

TVORIVÁ dramatika



2/99

Dětská scéna '99

K. J. Erben–A. Gregar: Svatební košile

O kritickém myšlení a DV

Drama in Education – Schlaining '99

Karikatura dramatické výchovy

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. X, číslo 2/99 (26)
(Divadelní výchova,
roč. XXI)
Říjen 1999

Vydává IPOS–pracoviště
ARTAMA ve spolupráci se
Sdružením
pro tvořivou dramatiku
a katedrou výchovné
dramatiky DAMU

ISSN: 1211-8001
Registrační značka:
MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Roman Černík, Jakub
Hulák, Hana Kasíková,
Miloslav Klíma, Irena
Konývková, Soňa Kořát-
ková, Eva Machková,
Radek Marušák, Eva
Polzerová, Jaroslav
Provazník, Miroslav Slavík,
Dana Svozilová, Iřina
Ulrychová, Pavel Vacek,
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
e-mail: provaznj@d.amu.cz

Ilustrace
Šimona Vepřková
Grafická úprava
Jana Róztočilová, Šimona
Vepřková

Tisk Nová tiskárna
Pelhřimov
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 čísla: 20,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zášilek povoleno
Českou poštou s.p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21.1.1998,
j. zn. P-334/98

Obsah

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Dětská scéna '99	1
Iřina Ulrychová: Dětská scéna '99	2
Jaroslav Provazník: Dětský přednes v pohybu	7
Jiří Pokorný: Ostrovské soukání '99	8
Jak je to (nebo by mohlo být) s dítětem na jevišti	10
Karel Jaromír Erben-Alexandr Gregar: Svatební košile	12

INSPIRACE

Hana Kasíková-Anna Tomková: Myslet v dramatu? Proč ne?	
A proč ne lépe (o kritickém myšlení a dramatické výchově)	18
Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí - 10. Vývoj mozku a chování dítěte: Proliferace, plasticita a rezilience	20

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Dana Svozilová: Mezinárodní kongres Drama In Education	21
INTEGRÁL:	
Eva Machková-Eva Kašparová-Pavčina Dvořáková-Marie Holečková - Markéta Jurošková-Bezručová-Markéta Kocourková - Alena Krajčicková-Věra Lukášová-Eva Machalová-Radka Málková - Hana Mocková-Jarmila Škraňáková:	
SPgŠ a učitelství dramatické výchovy II	24
Eva Machková: Historka (zdaleka ne veselá) z dob zavádění dramatické výchovy na SPgŠ	27

RECENZE

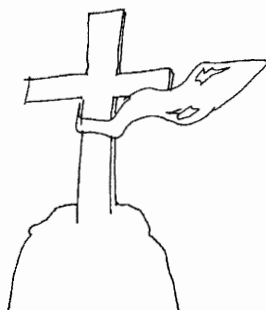
Jaroslav Provazník: Karikatura dramatické výchovy s hořkou příchutí	28
Jaroslav Provazník: EXCERPTA z rozhlasové stanice Vltava (ČRo 3)	30

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jaroslav Toman: Praprázdniny Ivony Březinové	31
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek	32

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Jaroslav Provazník-Helena Zymonová: Norah Saxtonová-Juliana Morganová: Dramatika pro učitele	I - IV
---	--------





INSCENACE A PÁSMA DS'99

Divadlo Jesličky, LDO ZUŠ Na Střezině, Hradec Králové (ved. Emilie Zámečnicková)

František Ladislav Čelakovský: Opuštěná

(Montáž z Ohlasu písní ruských sestavila Emilie Zámečnicková)

Baby nec, ZUŠ Uherské Hradiště (ved. Olga Strašáková)

Ivan Wernisch: Co na to Bedřich aneb O lidech

(Pásmo z knihy Ivana Wernische Doupe latinářů sestavila Olga Strašáková se souborem)

Divadlo Jesličky, stálá scéna ZUŠ Na Střezině, Hradec Králové (ved. Emilie Zámečnicková)

Nezpěvy sladké Francie

(Pásmo ze Zpěvů sladké Francie Hanuše Jelínka sestavila Emilie Zámečnicková)

Divadlo Jesličky, stálá scéna ZUŠ Na Střezině (přípravný ročník II. cyklu), Hradec Králové (ved. Alexandr Gregar)

