčině století to není nic neobvyklého, do minulosti běžně jezdí vědci. Alenčin úkol je ale trochu neobvyklý. Musí tam zničit zárodek moru, který v budoucnu ohrožoval celou planetu. Alenka tedy cestuje z liduprázdné pusté planety, a když se z minulosti vrátí, je planeta v plném rozkvětu, protože k žádné záhubě nedošlo. Vidíme, že zde autor zachází s časem jinak, než tomu bylo u M. Endeho. V Alenčině případě dochází vlastně k narušení přirozené kauzality, a vzniká tak podivná, nelogická smyčka, nad kterou prostě čtenář nesmí přemýšlet, chce-li ji přijmout. Ostatně k tomu dochází vždy, když hrdina příběhu cestuje časem a nějakým způsobem zasahuje do minulosti nebo budoucnosti. Vůbec je velmi těžké motiv cestování časem rozumově uchopit, neboť je zde vymazán hmatatelný rozměr dálky a celý pohyb určitým směrem je stažen jen do rozměru času.

Ať už jsou cesty v literatuře fantasy sebepodivnější, vždycky zjistíme, že se podobají našim cestám. Stejně tak nebezpečí, překážky a tvorové, které potkává hrdina knížky, tvoří paralelu k našim překážkám a setkáním. Proto mohou být dobrým materiálem i pro dramatickou výchovu, které nabízejí současně odstup a malebnost na jedné straně a zřetelné paralely s problémy, jimiž žijí děti ve svém reálném, dennodenním světě.

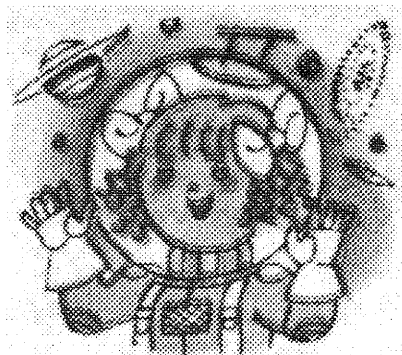
MONIKA HOMOLOVÁ
Ilustrace JAROSLAV MALÁK

PRAMENY:

Ende, Michael: Děvčátko Momo a ukradený čas, Albatros, Praha 1979
Durrell, Gerald: Mluvicí balík, vydal Albatros, Praha 1983
Kir Bulyčov: Alenka z planety Země, Svoboda, Praha 1985
Kir Bulyčov: Alenčiny narozeniny, Svoboda, Praha 1987
Kir Bulyčov: Milión Alenčiných dobrodružství, Svoboda, Praha 1989

LITERATURA:

Heldová, Jacqueline: V říši obrazotvornosti (Děti a fantastická literatura), Albatros, Praha 1985





ÚNOS Z DOMOVA, který je ve skutečnosti útěkem domů

Únos domů, nejnovější knížka Ivy Procházkové, je příběhem dvou chlapců, kteří jsou nepřízní osudu postaveni do role společenských outsiderů.

Vypravování příběhu se ujímá jedna z hlavních postav, dvanáctiletý Libor Ješín, sirotek, momentálně v péči zámožné, vysoce postavené rodiny svých příbuzných - tety, strýce, babičky. Svůj příběh, své tajemství vypravuje svému psovi Panovi, který dostal darem od svých adoptivních rodičů.

Libor se kvůli majetku svého strýce, který nedá spát dvěma osobám pohybujícím se na pokraji společnosti (zločincům), stává obětí únosu. Naštěstí se mu podaří ve velice krátké době svým únoscům utéct.

Během své cesty za svobodou, během cesty k domovu potkává rodinu Panenkových (s Erikem, Blankou, jejich vlastní dcerou Marceiou a adoptovanými dětmi Jitkou a Filipem), která zásadně vstoupí do jeho života.

Libor se znovu, v poměrně krátké době, stává opět jakýmsi zajatcem, obětí omylu a podivuhodné shody okolností, které ho přimějí setrvat ve šťastné rodině Panenků, jež nad Liborem přejímá zodpovědnost a začíná se o něho starat jako o jednoho z členů domácnosti.

Přesně v této době se začíná odvíjet příběh Gusty (druhé hlavní postavy), třináctiletého chovance dětského domova, jemuž se po několika neúspěšných pokusech o sebevraždu podaří při převozu do nemocnice utéci, takže se stejně jako Libor stane pohřešovaným.

Osud tomu nejspíš chtěl, že vysvětlení Liborova příchodu k Panenkovým se neustále odkládá, a tak se Libor dostává do rodiny, kterou si postupem času zamiluje, na rozdíl od své "papírové" rodiny, která nejen že o něj nejvíce zájem, ale která ho ještě ke všemu obviňuje z krádeže, jež nespáchal, a z útěku, jehož se nedopustil.

A tak zůstává u Panenků, s nimiž má možnost prožít normální dětská a rodinná dobrodružství, ovšem ne jako Libor Ješín, ale jako Gusta. Protože jeho jméno, věci i část minulosti přebírá za vlastní. Oba dva potkal podobný osud, oba se dostali do spleti

náhod, díky nimž jsou na útěku. Jeden problém - jeden člověk.

Až jednou přijde hodina pravdy a z nedalekého rybníka je vyloveno tělo opravdového Gusty, což ovšem ví pouze Libor sám. Vzhledem k okolnostem nelze již prokázat pravou totožnost utopeného, a tak se Libor rozhodne utéct.

Na útěku ho zadrží adoptovaný Filip, jemuž se Libor nakonec přeci jen svěří se svým velkým tajemstvím. Po noční rozmluvě s Filipem se Libor vrací k Panenkům a podivuhodná záměna jmen a osudů zůstává utajena všem ostatním krom Filipa a psa Pana. Jako by Libor cítil, že kdyby teď utekl, opustil by svůj nynější, ale opravdový domov plný lásky a pochopení, po kterém snad každý touží, ale ne každému je to přáno. Svým odchodem by nejen odmítl, co mu osud a podivná shoda náhod

přihrály, ale též by se prohřešil na lidech, kteří mu dali kus sebe, svou lásku na rozdíl od jeho vlastní rodiny, kde byl spíš jen v péči.

Přijímá adopci, své nové jméno, bere na sebe zodpovědnost za své velké rozhodnutí, za svůj vlastní život, ale též za život Gusty, jehož minulost spolu se jménem přijal a s nímž se rozhodl sdílet společný osud.

Úplnou tečku za svou minulostí udělá tím, že tetě a strýci zašle dopis, v němž se rozloučí a poděkuje za péči a jako Gustav Panenka, úspěšný žák šesté třídy, bratr Filipa, Jitky, Marcely a syn Erika a Blanky, začíná nový život.

Hlavním tématem knihy je otázka hodnot, otázka smyslu lidského bytí, zobrazená ve vztahu světa dětí a světa dospělých, ve vzájemné konfrontaci s velkými životními problémy.

Iva Procházková rozpracovává ve své knize Únos domů hned několik velice důležitých otázek, dotýká se celé škály dnes aktuálních problémů, které se dotýkají a možná v současné době i trápí dětský svět. Kupí vedle sebe řadu motivů, které zřetelně a uceleně čtenáři nabízí, přičemž čtenáře nezahltí, ale spíše obohatí jeho prožívání a prostřednictvím čtivého textu mu zprostředkuje řadu zajímavých informací.

V knize se objevují zejména tyto motivy a témata: útky, únosy, adopce, dětský domov a peripetie ústavní výchovy, opatrovnictví, dětské sebevraždy, problém nemoci a handicapu, láska, křivda, otázka rebelie, lhostejnost a nerespektování

dětské osobnosti jakožto rovnocenného partnera, tajné dětské sny, role náhody a osudovost, role dětského zvířecího kamaráda, geneticky zatížené rodičovství spojené s otázkou dalšího těhotenství, otázka "co je špatné"...

Paralelně vedle sebe se před čtenářem odvíjejí dva příběhy, zdánlivě spolu nesouvisející, a přitom tolik podobné. Čtenář je tu díky autorčině přímosti ve sdělení postaven sám před výčet současných problémů, před možná řešení a je na něm, aby vše zvážil a sám se zorientoval, neboť autorka mu poskytla jak určitý, pečlivě propracovaný materiál (= propracování postavy a její vývoj), tak dostatečný prostor.

V Liborově životním příběhu, který on sám v roli vypravěče podává svému psovi Panovi, se zračí životní příběh Gusty. Celé Liborovo vyprávění je vlastně vsazeno do dialogu Libora s jeho psem. Tento dialog tvoří ucelený rámec.

Během chronologicky uspořádaného vyprávění se Libor obrací na svého psiho přítele, světuje se mu se svými pocity a myšlenkami.

V těchto chvílích se děj jako by zpomalí, avšak záměrně, neboť ono přibrzdění slouží k tomu, aby se na základě prezentovaného vnitřního monologu, vzpomínkových retrospektiv, čtenář pozastavil nad postavou samou, nad jejím smýšlením, nad jejím charakterem.

Toto rámování příběhu, vyprávění psimu příteli, konverzace s ním, může poskytovat čtenáři jistý pocit jistoty, který příběhu plnému problémů a nejistot dodává určitou lehkost. Čtenář má ve svém napětí i vyvážený pocit klidu z tušení jistého uspokojivého konce i přes spleť příběhu.

Liborův příběh je v popředí zájmu, a to zejména proto, že Libor je zároveň hlavním aktérem a zároveň vypravěčem. Příběh Gusty však stojí ve stejné rovině, ať už pro svou podobnost s příběhem Libora, ať už pro silný emocionální náboj, který příběhu dodává bezesporu tragický konec Gusty, ale i fakt, že Gusta je opravdovým sirotkem bez rodiny (navíc psychicky labilní a opravdu na útěku, který sám zvolil jako řešení z bezvýchodnosti situace, která se pro něj stala nesnesitelnou). Libor se vlastně až do chvíle svého únosu otázkou útěku ani nezabývá, má pouze své tajné sny o šťastné krajině a ví, že není zcela spokojen a šťasten v rodině tety a strýce. Teprve když zakusí pocit svobody a volnosti, a navíc se dovidá, že jeho vlastní rodina ho zavrhlá,



rozhodne se nevrátit a svůj únos přeměnit na útěk, z něhož je stejně obviněn a nařčen.

Dostává se na křižovatku a má možnost volby. Na osudech svých adoptovaných kamarádů i na osudu Gusty se mu nabízejí možnosti řešení podobné situace, je však třeba vše pečlivě zvážit a určit směr svému životnímu putování.

Liborův příběh přichází ke čtenáři přímo, plynule se v přítomném čase, prostřednictvím přímých řečí a akcí odvíjí. Příběh i postavu Gusty máme možnost poznat zprostředkovaně díky zprávám z novin a strohým informacím, postavu samotnou pak čtenáři přibližuje samotný Libor, který se s postavou Gusty ztotožňuje a díky shodě náhod prožívá to, co by prožíval i Gusta na útěku.

Těmito dvěma příběhy však také postupují minipříběhy ostatní, příběh tety a strýce - typických podnikatelů s typickým žebříčkem hodnot a stylem života, příběh šťastně osvojených dětí, příběh Erika a Blanky, majících odlišný hodnotový systém, příběh rodičů, kteří se z důvodu velkého genetického zatížení rozhodnou již nemít vlastní děti, ale přijmou děti z dětského domova, příběh zločinců, lidí pohybujících se na pokraji společnosti, jejichž hodnotový žebříček zase nabývá úplně jiných rozměrů, a nic jim nebrání překročit hranici zákona. Paradoxní je, že s ohledem na materiální zaměření lze říci, že žebříček životních hodnot zločinců se v lecčems podobá životním hodnotám Liborovy tety a strýce...

Hlavní postavy, ale i postavy ostatní a jejich vnější i vnitřní svět nám autorka dává poznat na podkladě dílčích akcí. Postava Libora se rodí hned v úvodu a během celého vyprávění dochází k jejímu vývoji, k určitému posunu v názorech na život, hodnoty, na smysl bytí.

Autorka k charakterizaci postav nepoužívá popisu ani přímé charakteristiky. Portrét postavy tvoří nepřímo, prostřednictvím postav vedlejších a pomocí vztahu i postojů postavy k okolí - ke světu dětí, ke světu dospělých v příběhu figurujících. Nejvíce se o postavě dozvíme prostřednictvím přímých jednání v přímé řeči, v různých, ale někdy i záměrně stejných situacích, avšak s různými lidmi (např. oslava narozenin u Ješínů a u Panenků, vztah Libora ke kočce a ke svému psovi; toto opakování situací působí kontrastně, což dané nastíněné rozměry hlavní myšlenky díla zviditelňuje.), na základě konfrontace s velkými problémy, jež

postava musí sama řešit, zaujmout k nim určité stanovisko a dle toho též přizpůsobit své jednání.

Ačkoliv hovořím pouze o jedné hlavní postavě, o vypravěčovi Liborovi, týká se to i druhé postavy hlavní, Gusty. Splývání obou postav v jednu je zajímavou hrou, která příběhu dodává zvláštní rozměr a atmosféru.

Děj plyne po přehledné lince. Zvenku prostřednictvím Libora nenásilně vstupuje do hry příběh Gusty, který Libor přijímá zpočátku proti své vůli, posléze s plným vědomím, co činí. Dochází tak nejen k připodobňování stavu a situace, v nichž se oba chlapci ocitají, ale v určitých momentech i k prolínání osudů a v důsledku toho pak i k vnitřní identifikaci Libora s postavou Gusty. Ličením pocitů Libora v roli utečence je nám přiblížen i vnitřní svět Gusty. Dochází tu k jakési vnitřní projekci Libora do Gusty. K největšímu poznání dochází právě v okamžiku, kdy Libor vstupuje do postavy Gusty a jedná sám za sebe, avšak jako by to byl Gusta.

IVA PROCHÁZKOVÁ ÚNOS DOMŮ



ALBATROS

Postavy tedy poznáváme na základě jednání s druhými, ale i na základě vnitřních monologů odkrývajících myšlenky, pocity názory postav. Jsou to v mnohém právě repliky, v nichž se Libor obrací ke svému čtyřnohému příteli. Ač nedojde k nějakému popisu, k vnitřní i vnější charakterizaci, je vnitřní svět postav důkladně propracován, vybudován. Od počátku až do konce příběhu máme možnost po krůčcích nahlížet do tohoto světa postav a sledovat jejich vývoj.

Právě to, jak autorka pracuje s

budováním povahopisu postav, dává příběhu spád a dynamičnost. Vyprávění je nabitě akcemi a situacemi volně na sebe navazujícími.

Dynamičnost, poutavost příběhu netkví pouze v aktuálnosti a s tím spojené atraktivnosti zmiňovaných problémů, ale též v použitých kompozičních a jazykových prostředcích.

Syžet je vystavěn podobně jako u klasického dramatu a díky hojnému užití přímých řečí též velice dramaticky působí. Čtenář je - stejně jako divák na divadle - přítomen příběhu, vtažen do hry.

Celé vyprávění je velice dynamické a má spád, možná díky nahuštěnosti akcí, nakupení motivů, hojnosti jednání, v nichž vypravěč je aktivním účastníkem, spolutvůrcem situací, díky jednoduchosti vět a přirozenosti promluv, odpovídajících věku postav, autorkou citlivě stylizovaných, díky použití humorných prvků, vycházejících z dětského světa.

Autorka používá krátkých jednoduchých vět a hlavně přímých řečí, kterými čtenáře udržuje ve stále pohotovosti jakožto účastníka aktivního dění. Také práce s jazykem je pozoruhodná. Navíc autorka používá kontrastu, a to především v těch momentech, kdy konfrontuje podobné situace, motivy nebo některé jejich aspekty (např. způsob oslavy narozenin, životní styl, zájem o dětský svět, finanční zajištěnost, životní pohoda, zvířecí přítel - a to vše na jedné straně u Ješínů a na straně druhé u Panenků). Kontrast jakožto prostředek dává vyznít paradoxu celého příběhu.

Princip paradoxu, pro tuto knihu typický, se objevuje již v samotném názvu a postupuje celým příběhem. Působí jako ozvláštňení, nutí čtenáře se více zamýšlet, hledat souvislosti, dává vyznít životním rozhodnutím i těžkým chvílím v příběhu. Tento princip paradoxu je vlastně jakousi hrou, skrytou hádankou, kterou prvoplánově nemusím zaregistrovat, avšak беру ji v potaz, jelikož je velice důležitá pro vnímání příběhu.

Autorka respektuje dětský svět, a zároveň přistupuje k dítěti jako k rovnocennému partnerovi, je otevřená, přímá, dětskému čtenáři nic nezakrývá, citlivě ho seznamuje s velkými problémy, avšak orientaci v nich nechává na dítěti samotném. Přistupuje na dětskou představivost, velké plány a sny. Vypůjčuje si dětské postavy z běžného života a dává jim zažít problémy dnes ještě v beletrii málo zmiňované a do určité míry



tabuizované, avšak všední. Vkládá je do víru náhod, zajímavých situací, které i přes určitou odtrženost od reality (viz problém úředního jednání o adopci a pátrání po pohřešovaném Liborovi, které jsou pojednány poněkud zjednodušeně), působí přirozeně.

Ve své knize poukazuje autorka na sílu osobnosti obou chlapců, kteří v sobě najdou odvahu a řeší svou nepříznivou situaci, přejímají odpovědnost za své rozhodnutí, za svou budoucnost. Libor za štěstí, které

našel v nové adoptivní rodině, Gusta za smrt, do jejíž temnoty zahalil své problémy, čímž sice nic nevyřešil, avšak, což je rozhodující a podstatné, ukončil tak své velké trápení.

Celá kniha má velký význam hlavně v tom, že se citlivě, nesentimentálně, přímo dotýká problému současného světa a poukazuje na možné existující vzory řešení. Dává dítěti pocit, že je samostatnou bytostí, která má stejně jako dospělí právo na štěstí, na

plnohodnotný život, právo na vlastní rozhodnutí a s ním spojenou odpovědnost, právo si vybrat a orientovat se ve svých životních hodnotách a v lidské společnosti.

LENKA LAUKOVÁ

Iva Procházková: Únos domů. Ilustrovala Pavlína Řezníčková. Graficky upravil Václav Rytina. Odp. red. Jiřina Novotná. Albatros, Praha 1998.

Jostein Gaarder: Haló! Je tu někdo? (Albatros, Praha 1998 - z norského orig. přeložila Jarka Vrbová, il. Oldřich Jelen, odp. red. Alena Pokorná)

Po Sofiině světě, který se stal i u nás bestsellerem, a po Tajemství karet, které zustalo neprávem poněkud ve stínu Sofie, vyšla Josteiru Gaarderovi v češtině třetí knížka pro děti. A opět je to událost, která by - stejně jako ty předchozí - neměla ujít pozornosti učitelu (nejen) dramatiky a vedoucích dětských souborů. Ne snad proto, že by se dala a měla přenést na divadlo, ale z daleko důležitějších důvodů.

Karolína Stehlíková, referující v Lidových novinách (28. 5. 1998) o návštěvě J. Gaardera v Praze, nazvala svůj článek „Gaarder pěstuje umění divit se a ptát“ a pojmenovala tak přesně, o co tomuto norskému beletrii píšícímu filozofovi a filozofujícímu romanopisci jde především a co je na jeho knihách uhrančivé.