Karel Jaromír Erben: Svatební košile

(Scénář: Alexandr Gregar a soubor)

Klika, ZUŠ Rožnov pod Radhoštěm (ved. Aloisie Němcová)

Michal Černík: Oblázky

(Pásmo z knihy Modré z nebe sestavila: Aloisie Němcová)

Obláček, ZŠ T. G. Masaryka, Komorní Lhotka (ved. Anna Ševečková)

Ľubomír Feldek: Pohádka o velkém hladu

(Překlad Jiří Žáček; scénář Anna Ševečková)

Divadélko pod kobercem, ZŠ Husovo nám., Prostějov (ved. Ivana Vašková)

Jiří Weinberger: Já rád játra

(Pásmo z knih Povídá pondělí úterku a Ach ty plachty, kde je mám? sestavila Ivana Vašková)

Chobotnice, ZUŠ Josefa Kličky, Klatovy (ved. Hana Švejdvová a Miloslav Růbsteck)

Daniel Hevner: Nevylazuj jazyk na Iva

(Z knihy textů Daniela Heviera v překladu Jiřího Žáčka Nevylazuj jazyk na Iva sestavila Hana Švejdvová)

Svobodná obecná škola Jablonec nad Nisou (ved. Libuše Hájková)

Hana Doskočilová-Libuše Hájková: A přece se točí

(Příběh A přece se točí! z knihy Diogenés v sudu zdramatizovala Libuše Hájková)

DS '99

DĚTSKÁ SCÉNA '99

Zábřeh 18.-24. června 1999

28. celostátní přehlídka

dětských divadelních,

loutkářských a recitačních

souborů - Celostátní dílna

dětských recitátorů

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

Vladislav Stanovský-Jan Vladislav-Jana Štrbová: O malé Mette

(Pohádku ze Stromu pohádek z celého světa. Díl I zdramatizovala a písničky napsala Jana Štrbová)

DDS DDM Praha 8 (ved. Jana Machalíková)

Karel Jaromír Erben-Jana Machalíková: Hrnečku, dost!

(Pohádku Karla Jaromíra Erbena Hrnečku, vař! zdramatizovala Jana Machalíková)

LDO ZUŠ Třinec (ved. Marcela Kovaříková)

Marcela Kovaříková a soubor: Mouchy

(pohybová etuda)

DS Trosky, DDM Starý Liskovec, Brno (ved. Milada Jovanovská)

Marta Svobodová a soubor: Trosky

LDO ZUŠ Třinec (ved. Marcela Kovaříková)

Marcela Kovaříková: O Bdělosti, Marnosti a Nudě

(S použitím básně Miloslava Holuba Hlava ze sbírky Zcela nesoustavná zoologie a básně Jana Kašpara Chtěla bych ze sbírky Tulíkráska)

Rolníčka, ZUŠ Žatec (ved. Eva Venclíková)

Iva Procházková-Eva Venclíková: Středa nám chutná

(Dramatizace: Eva Venclíková)

František I., ZUŠ Františkovy Lázně (ved. Alena Brabcová)

Ivan Magor Jirous: Pohádka

(Pohádku pro Františku z knihy Magor dětem zdramatizovala Alena Brabcová)

Divadlo Hudradlo Zliv (ved. Mirek Slavík)

Mirek Slavík: Druhá písťalka

(Volně na motivy příběhu z knihy Václava Čtvrťka Pohádková muzika napsal Mirek Slavík)

DC ARPIDA České Budějovice (ved. Radka Šulistová)

Pět koťat

(Pásmo básniček z knih Michala Čemíka [První říkadla], Emanuela Frynty [Písničky bez muziky] a Mileny Lukešové [Bačkůrky z mechu] sestavila Radka Šulistová)

Gymnázium Svitavy (ved. Radka Oblouková)

Miloš Macourek: Maccheroni alla vongole

(Pohádku Miloše Macourka Makaróny jdou na procházku zdramatizovala Radka Oblouková)

DDT Hladivadlo, Gymnázium Mnichovo Hradiště (ved. Eduard Havránek)

Jan Werich: Fimfárum

(Dramatizace: Jarmila Ponocná, dramaturgická úprava: Eduard Havránek)

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

Hana Januszewska-Jaroslav Dejl: Malý tygr

(Hru Hany Januszewské v překladu Václava Renče upravil Jaroslav Dejl)

INSPIRATIVNÍ PŘEDSTAVENÍ

Divadlo Dagmar, Karlovy Vary

Karel Jaromír Erben: V poli mnoho bylin stojí

(Z Kytice Karla Jaromíra Erbena vybrala a uspořádala Anna Franková. V režii Hany Frankové hraje Jana Franková.)

Modrý pták, ZUŠ Žďár nad Sázavou

Charms

(Montáž textů Daniila Charmse v překladu Martina Hnila sestavila Jana Křenková se souborem)

Divadlo Jesličky, stálá scéna ZUŠ Na Střezině Hradec Králové

Popletové

(Pásmo textů Edwarda Leara v překladu Antonína Přídala vybrané z Velké knihy nesmyslů vzniklo za pedagogického vedení Emilie Zámečnickové)

Vydavatelství a divadlo

DOPOLEDNE & ODPOLEDNE

Jiří Weinberger: Ach ty plachty, kde je mám?

(Kabaret pro klavír a tři herce. Hudba Michal Vích)



DĚTSKÁ SCÉNA '99

Dětská scéna se v letošním roce přestěhovala do Zábřehu, a protože díky Deníku Dětské scény byla ve znamení Zahradníková roku, dovolte, abych i já zahájila slovy Karla Čapka: „Jednoho dne otevřeš oči, a zahrádka bude zelená, vysoká tráva se bude třpytit rosou a v houští růžových korunek budou vyhlížet nabobtnalá, brunátná poupata; stromy zestarají, budou rozložitě a temné, těžkých korun a plné truchlivé vůně ve vlhkém stínu. A ty už nevzpome-neš na útlou, holou, hnědou zahrádku těchto dnů, na nejistě chmýří první travičky, na hubený rozpuk prvních pupenců, na všechnu tu hlinitou, chudou a dojemnou krásu zahrádky, jež je zakládána.“

Nu dobře, ale nyní je nutno kropit a plet a vybírat z hlíny kamení.“

RECITAČNÍ VYSTOUPENÍ ANEBO O SLOVECH?

Z deseti recitačních vystoupení sedm byla pásma vytvořená z kratších textů jednoho nebo více autorů; jedenkrát byla zastoupena próza, v ostatních případech šlo o poezii.

Proč mají v recitaci pásma takovou přitažlivost? Důvodů bude zřejmě více. Připomeňme alespoň některá z nich. Přednes je obecně stále hodně spojován s poezií, zejména přednes kolektivní (v individuální recitaci je zájem vcelku rovnoměrně rozložen mezi poezií i prózu). Značnou část moderní básnické tvorby pro děti tvoří drobné útvary, které samy o sobě jsou příliš krátké pro sólový přednes. Jde ale o texty natolik přitažlivé, že by byla velká škoda, aby zůstávaly stranou. A právě pásmo je cestou, jak se jich zmocnit. Při tvorbě pásma je možno postupovat po malých kouscích, navlékat jednotlivé texty jako korálky na šňůrku. Jedna básnička může vytvořit základ pro práci v jedné dramatické lekci, je to snadno přehlédnutelný celek. Práce na ní má tak viditelný začátek i konec a přináší rychlé uspokojení dětské touhy „mít něco hotového“. Texty je možno vybírat tak, aby se na nich děti učily určité dovednosti, ať už z oblasti mluvního projevu, práce s prostorem, kontaktu atd. A v neposlední řadě je zde možno dát všem účastníkům stejnou příležitost ke hře.

Ale tvorba pásma má vedle mnohých výhod i určitá úskalí, jak ukázala některá souborová recitační vystoupení letošní přehlídky. Pásmo totiž nemůže (nebo nemělo by) být jen náhodným seskupením textů. Mělo by tvořit logicky provázaný celek. Je třeba hledat jednotící téma, které může být založeno na obsahu textů (např. Pět koťat, shrnujících básničky o kočkách a koťatech, nebo Nezpěvy sladké Francie, zachycující různé podoby milostných vztahů), ale může být založeno i na tom, že se k veršům vytvoří druhá linie, vystavěná například na vztazích mezi ak-téry hry (jako je tomu třeba u Oblázků s paralelou mezi životy kamínků a lidí). Organizujícím a sjednocujícím principem může být také hra s určitým výtvarným prvkem, s materiálem nebo předměty, kdy jsou zkoumány možnosti jejich proměn a výrazu. V obou případech je ale důležité, aby zde byla nějaká, i když poměrně volná, třeba jen na asociacích založená, vazba k obsahu textů. Jinak se může stát, že divák bude mít pocit, že básnických veršů bylo vlastně zneužito, že klid-ně mohla být použita i slova jiná, tedy cokoliv.