V něčem nás možná nová Gaarderova kniha překvapí. Tentokrát totiž jde o příběh pro mladší čtenáře (určení v tiráži, hovořící o tom, že kniha je pro čtenáře od 8 let, je možná zbytečně opatrná) a dále - je to vlastně sci-fi: příběh vypráví o setkání osmiletého kluka s mimozemšťanem. Na druhou stranu však se tu setkáváme s dobře známým Gaarderem. Kniha není jen beletrie, ale je svým způsobem umělecko-naučnou literaturou (neobyčejně inteligentně a citlivě zprostředkovává dětem poučení o vesmíru, o vývoji Země, o lidských smyslech, o základních filozofických otázkách atd.). A kromě toho - z kompozičního hlediska - využívá opět techniky dopisu (dopisy hrály důležitou roli nejen v Sofiině světě, ale na této technice stojí také Gaarderův mistrný apokryf pro dospělé o svatém Augustinovi Vita brevis): Příběh má jasného vypravěče - autora dopisu (strýce Jáchyma) - a přesně určeného adresáta - osmiletou Kamilu, které je příběh ve formě dopisu napsán.

Gaarder je autor, který má nakažlivě potěšení ze hry. Ve hře dokáže proměnit i prozkoumávání složitých problémů filozofických (Sofin svět, ale zčásti to platí vlastně i pro nejnovější knížku), etických (Tajemství karet) anebo třeba i gnozeologických, jako je tomu právě v knize Haló! Je tu někdo? Setkání malého Jáchyma s mimozemšťanem Mikou je prostředkem, který umožňuje nečekané pohledy na „obyčejné“ věci a skutečnosti: „Často slyším, jak lidé říkají, že dnes je „takový obyčejný

NAHLUŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

den“. To se vždycky skoro rozzlobím, protože jakýpak obyčejný den, každý den je něčím zvláštní. Nemluvě o tom, že nemůžeme vědět, kolik dní v životě nám zbývá,“ píše v úvodu vypravěč - už dospělý Jáchym - osmileté Kamile. Ostatně celá tahle knížka je založena na hře „co by se stalo, kdyby...“ (kdyby na Zemi nevyhynuli dinosauři..., kdyby se na dvou planetách v různých podmínkách vyvíjely myslící bytosti...).

K dalším typickým rysům Gaarderova vyprávění patří dovednost pracovat se situacemi, které dokáže nejen zručně rozehrávat, ale z nichž dokáže invenčně komponovat rafinovaný syžet, plný větších i drobnějších retrospektiv nebo časových skoku vpřed, paralel, zrcadlení (je to všecko Jáchymův, nebo Mikův sen?), násobeného rámování (vše se odehrává v době čekání na narození Jáchymova sourozence, ale také mezi Mikovým - i Jáchymovým? - usnutím a probuzením ze sna) atp. Všechny tyto vypravěčské „triky“ nejsou ovšem jen samostatnými hříčkami, ale prostředky hry s tajemstvím, nositeli témat, k nimž nepatří nic menšího než vědomí takových souvislostí, které jsme schopni pochopit, i těch, které nás přesahují.

Gaarder má dar podívat se na obyčejné věci nesamozřejmě a vzbudit chuť nezustávat ve vyjetých kolejkách a pátrat po nečekaných vztazích a otázkách. (Mimochodem hrdina jeho příběhu mimozemšťan Mika přichází ze světa, kde se každý ukloní, kdykoliv někdo položí zajímavou otázku, protože otázka ukazuje směr a vede dopředu.) Řekl bych, že je to cosi, co potřebují jak dnešní děti, tak i dospělí, kteří s nimi pracují.

František Halas: Dětem - Un poete parle aux enfants (Romarin - Les Amis de Suzanne Renaud et Bohuslav Reynek, 1998 - traduit du tchèque par Suzanne Renaud, illustrations de Josef Čapek, conception graphique Philippe Lakits et Martin Verdet)

Kniha, o níž bude řeč, není jen literárním dílem, ale také výtvarným skvostem.

Začátkem roku 1998 ji z rukopisné pozůstalosti francouzské básničky Suzanne Renaudové, manželky jednoho z našich klíčových básníků 1. poloviny 20. století Bohuslava Reynka, a s ilustracemi Josefa Čapka vydalo nakladatelství Romarin.

Halasovy verše pro děti jsou dobře známé, a přece je tato edice skutečným zážitkem. A nejen pro francouzského čtenáře, který se - doufejme - bude mít příležitost konečně seznámit s jednou ze špiček naší poezie pro děti. Zážitkem je také pro svou skvělou grafickou úpravu (P. Labits a M. Verdet) a pro nevšední péči ze strany nakladatelství a vimperské tiskárny.

A pak je tu ovšem ještě jeden důvod, který stojí za zmínku: Z dopisu, který S. Renaudová napsala z Petrky své matce 23. března 1955 (a který je v knize otištěn), se dozvídáme, že tyto překlady (v některých případech spíše variace) Halasovy poezie pro děti nevznikly ani na objednávku, ani z ambice oslnit, ale z „poupouhé“ touhy podělit se s blízkými o potěšení z veršů Františka Halase, „jednoho z nejpřesvědčivějších, nejautentičtějších básníků této země“.

Upřímně řečeno, ta opravdovost z téhle knížky přímo dýchá.

Pavel Šešulka: Cvrček Nikolo (Gloria, Rosice u Brna 1986 - il. Šárka Coufalová, odp. red.?)

Tak nám do literatury vstoupil nový Jan Karafiát! Tentokrát pod jménem Pavel Šešulka (nechme v tuto chvíli stranou, zda je to jméno skutečné, nebo jen pseudonym). Jenomže - jak už to tak bývá - když dva dělají totéž, není to totéž...

Cvrčkové - stejně jako broučci - žijí spořádaným rodinným životem, hlavním hrdinou je - stejně jako u Karafiáta - hmyzí kluk, který vstupuje do života (neučí se však létat a svítit lidem, ale hrát na housle), stejně jako u Karafiáta, i tady musí hmyzí rodina přečkat krutou zimu a malý cvrček se uprostřed zimy probudit zlým snem (o Itálii!...), jako v Broučcích, i tady se hlavní hrdina zamiluje (ale ne jen tak obyčejně, ale „až po uši“)...

Ve výčtu podobností bychom mohli pokračovat ještě nějakou chvíli. Jenomže - ono jde o podobnosti zdánlivé. Vše je tu jen JAKO. Od prvního písmene tohohle podivného opusu na nás útočí křečovitě, a tedy falešná snaha po idylčnosti, do nebe volající naivita a sentimentalita („A děda? Ten



seděl na dřevěné stoličce, a jak poslouchal hru svého vnoučka, přišly k němu vzpomínky na jeho mládí... (str. 64), banální jazyk vrchovatě přeslazený směšnými zdobnělinami a klišé. A to vše je samozřejmě čas od času okořeněno notnou dávkou poučení, aby dětský čtenář věděl, co si má myslet: „Jé, dědečku, co je to před námi za modrou kytku? Stojí si u cesty a vypadá náramně smutně! To je přece čekanka, Nikolo. A proč je to čekanka, dědo? No přece proto, že nikde jinde nevyroste než právě na kraji cesty, a když někdo stojí na kraji cesty,

vypadá to, že na někoho čeká. Proto se ta smutná rostlinka jmenuje čekanka. To je krása, já ji dnes vidím poprvé v životě! Vidíš, vidíš, chlapče, život není jenom hra na housle, musíš se také umět správně dívat na věci kolem sebe a snažit se jim porozumět...“ (str. 31).

Proti Karafiátovým živoucím postavám - papírové vycpaniny, proti skutečným problémům, kterými žijí Karafiátovi hrdinové, - směšné pseudoproblémy a krkolomné zápletky (když je cvrček malý, dostane díky náhodné zastávce jedné vlaštovky jeho děda

nápad, že by se vnouček mohl jmenovat po italském houslovém virtuozovi Paganinim - a tak cvrček dostane s velkou pompou k narozeninám jméno Nikolo...), proti Karafiátově křehké poezii - banalita a kýč.

Doufejme, že ilustrace Šárky Coufalové, stejně nevkusné jako text, odradí rodiče i další potenciální zájemce od koupi tohoto závanu z nejtemnějšího pravěku dětské literatury.

JAROSLAV PROVAZNÍK

DRAMA-ART-THEATRE:

Jakub Hulák: Children's Scene '98 - A detailed paper about the national festival of children's theatre, puppet and reciting groups and children's recitators Children's Scene which takes place each June for one week in Ústí nad Orlicí (Eastern Bohemia). Besides the most interesting performances of children's groups which were selected out of more than ten regional festivals, the programme also included four-day workshops for children and leaders of children's groups - including a workshop led by the Austrian drama teacher Erich Hofbauer and a workshop for foreign participants led in English by Czech drama teachers Hana Kasíková and Radka Svobodová.

Erich Hofbauer: Holidays with Friends - Impressions and views of the Austrian drama teacher, who led one of the workshops at the Children's Scene '98, on Czech children's theatre and this national festival. „Children's theatre in the country of our neighbours is on a high cultural and social level (certainly higher than currently in Austria) and the approach to it is serious,” writes E. Hofbauer. He adds that „there

probably exists something like Czech theatre school”.

Mirek Slavík: One Hundred and Five with One Stroke - A script of one of the most successful play at the Children's Scene this year performed by HUDRADLO group and written and directed by its leader Mirek Slavík.

Jarmila Kalousková: Lingen '98 - 5th World Festival of Children's Theatre - The author of an article appreciates the excellent organisation of the event and reports on the most important performances of the festival. **Kateřina Grünspanová: Czechs in Lingen** - Another view on the World Festival of Children's theatre in Lingen and also on workshops for children. The author appreciates that German organisers of the festival enabled the group of Czech university drama students to work as assistants to teachers for the workshops and expresses her hope that in the future this opportunity will be given to other students and also from other countries.