Ani jednotící téma samo o sobě však k vytvoření pásma nestačí - ještě je třeba dát mu nějakou stavbu. Důležitý je tedy nejen výběr jednotlivých textů a nalezení toho, co je spojuje, ale také způsob jejich řazení, ať už se pokoušíme vytvořit z nich určitý příběh, který má svůj začátek, prostředek a konec (jako u Opuštěné), nebo si jako rámec zvolíme např. zachycení jednoho dne ze života od ranního probouzení po večerní usínání (Pět koťat), anebo rezignujeme na časové řazení motivů a využijeme principů gradace, kontrastu, paralely apod. A právě tady i pásma, jejichž téma bylo zjevné, měla určité rezervy. Velmi často se v diskusích objevovala otázka, proč jsou texty řazeny právě tak, jak jsou, a mluvilo se o tom, že pásmo mělo více konců, případně že vůbec konec nemělo, prostě bylo jen useknuto.

A teď už k jednotlivým vystoupením.

Příkladem jednoduchosti, a zároveň účinnosti bylo představení dětí z dětského centra ARPIDA v Českých Budějovicích pod vedením Radky Šulistové s krátkým pásmem veršů různých autorů nazvaným **Pět koťat**. To, co asi nejsilněji na jejich vystoupení zapůsobilo, byl lidský moment. Věděli jsme, že jde o děti handicapované. Nebylo to ale žádné záměrné působení na city, naopak - to, co jsme viděli, byla skupinka přirozených a spontánních dětí, které měly potěšení ze svého bytí na jevišti a ze své hry. Vedoucí souboru respektovala jejich možnosti a schopnosti a připravila pro ně a spolu s nimi drobný tvar, v němž jednoduché jevištní akce, založené na principu dětských her a využívající jako hlavní rekvizitu polštářky, doprovázely texty, aniž sklouzávaly k popisnosti. Jak také padlo v dětském diskusním klubu: „V jednoduchosti je krása.“

Že méně by asi bylo více, se ukázalo na vystoupení souboru Chobotnice ze ZUŠ v Klatovech (vedoucí Hana Švejdo-vá a Miloslav Röstech) **Nevyplazuj jazyk na lva** z díla Daniela Heviera. Všeho tu bylo až zbytečně moc - moc básniček, moc výtvarných prostředků. Spousta nápadů, které samy o sobě byly pěkné, ale nedržely příliš pohromadě. Představení tak ztrácelo temporytmus a působilo zdoluhavě. Chtělo by to větší koncentraci. Zvolit základní materiál, se kterým se bude pracovat a který pak bude maximálně možné využít, a být přísnější i při výběru textů - tak, jako se to povedlo v první části, sjednocené jak tématem (cesty a objevy na nich), tak zajímavým využitím rolí toaletního papíru (jejich kutálením a rozvinováním po zemi vznikaly cesty, útržky poletující vzduchem pak byly mlhou, dlouhý cár rampouchem a nakonec byly všechny kousky papírů sesbírány a zformovány do koule-zeměkoule).

Další problém staví před recitační soubory texty založené na nonsensu a absurditě, které jsou velkým lákadlem pro starší děti ve věku „náct“. Na letošní přehlídce jsme se s nimi setkali dvakrát. Divadélko pod kobercem (ZŠ Husovo nám., Prostějov, vedoucí Ivana Vašková) nazvalo své pásmo z básniček Jiřího Weinbergera **Já rád játra**. Jeho jevištní podoba byla založena na tom, že jediný kluk (direktor) execíruje několik dívek, aby z nich (snad) vychoval herečky. K této výchově jsou použity Weinbergerovy texty, ale vlastně by mohlo být použito i cokoli jiného. Někdy se až zdá, že básničky samy slouží spíše jako zástupná řeč. Jazykový vtip, básnickám vlastní, je mnohdy potlačen a nevyužit či přehlúsen s nimi jen málo související akcí, jako by k nim recitátoři neměli dost důvěry. O tom,



že tomu může být i jinak, svědčí ale některé zdařilé momenty, kdy se protnul vtip jevištní akce s autorovými slovy (např. u „chodce po Praze“ nebo „dědečka na horském kole“). Komično je převážně čerpáno ze hry na dospělé a jejich manýry („Zavolej mi do klubu!“). Snad to má být kritický odstup od světa televizní komerce, ale samo se to do tohoto světa svou estrádní povahou a kalkulací s tím, co určitě zabere, plně zařazuje.

Soubor Baby nec (ZUŠ Uherské Hradiště, vedoucí Olga Strašáková) si vybral tři prózy Ivana Wernische a představení pojmenoval **Co na to Bedřich aneb O lidech**. Tímto titulem bylo sice určeno téma - o lidech, ale natolik volně a obecně (které divadelní či recitační vystoupení není ve svém důsledku o lidech?), že nepomohlo k tomu, aby vznikl ucelený tvar, a inscenace se rozpadla na několik samostatných částí. Wernischovy texty rozhodně není jednoduché převést na scénu a najít pro ně inscenační klíč, který by pomohl vytvořit svébytnou jevištní kvalitu (a tedy i důvod, proč text „jen“ nečíst, ale i vidět a slyšet). Baby nec zvolil cestu jakési záměrně naivní ilustrace - co se v textu řekne, to se obvykle i udělá, bez rekvizit, jen pomocí prostředků, které nabízí vlastní tělo. Otázkou ale je, zda tato vlastně realistická, byť insitní ilustrace odpovídá absurdnímu a potměšilému duchu Wernischových próz...

Poslední tři recitační pásma volně spojuje tematika milostných vztahů. V podobě teprve se rodící a ještě dětsky čisté jsme měli možnost ji sledovat v **Oblázcích** souboru Klika ze ZUŠ z Rožnova pod Radhoštěm (vedoucí Aloisie Němcová) podle předlohy Michala Černíka. Dvě dvojice - vždy on a ona - přes hru s kamínky vyprávěly o vztazích mezi lidmi, mezi dívkami a chlapci. Představení oscilovalo mezi „čistou recitací“, kdy je veškeré sdělení obsaženo ve slovech (v jejich intonování, rytmu, pauzách...), a „zdivadelnění“, které nastávalo tam, kde byly hráči budovány situace vztahy, kde se se slovem setkávala či střetávala jevištní akce. V těchto okamžicích, kdy se o vztazích „jen“ nemluvílo, ale byly na jevišti přímo nastolovány, byla inscenace asi nejsilnější a nejživotnější. Tam, kde děti neměly tuto oporu a měly se spolehnout jen na básníka, tam sdělnosti a přesvědčivosti ubývalo. Souviselo to zřejmě i s aktivitou těla a těžiště - jakmile děti nebyly v akci, tělo ochablo, a oslabily se tak výraz a srozumitelnost, i když jinak byly děti po mluvní stránce dobře vybaveny. Poetickému představení příliš nesvědčil velký hrací prostor. Lyrickou atmosféru pak narušilo i závěrečné náhlé a situačně nepřipravené apelativní obrácení aktérů přímo na diváky.

Láskou už zralejší, ale nešťastnou se zabývala inscenace Divadla Jesličky (stálá scéna ZUŠ Na Střežině v Hradci Králové, vedoucí Emilie Zámečnicková) **Opuštěná** - výběr z Ohlasů písní ruských Františka Ladislava Čelakovského. Byl to obdivuhodný pokus se cítit se vyrovnat s poezií, která nebývá dnes příliš častým hostem na našem jevišti a možná se zdá pro současnou mladou generaci už téměř ztracená. Autorka scénáře propojila několik původně spolu nesouvisejících básní s dívčí a hrdinskou tematikou (Dívčino plesání, Opuštěná - Bohatýr Muromec), které by vyprávěly příběh lásky, jež byla v důsledku válečných událostí tragicky přerušena. Protože je to příběh, který je k veršům dokoňponován zpětně, stává se ale, že si v určitých chvílích slova básní poněkud protiřečí. I to možná přispívá pak k tomu, že si divák není vždy jist, ve kterém bodě příběhu se nachází a kým právě dívky jsou, zda vyprávěčkami, nebo postavami. Nejsilnější je inscenace v první části, kde se v jakoby kondenzované podobě dozvídáme téma příběhu (vyklene se zde oblouk od radostného očekávání k bolesti a ztrátě). Vše další