Irena Konýčková: Time of Enthusiasm - 2nd International Children's Theatre Festival in Turgí - An article about the international festival of children's theatre which took place in Switzerland and it was attended by groups from Germany, France, Latvia, Luxembourg and Switzerland. The Czech Republic was represented by one of the best Czech groups HOP-HOP from Ostrov nad Ohří (led by Irena Konýčková) with the performance Do you spin a yarn?! (the play on the motives of stories about Baron Münchhausen).

Gábina Švecová: Specifics of Theatre in Education - Theatre in education (TIE) becomes more and more interesting in the Czech Republic, especially for students of drama who learnt this type of drama work during their visits in Britain and in Drama Centre in Budapest (Hungary). G. Švecová, a graduate of the Prague Drama Department of the Faculty of Performing Arts (DAMU), analyses this phenomenon from different perspectives and gives readers a picture about the English, American and finally Czech view and experience.

Irena Konýčková: Steps and Searching in the Work with the children's theatre group - Explanation of the methodology of one of the most important personalities of the Czech children's theatre that describes in details the journey towards the theatre and reciting performance so as children could contribute to its creation as much as possible. The study was supplemented with two scripts written by I. Konýčková with her children - I'll Think It Out (a montage of poems of the contemporary Czech nonsense poet Ludvík Stěda) and Where the Time Lives (the play written on the motives of the modern Czech fairy tale of Vladimír Škutina).

INSPIRATION:

Marta Žilková: Post-modern Creative Operations in a Fairy Tale - Considerations about dramatisation of fairy tales which were written and performed in the Slovak radio in last few years.

Vladimír Komárek: Determined chaos and child's behavior - The eighth part of the free cycle Brain Background about neurological aspects of the work with children in drama-in-education.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL:

Roman Černík: Game - action - story or To clarify the values - The critical view on the situation of the Czech education and the place of drama

in it. The author is a drama teacher at the Teacher's Training Faculty in Pilsen (Western Bohemia) and he asks himself a provocative question, how many opportunities to develop creativity, dialogue and tolerance have today's pupils of Czech basic or secondary schools and how many of them have students of pedagogy, future teachers? His experience 9 years after November 1989 is not positive.

Daniela Bačová: Texts and transformation - the International Conference on Drama in Education in Cork - Information about the international conference which took place in Ireland under the aegis of Cecily O'Neill. **Katarína Majzlanová: Application of drama therapy in the medical treatment and the education process** - A study about goals and methods of pedagogy used as a medical treatment applying drama elements and procedures.

Radek Marušák-Ota Hofman: Escape - The drama structure, focused on escapes of children from their homes and the reasons of such escapes, is inspired by an excellent Czech book for children written in the 1960s by Ota Hofman.

INTEGRAL, „a section for mutual dialogue of teachers of schools and workshops”, prepared by Eva Machková, includes in this issue the following contributions: **Drama in education at the Teachers' Training Faculty in Ostrava** (information of E. Polzerová and K. Kapoun how drama became not only an independent branch at the Teachers' Training Faculty in Ostrava but also how other students of this faculty can learn it), **Drama in education and its perspectives at secondary teacher's Training schools** (an article of E. Svobodová, a teacher in a kindergarten in Třeboň, about the drama in education at specialised secondary schools preparing teachers of kindergartens), **Concept of the practice of students of the Drama Department of the Faculty of Performing Arts in Brno** (detailed information of a teacher of this department Dana Svozilová). The section includes also a list of theses defended in 1998 at the Drama Departments of the Faculties of Performing Arts in Prague (DAMU) and Brno (JAMU).

REVIEWS:

Eva Hanžlíková: Against confusions, crises and helplessness - A review of a new book on drama written by classic of the Czech children's theatre Josef Mlejnek. „Creative Children's Play”. The author appreciates the systematic character of this book and the level of scripts which proves the author's long-term work with children and he recommends that to other teachers as an excellent inspiration.

Radek Marušák: Co-operative education, co-operative school of Hana Kasíková - A review of the new book of Hana Kasíková, known by many drama teachers from the international workshops as a drama-in-education teacher.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH:

René Ditmar: Girls in Novels in the 1990s - A clear study about Czech novels and stories with a girl hero, which were published in last ten years, analyses not only interesting titles and authors but also lists bad, substandard books and points to their problems.

Monika Homolová: Motives of travelling in Fantasy literature - An article about some interesting aspects of books of G. Durrel, „The Talking Parcel”, M. Ende, „Momo the Girl” and books of a Russian writer Kir Bulytschov about Alice inspired by poetics and procedures of Fantasy literature.

Lenka Lauková: Kidnap from home which in fact is an escape home - A review of a story of Iva Procházková „The Kidnap Home”, one of the best Czech books for children, published in 1998.

A block of mini-reviews **LOOK INTO NEW BOOKS** lists interesting books for children and youth published recently that drama teachers and leaders of children's theatre and reciting groups should draw attention to.

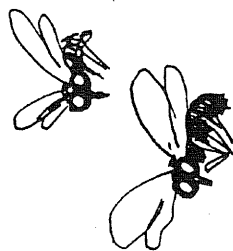
GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION:

Nellie McCaslin: Creative drama in the classroom - As in each issue of the Creative Dramatics (Tvořivá dramatika) you can find an annex in the middle of the magazine with detailed information and samples from one of the important works of the world literature on drama. Detailed review of the book of Nellie McCaslin and the translation of extracts was prepared by Eva Machková.

SUMMARY

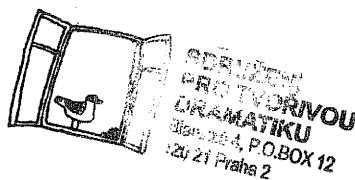
Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
úřvar pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Křesomyslova 7
140 16 Praha 4

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



NOVINOVÁ ZÁSILKA

Podávání novinových zásilek povoleno
Českou poštou s.p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21.1.1998, zn. P-334/98





Nellie McCaslinová: TVOŘIVÉ DRAMA VE TŘÍDĚ

Definice

TVOŘIVÉ DRAMA A "PLAYMAKING"

Termíny tvořivé drama a playmaking lze užívat zaměnitelně, protože se oba vztahují na neformální drama tvořené účastníky. Definice tvořivého dramatu přijatá Childrens Theatre Association of America v roce 1977: "Tvořivé drama je improvizací, neexhibicí, k procesu centrování forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti. Ačkoli se tradičně o tvořivém dramatu uvažovalo ve vztahu k dětem a mladým lidem, je tento proces vhodný pro jakýkoli věk."

Název playmaking znamená, že tato činnost jde dále než spontánní dramatická hra dětí, pokud jde o dosah a záměr. Může využít příběh se začátkem, prostředkem a koncem. Může na druhé straně zkoumat, rozvíjet a vyjadřovat myšlenky a city prostřednictvím dramatického hraní. Je však vždy improvizovaným dramatem. Dialog je tvořen hráči, ať už je jeho obsah přejat ze známého příběhu, nebo je děj původní. Repliky nejsou napsané a nememorují se. Každým hraním se příběh stává detailnějším a lépe organizovaným, ale zůstává extemporováním a není nikdy určen pro obecenstvo. Účastníci jsou vedeni vedoucím, ne režisérem a cílem vedoucího je optimální růst a rozvoj hráčů.

Přehrávání scén se proto liší od formální divadelní hry, v níž každý člen skupiny dostává příležitost hrát různé party. Bez ohledu na to, kolikrát se příběh hraje, dělá se za účelem prohloubení, pochopení a posílení hrajících, ne kvůli zdokonalení produktu. Výprava a kostýmy do tvořivého dramatu nepatří, přestože kvůli stimulaci obrazotvornosti lze připustit příležitostnou rekvizitu nebo kousek kostýmu. Jestliže se použijí, nemají být považovány za výpravu nebo za produkci. Většina skupin necítí potřebu rekvizit jakéhokoli druhu a je obvyklejší volnější bez nich.

Termín tvořivé drama se užívá k označení improvizovaného dramatu dětí od pěti či šesti let výše, ale nepatří k žádnému určitému věkovému stupni a lze ho dobře použít i k označení improvizace středoškoláků. (...) Přitom je drama centrováno k účastníkovi a není určeno ke sdílení, s výjimkou členů skupiny, kteří nehrají a jsou spíše pozorovateli než publikem.

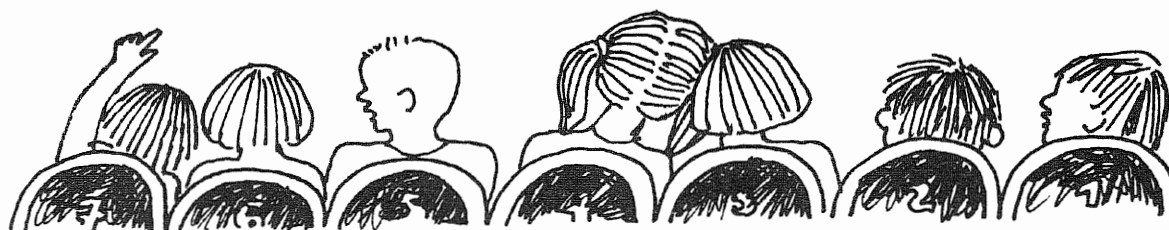
HRA V ROLI

Termín hra v roli se nejčastěji užívá ve spojení s terapií nebo s výchovou. Vztahuje se na převzetí role kvůli zvláštní hodnotě, kterou může mít pro účastníka, ne kvůli rozvoji umění. Ačkoli veškeré umění může mít jistou léčebnou moc, není primárním účelem ani tvořivého dramatu, ani divadla provádět terapii nebo užívat dramatu k řešení sociálních a emocionálních problémů. Hraní role je to, co malé dítě dělá v dramatické hře, ale je také prostředkem užívaným psychology a herními terapeuty. Herectví je v jistém smyslu pokračováním dramatické hry. Podle Richarda Courtneyho "hra, herectví a myšlení vzájemně souvisejí. Jsou to mechanismy, jimiž jedinec testuje skutečnost, zbavuje se úzkostí a zvládá svoje prostředí." (R. Courtney: Play, Drama and Thought)

DRAMA VE VÝCHOVĚ

DIE (Drama-in-Education) je použití dramatu jako prostředku učení v jiných předmětových oblastech. Používá se k rozvíjení uvědomění dětí, uschopňuje je k pohledu na realitu skrze fantazii, k vidění pod povrch akcí až k jejich významu. Cílem je spíše porozumění než "dělání her" (playmaking), ačkoli hra může být v procesu obsažena. Hlavní věci jsou spíše postoje než charakter. Představitelé DIE říkají, že tuto techniku lze použít při učení kterémukoli předmětu.