už se pak jeví tak trochu jako opakování a rozměňňování toho, co bylo tak koncentrovaně vyjádřeno v úvodu. Dívky na jevišti jsou dokonale soustředěné, vztahy mezi nimi jsou silné. Významy nesou slova i pauzy, pohyb i nehybnost. Ústředním bodem, ke kterému se sbíhají všechny nitky představení, je dívka v bílých šatech s violoncellem. Nepotřebuje slova, promlouvá hudbou. Hudba je zde tak významnou součástí sdělení, že chvílemi až překrývá postavy.

O rozmanitých a rozmanitých podobách lásky pak s nadhledem a nadsázkou pojednávaly **Nezpěvy sladké Francie** (opět Divadlo Jesličky a Emilie Zámečnicková). Jako by tímto pásmem soubor i vedoucí chtěly říci - podívejte se, kolik máme nápadů. Téměř každá báseň je postavena na jiném principu. A každý z nich by nejspíš stačil na samostatné pásmo. Jeptiška v úvodu sice nabídne určitý klíč (za rovinou textu a dění v něm zachyceného je zřetelná rovina vztahu hráčů - dívek a chlapců - k sobě navzájem), ale v další básni je očekávání diváků nabouráno (hráči se plně stávají postavami příběhu traktovaného jako fraška, kdy starou bábu chtivou vdavek hraje chlapec), a vzápětí jsou zase překvapeni (tentýž chlapec v Dezertérovi říká text velmi navážno, se zřetelnými rysy psychologického prožívání role; v Anglické svatbě je pak děj představován formou rozehrávaných živých obrazů, kde vztah lidí má svou groteskní analogii ve vztahu jejich psů atd.). Každému asi jinak dlouho trvá, než přijme to, že principem je zde rušení principů a mnohost stylů a forem. Bylo by možné, aby právě tento klíč byl v inscenaci nějak zřetelněji označen a dotažen? Aby ta spousta energie a nápadů držela více pohromadě? (Ještě P.S. od lektorského sboru: „Výborně to funguje tam, kde je přítomná nadsázka, pak nevzniká problém s přiměřeností životních zkušeností.“)

Tři recitační soubory si zvolily ucelený rozměrnější básnický text - epickou poezii, vyprávějící určitý příběh, postavený na zápletky, která má svůj začátek, vrchol a rozuzlení, svou jasnou stavbu a formu. To může - a nemusí - inscenátorům pomáhat. Už textem je tady dána větší šance, že celek nebude roztříštěný a udrží napětí plynoucí z otázky „Co bude dál“ a „Jak to dopadne“ (a to i v případě, že příběh už známe, zejména řeší-li problém, na kterém i my jsme nějak citově zainteresováni). Každý příběh má také své nosné téma i témata vedlejší - chce to jen umět je dobře „přečíst“ a rozhodnout se, které pro nás bude tématem hlavním.

To, co je na jedné straně výhodou, může se ale ukázat také jako problém: je třeba udržet tah většího celku (neztratit dech při běhu na delší trať), nerozdřít stavbu, ale vytvořit jasný oblouk - tedy cítit předlohu stále jako celek, což může být (vzhledem k rozsahu) zvláště pro menší děti obtížné.

Projevilo se to i v jinak sympatickém vystoupení souboru František I. ze ZUŠ ve Františkových Lázních (vedoucí Alena Brabcová) s **Pohádkou** od Ivana Magora Jirouse. Spontánní a živé děti plnily sice na jevišti pro ně srozumitelné úkoly, hrály si s nimi a tato hra je bavila - ale nebyly zatím schopné vidět text jako celek, který má určitý tvar, a tak se jim rozpadal do jednotlivostí, které byly rozehrávány na úkor výsledných proporcí celku a přehlednosti příběhu. Evidentně jim byl blízký srozumitelný námět (o čarodějnicích, které se najedly hrachové polévky a praskly), ale zatím byly schopné z Magorova textu uchopit a předat divákům jen část, bez postižení pro něj typické poetiky. V tom jim bránil jak nízký věk, tak ještě malá vybavenost, zejména v oblasti mluvního projevu.