Třídní učitelé ji považují za cenný prostředek vtažení dítěte do studia tématu. Místo dramatizování příběhu nebo rozvíjení hry se děti promítají do dramatického momentu daného

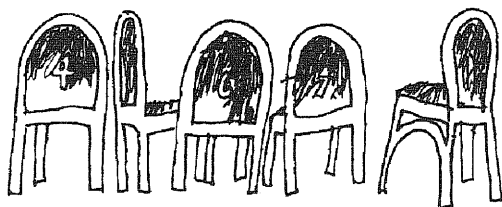




námětu (např. důlní neštěstí, stávka, zlatá horečka, volby atd.). Odtud docházejí k hlubšímu zkoumání a učení se o námětu. Stávají se osobami v situacích, které studují. Učitel přináší materiály a prameny a vede studium. Výsledkem může být hra, ale není to účelem tohoto použití dramatu.

DIVADLO VE VÝCHOVĚ

TiE (Theatre-in-Education) je britský postup, který se liší od tradičního dětského divadla použitím témat z látky osnov nebo sociálních problémů. Je prováděno profesionálními soubory herců - učitelů, prezentuje mladému obecenstvu obsahy provokující myšlení pro vzdělávací účely, ne pro zábavu. Musí bavit, aby přilákalo pozornost, ale není to jeho primární účel. Záměrem je apelovat na diváka a provokovat ho k dalšímu přemýšlení a citění ve vztahu k závěrům.



Hodnoty tvořivého hraní

Mezi učiteli tvořivého dramatu existuje všeobecná snoda, že tvořivé hraní poskytuje důležité hodnoty. V závislosti na věku dětí, na zvláštní situaci a na orientaci vedoucího lze tyto hodnoty uspořádat do různých žebříčků. Avšak snahou této knihy je doložit, že bez ohledu na tyto rozdíly jsou určité hodnoty v jisté míře platné pro všechny, bez ohledu na věk, okolnosti nebo předchozí zkušenost. Ano, aktivity se musí plánovat pro určitou skupinu a důraz položit na potřeby a zájmy zúčastněných. Pěti- nebo šestiletí potřebují a milují volnost velkého pohybu a hodně fyzické aktivity, ale to neznamená upírat podobnou příležitost starším chlapcům a děvčatům. I starší žáci budou mít v počátečních lekcích potěšení z volnosti, jestliže dostanou příležitost pohybovat se po prostoru.

Deseti- nebo jedenáctiletí rádi charakterizují a často tvoří s pozoruhodným vhledem a pochopením. Ale i malé děti mohou tvořit na své úrovni, i když od nich nelze očekávat, že se vyrovnají starším. Jinými slovy, není to otázka učení různých hodnot různým věkovým úrovním, ale věc přijetí základních hodnot, které existují na všech úrovních a liší se spíše stupněm než druhem.

Přehled typických hodnot:

PŘÍLEŽITOST ROZVÍJET OBRAZOTVORNOST

Obrazotvornost je začátek. K tvořivé práci je nejdříve ze všeho potřeba překročit hranice "tady a teď", promítnout se do jiné situace nebo do života někoho jiného. Málokterá aktivita má větší potenciál rozvíjení obrazotvornosti než "dělání her". Malé děti snadno vstupují do světa "jako", ale když člověk roste, je tato úžasná lidská schopnost často ignorována nebo potlačována. Rozvoj obrazotvornosti až k bodu, kdy žáci reagují spontánně, může někdy zabrat dost času, ale je to první krok k uspokojivé účasti.

Citlivý učitel nebude na začátku vyžadovat příliš mnoho, ale přijme s nadšením první pokusy začátečníků o použití obrazotvornosti k řešení problémů. Když už hráči zakusili potěšení z vidění, slyšení, citění, dotyku, chuťnání nebo čichání něčeho, co není přítomno, jejich schopnosti rychle porostou. Dalším krokem je udržet si představu tak dlouho, až s ní mohou něco udělat, ale nejdříve musí přijít představa. Dramatem lze obrazotvornost podněcovat a posilovat k žákově trvalé radosti a prospěchu. Učíme se zkušeností. (...) Účastí na dramatu a zástupnou účastí v hrách můžeme přijatelným a poutavým způsobem vytvořit realistickou zkušenost.

PŘÍLEŽITOST K NEZÁVISLÉMU MYŠLENÍ

(...) Ačkoli je jak neformální, tak formální drama skupinovým uměním, je složeno z příspěvků každého jedince a každý z nich je důležitý. Když skupina společně plánuje, má každý člen možnost vyjádřit svoje nápady a přispět tak k celku. Vedoucí sleduje, jakou úlohu hraje každé dítě a jaké hodnoty pro něj plánování má. Jestliže není skupina příliš velká, poskytuje mnoho příležitostí, než se činnost vyčerpá. Myšlení je obsaženo v otázkách jako: Kdo jsou postavy? Jaké jsou? Jakou úlohu hrají? Proč se chovají tak a tak? Které scény jsou důležité? Proč? Jak můžeme naznačit tuto činnost nebo toto místo?

Následná evaluace (hodnocení) je stejně důležitá jako plánování: ve skutečnosti je to příprava k novému přehrání. Dobře plánovaná lekce tvořivého dramatu nabízí cvičení v kritickém myšlení stejně jako příležitost pro tvořivost.

SVOBODA SKUPINY ROZVÍJET VLASTNÍ NÁPADY

V tvořivém dramatu má jedinec možnost rozvíjet se a růst. To platí i o skupině, v níž se zkoumají, oceňují, mění a využívají nápady. Když skupina jakéhokoli věku pracuje společně pod citlivým a dovedným vedením, učí se její členové přijímat,



oceňovat a podněcovat jeden druhého. Každý učitel má zkušenost se skupinou, jejíž dynamika byla taková, že všichni díky spojení zřetelně produkovali víc. (...) To neznamená, že tvořivé drama je magickou formulí pro úspěšnou týmovou práci, ale že nepochybně nabízí vzácnou příležitost sdílet nápady a společně řešit problémy. Přestože může formální hra nabídnout mnohé, nemůže být pro skupinu stejně apelativní. Psaný text má strukturu, v níž není místo pro volnou improvizaci. Formální produkce má nepochybně své hodnoty, ale hlavní důraz klade na produkt, a ne na účastníky.

PRÍLEŽITOST KE SPOLUPRÁCI

Když skupina společně něco buduje, dostává cennou lekci v kooperaci. Při sdílení nápadů a improvizování scén lze zapomenout na sociální rozdíly. Učitelé, kteří vedou děti v tvořivém dramatu, uvádějí četné příklady sociálního přijetí, založeného na dobře udělané práci a na poutu, které se rozvíjí potěšením ze společného hraní.

Pro ilustraci: Jack přestoupil do skupiny dramatu, kterou navštěvovalo několik jeho spolužáků z třetí třídy. Bylo jasné, že je outsider a vedoucí si zoufala, že se snad nikdy nestane součástí skupiny. V prvních třech či čtyřech lekcích nepřispěl ničím a nikdo si ho nevybral, ať už šlo o jakoukoli činnost. Jednoho dne děti dramatizovaly příběh Kámen na silnici. Chtěly tam mít postavu farmáře, který by jel po silnici s oslí károu. Několik se jich pokoušelo o pantomimu této akce, ale děti pokaždé trvaly na tom, že "nevypadal, jako by opravdu jel". Najednou Jack, který seděl stranou, zvedl ruku a nabídl se, že to zkusí. Rázná a přesvědčivá pantomima, kterou vytvořil, když řídil káru kolem kamenu, třídu překvapila. V této chvíli se změnila jeho pozice ve skupině, a ačkoli se nikdy nestal jedním z jejích lídrů, byl přijat a často byl vyhledáván. Společná práce v atmosféře dávání a přijímání je zkušeností demokratického partnerství. Dává Jackům příležitost přispívat skupině svými dovednostmi a být přijati. (...)

PRÍLEŽITOST BUDOVAT SOCIÁLNÍ VĚDOMÍ

Obout si boty někoho jiného vede k rozvoji uvědomění a lidského pochopení. Když se hráč rozhodl, jakou postavou je, proč se chová právě tak, jak se chová, jaké má vztahy k ostatním a jakým způsobem řeší problémy, ví o ní hodně. I velmi malý nebo nezkušený hráč může získat aspoň letmý vhled, který mu pomáhá porozumět lidem a tím i životu. Tuto příležitost studovat lidskou povahu poskytne hráči jak literatura, tak původní příběh. (...)

ZDRAVÉ UVOLNĚNÍ EMOCÍ

Hodně bylo řečeno o myšlení, jak tvořivém, tak kritickém, které charakterizuje drama. Stejně důležitá je další hodnota: příležitost pocítit a uvolnit emoce. Když děti rostou, jsou jejich příležitosti k emocionální reakci příliš často omezeny na televizi a kino. I když má diváctví svou hodnotu, chybí mu hluboké pohroužení do aktivní účasti.

Kontrola citů neznamená jejich potlačení, ale zdravé uvolnění silných emocí přiměřenými a přijatelnými kanály. Každý občas pocítuje hněv, strach, úzkost, žárlivost, rozmrzelost nebo negativismus. Hraním partu, v němž jsou tyto city vyjádřeny, je může hráč uvolnit a tak se zbavit napětí. (...)

ZLEPŠENÍ ŘEČOVÝCH NÁVYKŮ

Pro mnoho učitelů je primární hodnotou dramatu příležitost, kterou nabízí řečovému výcviku. Je v něm zabudována motivace hráče, který si přeje, aby ho bylo slyšet a aby mu bylo jasně rozumět. Síla hlasu, tempo a výška stejně jako dikce jsou zde obsaženy zcela přirozeně. Žádná jiná forma řečových cvičení ani nezaujme ve stejné míře, ani nenabízí stejně dobrý důvod k práci na řeči. Holčičku, kterou je při recitaci ve třídě sotva slyšet, spoluhráči upozorní, že musí mluvit nahlas, aby se její repliky neztratily. Upozorní i chlapce s pronikavým hlasem, že mluví příliš nahlas nebo nepřiměřeně své postavě. Být střídavě obrem, princem, králem, starcem nebo zvířetem, to nabízí další příležitosti k rozvíjení variací tónu a výrazu. V tvořivém dramatu nejde ani tak o správnost řeči, jako o její slyšitelnost, jasnost a výraz. I když učitel netrvá na řeči jako na hlavním cíli, může zdůraznit její důležitost a děti uznají platnost jeho názoru.

Nejen artikulace, ale i slovník se podává formou ústního výrazu. Pojmové myšlení a kognitivní hledisko jazyka jsou podpořeny uváděním slov do praxe. U dítěte malého, kulturně znevýhodněného nebo s jiným mateřským jazykem lze účastí v tvořivém dramatu budovat slovní zásobu a objasnit rozdíly významu slov. I abstraktní učení může být snadnější, když se slova hrají nebo ukazují.

ZKUŠENOST S DOBROU LITERATUROU

Příběh, který se hraje, zanechá v člověku trvalý otisk. Proto má příležitost dobře se v dramatizaci seznámit s dobrou literaturou značnou hodnotu - ne proto, že by každý zvolený příběh měl nutně vysokou literární kvalitu. Ale mnohé ji mít budou a vedoucí obvykle zjistí, že to bývají příběhy, které zájem udrží nejdéle. Jak lidové, tak moderní pohádky poskytují k hraní znamenité příležitosti. Bruno Bettelheim předložil silné argumenty ve



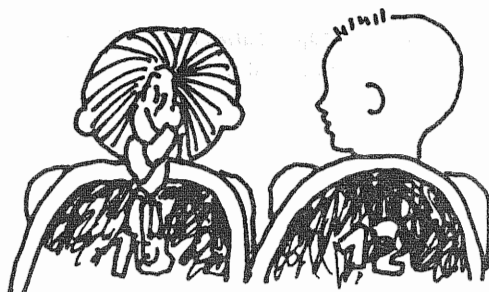
prospěch lidových pohádek - žánr, který byl v nedávných letech, pokud jde o vhodnost pro moderní dítě zpochybňován. Kromě epických hodnot jsou u pohádek ještě závažné psychologické důvody, proč mají i nadále hodnotu a proč mají být uplatňovány, i když nemají vytlačit současnou literaturu. Program obsahující rozmanité látky pomáhá budovat schopnost oceňovat a vytváří i standard pro původní literární tvorbu. Televize a comicsy přitahují okamžitý zájem, ale vedle příběhu, který přestál zkoušku časem, zřídka pozornost udrží déle. Věrohodné postavy, dobře vystavěný děj a cenné téma zvyšují hodnotu dramatu. Kterápak cesta k objevení literatury a k jejímu ocenění by mohla být lepší!

ÚVOD DO DIVADELNÍHO UMĚNÍ

(...) Ačkoli je tvořivé drama primárně soustředěno k účastníkovi, zabývá se stejně jako divadlo základními životními konflikty a nabízí mladým hráčům první ochutnání magie a fikce divadla. V jejich obrazotvornosti se židle stává trůnem, klacík taktovkou, změna světla rozdílem času a postava lidskou bytostí, v kterou věří a s níž se mohou identifikovat. Děti, které jsou k divadlu poprvé přiváděny hraním, jdou při návštěvě divadla na víc než jen na povrchní zábavu. Kdybychom si představili drama a divadlo jako přímku s dramatickou hrou na jednom konci a formálním divadlem na druhém, mohli bychom sledovat logickou následnost vedoucí od časných dětských pokusů o fikci v tvořivém dramatu až k hotovému produktu, který rovněž musí obsahovat víru.

REKREACE

Ve všem, co už bylo řečeno, ale přesto s odlišnou hodnotou svého druhu, je obsažena dramatem poskytovaná příležitost k rekreaci nebo k "znovukreaci". V určitých typech okolností, jako jsou tábory, místní střediska, mimoškolní programy a kluby, může být opravdu nejvyšší prioritou dramatu rekreace. Drama je zábava. Existuje pro radost hráčů a vyjadřuje svobodnou volbu. Ale někdy může vést k vážné práci nebo i k celoživotnímu povolání. (...)



Problémy tvořivé hry

(...) Slovo disciplína získalo v naší společnosti význam trestu. Není to původní význam toho slova a také není tak v tomto textu používáno. Spíše znamená řád nebo kontrolu, nejlépe sebekontrolu.

Mnohokrát bylo řečeno, že sebeuvědomování (sebeupozorování) je největší překážkou tvořivého hraní.

Sebeuvědomování nebo obavy mají mnoho forem. U dětí se nejčastěji setkáváme s plachostí nebo sebepředváděním. Problémem je i necitlivé dítě, protože obvykle postrádá kamarády, a proto je pro ně obtížné kooperovat ve skupině. A konečně je tu dítě handicapované, jehož fyzické, mentální nebo emocionální problémy přinášejí vedoucímu zvláštní obtíže.

Musíme mít na paměti, že v dramatu více než v kterémkoli jiném umění nebo činnosti exponují hráči sami sebe. Proto naše zacházení s problémy chování vyžaduje vědomí jejich příčin. Necitlivost vedoucího může poškodit hráče, jehož zranitelnost se projevuje nápadnou formou chování. (...) Protože v každé skupině jsou děti (nebo dospělí), kteří zakoušejí skutečné obtíže se sebevyjadřováním, je třeba věnovat pozornost jejich problémům. Jestliže je to vážný problém, měl by se jím zabývat terapeut, a ne třídní učitel. V mnoha případech inteligentní, sympatizující úsilí vybudovat sebeúctu a vnést do života hráčů radost znamená pěkný kus cesty k řešení problému.

PLACHOST

Plaché děti jsou nejběžnějším problémem, na který učitel narazí, ale ten, který má k dispozici drama, může pomoci. Takové děti jsou ve třídě obvykle tiché, nejraději sedávají vzadu a nechávají mluvit druhé. Jejich strach, že by udělaly chybu nebo jenom byly povšimnuty, způsobuje, že se stahují, i když uvnitř touží vyjádřit svoje myšlenky a účastnit se. Obvykle to nejsou šťastné děti, protože pocit nedostatečnosti u nich potlačuje vyjádření i komunikaci.

Holčička, která se nikdy sama nepřihlásí, potřebuje zvlášť povzbudit, aby se pokusila o účast, ať už jakkoli jednoduchou. Učitel, který jí dá příležitost ukázat svým vrstevníkům, co dokáže, může učinit první krok a pomoci jí budovat si lepší sebeobraz. Jestliže je v tom dítě úspěšné, podruhé už to pro ně bude méně obtížné. Bude moudré, když ji učitel vřele pochválí za každý její přínos. Pamatujte, že pro děvčátko je velkým úspěchem už sám fakt, že se postavila před třídu. (...)



EXHIBICIONISMUS

Děti, které se předvádějí, potřebují stejně pomoc jako děti plaché, ale zřídka vyžadují stejný druh sympatizujícího zájmu. Jejich problémem je neklid, a když se pokoušejí ověřit si svou důležitost, nadělají mnoho zlého. Jejich chování se pohybuje na škále od monopolizace třídní diskuse až po rušení práce jiných dětí (štípání, strkání, přerušování). Mohou záměrně užít nenáležité slovo, jen aby vyvolaly smích. Jsou si vědomy účinků, které vyvolávají, a proto se obtížně soustřeďují na to, co mají dělat.

Případ neurotického Johna: Nebyla to náhla nebo dramatická událost, co způsobilo změnu, spíše dlouhé období práce pod trpělivým vedením učitele, který využil každé příležitosti k pochválení jeho poctivého projevu a pomáhal mu získat uspokojení legitimním připoutáním pozornosti (...)

Arline, středoškolačka s nadváhou, řešící své problémy šaškováním: V improvizovaném dramatu bez obecenstva, na které by bylo možné dělat dojem, Arline postupně došla k porozumění některým motivacím a nakonec i k sebedůvěře a sebepřijetí. (...)

Někdy může být učitel nucen vyzvat rušící dítě, aby šlo zpátky na své místo. Ne trest, ale důsledky nepřijatelného chování naučí dítě, že tvořivá dramatika vyžaduje ohleduplnost a týmovou práci.

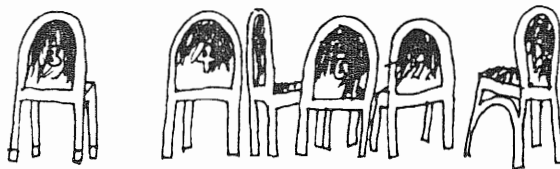
IZOLOVANOST

Izolované nebo osamělé dítě často není schopno navázat vztah ke skupině. Může tvrdě pracovat a mít dobré nápady i schopnost je efektivně prezentovat, ale je stále v izolaci. Je nutno říci, že to nemusí být vždy problém. Ve skutečnosti to může být příznak mimořádného talentu a vysoké motivace. Nezávislost je žádoucí cíl, zatímco izolace, která je důsledkem neschopnosti navázat vztah s druhými, problémem je. Tanec a pohyb dává všechny členy skupiny přirozeným způsobem dohromady, neboť objevují význam vzájemné závislosti stejně jako individuálního úsilí. Pro toho, kdo má skutečné obtíže ve vztazích k svým vrstevníkům, je to přirozený způsob, jak se stát částí skupiny.

NECITLIVOST

Necitliví hráči jsou podobní (i když poněkud jiným způsobem) exhibicionistům, a to v tom, že jsou odmítáni ostatními, a nechápou proč. Jejich šaškování nevyvolává smích, obtížně získávají kamarády. Mají tendenci odmítat nápady druhých a kritizovat jejich úsilí, často i drsně. Hraní různorodých rolí může způsobit, že získají vhléd a uvědomí si citění druhých. Trpělivá pozornost věnovaná jejich problémům s lidskými vztahy jim

může časem pomoci naslouchat a přijímat návrhy vrstevníků. Jejich problém je obtížný, ale jakmile už začali pocítovat sebemenší přijetí, budou dávat přednost sounáležitosti před osamělostí. Nemluvíme ovšem o extrémním narušení osobnosti, ale o lidské bytosti, která zakouší obtíže v kooperaci s druhými.



Improvizace: Postavy se pohybují a mluví

Improvizace je zpočátku obtížná. Dialog neplyne snadno, a to ani tehdy, když mu předcházela spousta pantomimické práce a důkladné pochopení situace nebo příběhu. Ale praxí začínají slova přece jen přicházet a hráči objevují, jaké jsou možnosti rozvíjení postavy, když se - na rozdíl od pantomimy - přidá řeč. Dialog je ze začátku často stručný a nedostatečný, ale obvykle začne plynout rychle, jakmile si na něj děti zvyknou. Hráči sedmiletí a starší vítají příležitost užívat slova k posouvání příběhu a plněji charakterizovat postavy, které představují. Je dobře začít jednoduchými situacemi, aby si hráči zvykli užívat dialog, než se pokusíme o náročnější látku. Je možné použít situace, které se hrály pantomimicky a děti často samy od sebe začnou přidávat dialog, když cítí potřebu vyjádřit se slovně. Když se to přihodí, vedoucí to přijme jako přirozený posun od jednoho kroku k druhému. Menší děti, hráči, pro něž je angličtina druhým jazykem, nebo starší žáci, kteří postrádají sebejistotu, obvykle čekají, až budou k použití dialogu vybídnuti. Učitel nemůže očekávat příliš mnoho a má přijmout vše, co děti nabídnou, má vědět, že to další přijde příště. Jedna šestá třída hrála *Příběh o Rolandovi*. Ačkoli se dětem příběh líbil a dobře se orientovali v jeho okolnostech, při prvním hraní jedna scéna probíhala takto: "Ahoj, Rolande." - "Chceš si mě vzít?" - "Jo, Rolande, miluju tě." Při závěrečném hraní, poté, co byla scéna několikrát vyzkoušena a prodiskutována, byla zahrána působivě a měla potřebnou expozici i přiměřený slovník.

Protože i ty nejjednodušší příběhy působí začátečníkům obtíže, doporučujeme pár průpravných cvičení. Jejich účelem je zdůraznit dialog, a ne zapamatovat si děj. Někdy můžeme využít improvizaci jedné scény z příběhu. Učitel při tom může postihnout, jestli zájem dětí udrží



výňatky z oblíbených příběhů a využívat je jako cvičení. Někdy mohou podněcovat představivost zvuky a vést posluchače k tvoření improvizace. Učitel může například použít bubínek nebo tamburínku, ťukat, zvonit zvonkem, nebo dělat jiný zvuk. To zvláště dobře funguje u menších dětí, ale je to také cvičení, které lze čas od času dobře použít u těch starších.

IMPROVIZACE VYVOLANÉ PŘEDMĚTY

Improvizace lze motivovat nejen situacemi a příběhy; někdy se dá vysoce imaginativních výsledků dosáhnout použitím předmětů nebo rekvizit. Jako odrazový můstek vyzkoušejte některé z následujících návrhů:

1. Předmět (jakýkoli) se položí doprostřed kruhu, aby ho viděli všichni hráči. Dívají se na něj bez mluvení tři nebo čtyři minuty. Pokuste se vymyslet jeho příběh. Odkud může pocházet? Jak se sem dostal? Proč vy o něm přemýšlíte? Každý budete mít svůj vlastní příběh k vyprávění; vyprávějte ho.
2. Tentokrát rozdělte třídu do skupin po třech nebo čtyřech. Předložte předmět a každá skupina má o něm vytvořit improvizaci. Dejme tomu, že tím předmětem je dřevěná lžice. Jedna třída měla následující náměty a improvizovala tyto situace:
 - a) Scénou byla chalupa osadníka před více než sto lety. Rodina měla jen velmi málo domácího vybavení, a proto si všech věcí její členové velmi vážili. Patřila k nim dřevěná lžice. V této scéně ji použili k mísení těsta a pak ji umyli a pečlivě uložili.
 - b) Scénou bylo muzeum a lžice památkou po Indiánech, kteří kdysi tuto oblast obývali. Postavami byli průvodce v muzeu a dvě děti, které ho navštívily. Průvodce odpovídal na jejich otázky a vyprávěl historii lžice.
 - c) Scénou byla jeskyně. Lžici našli tři chlapci na své výpravě. Použili ji k hrabání v zemi a našli starou truhlu s penězi, která tam byla zakopána. Vzali si starou lžici domů pro štěstí.
 - d) Scénou byla školní dílna. Chlapci pracovali se dřevem a jeden slepý chlapec vyřezal lžici. Udělal ji tak dobře, že se učitelka rozhodla vystavit ji jako jeden z nejlepších výrobků té třídy za celý školní rok.
 - e) Scénou bylo smetiště. Stará dřevěná lžice vyprávěla ostatním vyhozeným předmětům, jak ji celé generace užívaly a předávaly si ji. Nakonec její rodina zbohatla a vyhodila ji, protože ji považovali za příliš starou a ošklivou, aby jim dál sloužila.

Odrazovým můstkem může být jakýkoli předmět, a ani dvě skupiny ho nebudou vidět stejně. Mezi typy rekvizit, které vyvolávají nápady, patří:

- sametem potažená skříňka na klenoty
- umělá růže

- cizí mince
- péřový oprašovač
- zvonek
- starý klobouk
- hůl
- brk na psaní
- staré vodítko na psa

IMPROVIZACE PODLE OBLEČENÍ

Podobně jako předměty nebo rekvizity se stejným účinkem lze nápady vyvolat kusy kostýmů. Oděvní součástky, jako jsou klobouky, čepice, zástěry, šály, fraky a klenoty, připomenou různé druhy postav. Bylo by možné uvést nespočet příkladů situací, které vznikly z postav vytvořených tímto způsobem. Například jednomu chlapci frak připomněl zkrachovalého hudebníka, který hraje na housle na rohu ulice za almužnu. Klobouk s péry pomohl malé holčice vytvořit komickou postavu módedámy v extravagantním oblečení a se špatným vkusem. Šála nebo šátek připomínaly čarodějnice, babičky, lidi v převleku nebo scény odehrávající se ve velmi chladném počasí. Je moudré, když učitel kteréhokoli stupně a pracující kdekoli si vytvoří zásobu jednoduchého a prostého oblečení, vhodného pro tento účel. Jestliže se děti do postavy dostávají obtížně, je mnohdy kousek kostýmu tím jediným, co potřebují jako podnět. Oděv takto použitý neznamená kostýmovat roli, ale je pomocníkem imaginativního myšlení.

IMPROVIZACE NA ZÁKLADĚ POSTAV

Je to účinná začáteční metoda, ale také způsob podporující pozorování. Jestliže je skupina malá a má už jistou zkušenost, jsou původní monology dobrou praxí a jsou také pro hráče zábavné. Jestliže je však třída velká, nebude to nejspíš nejvhodnější úkol, ledaže jsou monology krátké. Při tvoření hry podle postavy může učitel vyzvat všechny žáky ve třídě, aby si vybavili zvláště zajímavou osobu, které si všimli ten den nebo během posledního týdne. Pak následují tyto otázky:

- Kdo to byl?
 - Co dělal?
 - Řekl něco?
 - Jak byl oblečen?
 - Jak byl starý?
 - Co zvláštního na něm připoutalo vaši pozornost?
- (...)

IMPROVIZACE PODLE KLÍČOVÝCH SLOV

Starší hráči rádi improvizují na základě klíčových slov. K vytvoření postavy lze použít následující cvičení:



Jaký druh postavy si představíte, když slyšíte toto klíčové slovo? Vytvořte v improvizaci postavu, kterou si představíte, když slyšíte:

- syrová zelenina
- fén
- šeková knížka
- hůl
- televize Řemen
- kniha
- klobouk
- tyčka
- coca-cola
- kožešina
- taška

Další cvičení je vhodné pro zkušené hráče. Zvolte si místo, kde se může shromáždit větší množství vzájemně si cizích lidí. Může to být letištní hala, zastávka autobusu, obchod smíšeným zbožím ráno před otevřením, parkoviště, fronta. Jedna osoba vstoupí a hned za ní další. Dají se spolu do řeči. Přichází další a pak další, až se shromáždí velká skupina. Třída se může rozhodnout předem, kým kdo bude nebo - což je obtížnější - každý vstoupí do skupiny a ti, co už jsou uvnitř, rozhodnou, kým je. To dává skvělé možnosti studia postav a jednoduchého rozvíjení děje.

ŽIVOTOPIS

Toto cvičení je vhodné pro starší hráče. Vedoucí zvolí postavu (reálnou nebo fiktivní) a stručně ji charakterizuje. Po krátké společné diskusi se třída rozdělí do pěti nebo šesti malých skupinek a každá z nich reprezentuje některé období života postavy. Každá skupina pak plánuje vlastní interpretaci postavy v daném období. Tato období mohou být:

- od narození do šesti let
- od šesti do dvanácti
- od dvanácti do devatenácti
- dvacátá léta života
- třicátá nebo čtyřicátá léta
- další život
- stáří

Postavami první scény mohou být členové rodiny, sousedé a podobně. Postava, o níž se hraje, se nemusí objevit v každé scéně, ale všechny scény musí mít nějaký vztah k jejímu životu. Je to výborný způsob studia postav; když jde o historickou postavu, vede to ke zjišťování informací. Jestliže to není skutečná osoba, klade to nárok na obrazotvornost. "Životopis" nezahnuje jen prezentaci hlavní postavy, ale i jiných významných postav z jejího života.

V další části kapitoly Nellie McCaslinová obdobným způsobem popisuje Improvizace pro dvojice, Improvizace pro trojice, Improvizace podle nedokončených příběhů, Improvizace s problémy k diskusi a Improvizace pro starší hráče.

IMPROVIZACE ZALOŽENÉ NA PŘÍBĚZÍCH

Nejoblíbenější a po mnoha stánkách nejspokojivější forma improvizace je založena na dobrých příbězích. I když vytváření vlastních příběhů je dobrým tvořivým cvičením, vlastní výtvar skupiny jen zřídka dosáhne hodnoty příběhu, který prošel zkouškou času nebo byl napsán skvělým autorem. Improvizace podle příběhů uvádí děti do literatury, a když je příběh dobře vybrán, nabízí pro hraní dobrou příležitost. Dobré příběhy pro všechny věkové stupně mají mít literární hodnotu, cenné myšlenky, obsahovat pravdivé informace a dramatické kvality. Děti do deseti až jedenácti let mají rády pohádky a legendy. Starší děti je stále ještě mohou mít v oblibě, ale mají spíše sklon dávat přednost dobrodružství, životopisům a příběhům z reálného života. Často však je potřeba příběhy ze života kvůli jejich rozsahu krátit nebo jinak uspořádat. Když má skupina už jistou zkušenost, neměla by tato učební zkušenost být příliš obtížná. Aby mohl učitel skupině nabídnout ten pravý příběh, musí ji nejdříve dobře znát. Má se na improvizaci příběhu předem připravit, ale varovat se předem připravených nápadů, jak ho udělat.

Improvizace je skupinový projekt, při němž nápady přispívají jak děti, tak učitel. Učitel je připraven dávat návrhy, ale musí být také schopen přijmout je od hráčů. Nemůže očekávat, že produkt bude perfektní. Improvizace nikdy není dvakrát stejná, a ačkoli opakování obvykle vede k větší plynulosti a bohatosti detailů, každé hraní nemusí nutně "překonat" předchozí.

BUDOVÁNÍ HER PODLE PŘÍBĚHU

Když má skupina jistou zkušenost s pantomimou a improvizací, je připravena pokusit se zahrát příběh. Tento další krok vítají skupiny všech věkových stupňů a často mívají vlastní návrhy oblíbených příběhů nebo látky z jiných předmětů, kterou by chtěli dramatizovat. Bez ohledu na to, jak dobře látku znají, je před tím, než improvizace začne, zapotřebí příprava. Učitel, který je v té době už se skupinou dobře obeznámen, zná materiál, který na děti zapůsobí a přinese nejméně obtíží. Úspěch je potřebný pro další práci a vedoucí proto chce vybrat příběh, u něž má relativní jistotu, že ho skupina zvládne. K dispozici je celé bohatství dobré literatury, která se může líbit skupině i učiteli a bude pro jejich práci cenná. Lidové pohádky, legendy a bajky lze doporučit pro každý věkový stupeň, i když různé věkové skupiny na ně budou nahlížet z hlediska své vyspělosti a zkušenosti. Pro menší děti je potřeba příběhy při vyprávění zjednodušit, při práci se staršími dětmi lze klást větší důraz na charakterizaci. Pochopení významů



přijde se zkušeností i s věkem; opravdu dobrý příběh překlene různé věkové stupně.

Když učitel vybere vhodný příběh, musí se také rozhodnout, zda je lepší ho vyprávět, nebo číst. Obecně je vyprávění lepší, protože vytváří těsnější kontakt s posluchači, poskytuje vedoucímu příležitost pozorovat jejich reakce a vysvětlit během vyprávění všechny momenty, které jsou jim nejasné. To znamená, že musí látku dokonale znát; začínající udělá dobře, když si vyprávění vyzkouší nahlas před tím, než předstoupí před děti. To mu dodá sebedůvěru a pomůže mu dosáhnout větší rozmanitosti a barvitosti prezentace. Pěkný hlas a dikce jsou nepochybně výhodou, ale ještě důležitější je schopnost pohroužit se do materiálu tak, aby byl příběh pro posluchače živý. Nejsnáze učitel naváže kontakt, když si sedne s posluchači shromážděnými těsně kolem sebe. Zkušenost ve vyprávění příběhů učiteli pomůže vyhnout se léčkám, jako je vypadnutí části příběhu a vracení se k nim. Učitel se brzy naučí postupovat popořádku, dojít k vyvrcholení až na konci a obsáhnout právě tolik detailů, kolik jsou posluchači schopni zvládnout a kolik je potřeba pro příběh. Učitel se vyvaruje přezíravosti a přizpůsobí svůj slovník věku a zkušenosti skupiny a současně využije příležitost seznámit děti s novými výrazy a vysvětlit myšlenky, které jsou neobvyklé nebo neznámé. Po nevelké praxi většina vedoucích umí rozvinout účinnou techniku vyprávění, které vyvolá nadšení pro dramatizaci.

Když byl příběh odvyprávěn a otázky zodpovězeny, jsou děti připraveny plánovat, jak ho provedou. Diskuse má obsahovat přehled děje a vylíčení postav. Když učitel vidí, že si děti dobře pamatují detaily, navrhne, aby to zkusily zahrát. Dobré je na začátku vyzvat dobrovolníky: dává to silnějším příležitost zkusit to první a ostýchavějším lépe se s příběhem seznámit, než na ně dojde řada. Obsazení je při dvojím nebo trojím opakování založeno na dobrovolnosti. Pak může učitel navrhnout, aby různé části zkusily jiné děti. (...) Později, až bude skupina připravena hrát příběh vcelku, může učitel navrhnout ty děti, které projevíly v každém partu největší pravdivost, ale to až v té chvíli, kdy chceme obsazení sepsat.

Situace může být hrána mnohokrát, ale opakované hraní nemá být chápáno jako divadelní zkouška. Lze předpokládat, že při každém opakování hra získá kvalitu, hloubku a vhléd a že účastníci získají větší volnost a sebedůvěru. Diskuse předcházející každému hraní a následující po něm jsou důležitým aspektem tvořivého dramatu, protože během nich se mnohdy objevuje nejtvůřivější myšlení. Otázky, které mají předcházet prvnímu hraní:

1. Co chceme říci?

2. Kdo jsou ti lidé?

3. Jací ti lidé vlastně jsou?

4. Co dělají, když se s nimi poprvé setkáme?

5. Kde se odehrává první scéna?

6. V jakém domě žijí?

Když byla scéna už jednou sehrána, mohou být děti v diskusi vedeny speciálnějšími otázkami, například:

1. Sdělili ten příběh?

2. Jak se vám líbila zahajovací scéna?

3. Ukázali ti lidé, že jsou vzrušeni (rozzlobeni, nešťastní atd.)?

4. Jak by se to dalo vylepšit, až to budeme hrát znovu?

5. Vynechali něco důležitého?

Během roku se často objeví potěšitelné výsledky a učitel i skupina je mohou chtít oprávněně sdílet s ostatními. Není důvod proč to neučinit, i když veřejné představení nebylo původně záměrem. Ale častěji budou počáteční výsledky jen nahrubo a povrchně nahozené a dialog bude navzdory pečlivému plánování sporý. Pro zkušeného vedoucího to neznamena neúspěch. Je to rané stadium vývoje skupiny a může být v této chvíli projevem pokroku. Přijetí pokusů proto neznamena, že učitel je spokojen a zůstane na této úrovni, ale že rozeznává vynaložené úsilí a je si vědom, jakou hodnotu má pro zúčastněné. Při další práci se skupinou bude stále více vybírat, ale na začátku bude nápady přijímat jednoduše proto, že byly nabídnuty. Pro každého člena je důležité, aby cítil, že jeho nápady stojí za úvahu. Časem se i osmi- a devítiletí naučí rozlišovat mezi příspěvky, které posunou hru vpřed, a těmi, které odbíhají nebo mají s hrou málo společného.

Autorka v další části uvádí celou sérii příběhů, které se v práci tohoto typu osvědčily, a podává i výklad, jak s nimi lze pracovat. Mezi příběhy jsou pohádky různých národů (japonská, ukrajinská, africká, indiánská), bajky (Želva a zajíc, Slunce a vítr, Venkovská myš a městská myš), řecká mytologie a řada amerických autorských pohádek a příběhů.

Vybráno z obsáhlé knihy Creative Drama in the Classroom (Players Press, Studio City, California, 1990), kterou autorka, profesorka dramatu na New York University, napsala jako učebnici zahrnující různé typy práce v dramatu, ale také divadlo pro děti a práci s ním ve škole. Z 520 stran učebnice je zde výťah - zčásti citace, zčásti stručná charakteristika vybraných pasáží.

Překlad a výběr úryvků EVA MACHKOVÁ