Věku i možností dětí více odpovídala dramaturgická volba souboru Obláček (ZŠ T. G. Masaryka, Komorní Lhotka, vedoucí Anna Ševečková). Humorná epická báseň



Lubomíra Feldeka **Pohádka o velikém hladu**, postavená na gradaci završené překvapivou pointou, nabízí sevřený malý příběh s jasnými konturami, který dává dětem přesně vymezený prostor se zřetelnou vývojovou linií. Humorná nadsázka básně vyzněla plně tam, kde pro ni soubor našel adekvátní nerealistickou, nepopisnou formu (rytmizování řeči či naopak porušení rytmizace, stylizovaný pohyb a jevištní akce). Účinek se ztrácel tam, kde se děti uchýlily k prvoplánové ilustraci bez zajímavého nápadu. Protože je celá báseň postavena na stupňování (další a další shánění jídla, které rozhodně nemá realistické rozměry, ale působí jako moderní verze Otesánka), zdá se mi, že tady je ještě rezerva pro další dotažení tvaru. Síla tohoto představení je v kolektivní hře, v zaujetí a radosti všech účinkujících, ne v sólových výstupech, které působí málo výrazně.

Zajímavé je, že právě u tohoto vystoupení se účastníci diskusního klubu dost výrazně rozcházel v názorech: pro jednu tu byla přítomna spontánní dětská hravost a tvořivost, druhí tu cítili především „zrežirování“ ze strany dospělých.

Ještě více se o této otázce diskutovalo v případě další ze skupin Divadla Jesličky (tentokrát pod vedením Alexandra Gregara), která se nám představila s Erbenovými **Svatebními košilemi**. Podíl režiséra na výsledném tvaru byl totiž velmi patrný, což si někteří diváci vykládali jako manipulaci se souborem a malý prostor pro vlastní tvorbu jeho členů. Vedle typu osobnosti, která soubor vede, zdají se důležité ještě dva momenty: jde o skupinu starších dívek, které chodí na „dramaták“ prvním rokem, a když se někdo něco teprve učí, potřebuje mít vzor, který mu dodává určitou jistotu a naznačuje možné cesty. Tento model mu může nabídnout jeho vedoucí, a pokud ne, pak si ho hledá mimo soubor (třeba také v televizi). Teprve když už má člověk nějaké zkušenosti za sebou a získá určité dovednosti a sebedůvěru, vytváří se prostor, v němž může nyní už svobodně tvořit, protože se nepohybuje ve vzduchoprázdnu, ale má se o co opřít a od čeho odrazit (případně i s čím polemizovat). A dále - pracuje se tu s básnickým textem, který má svůj jasný řád a nedává příliš velký prostor k improvizování. Co je ovšem podle mne důležité, je to, aby režie byla tvůrčím aktem a zároveň aktem pedagogickým, ne jen pouhým secvičováním a mechanickým plněním úkolů, jimž vlastně účastníci příliš nerozumějí. Na dívkách z hradeckého souboru ale bylo jasné znát, že v rámci, který jim dospělý režisér nabídl, dokáží na jevišti skutečně existovat, že vzaly téma za své a dokáží ho sdělit s osobním zaujetím. Silnému účinku a atmosféry bylo dosahováno jak výtvarnými prostředky (velká plachta, svíčky), tak zvukem - rytmizací přednesu a jeho naléhavostí, danou mimo jiné i mnohostí hlasů ve sborech. Dívky prokázaly poměrně vysokou míru vybavenosti, ctily verš a jeho rytmus, sborový přednes byl srozumitelný a výrazově proměnlivý (proto trochu vadilo, že představitelka ženské hrdinky byla ve svém sólovém projevu nevýrazná a málo tvárná). V poslední třetině ale inscenace začala ztrácet dech, místo aby gradovala. Částečně k tomu možná přispěla redukce textu (zpomalování děje v básni paradoxně vytváří větší napětí, zatímco škrtky ho eliminují), částečně asi i to, že podoba milého (lebka a pařáty) byla divákům zjevena hned při jeho prvním vstupu, takže hrůzu a překvapení z toho, kdo to vlastně je, nebylo už možno dále stupňovat. Nedořešená byla i scéna v márnici, kdy představitelka milé osobně „animovala“ loutku umrlce, který se po ní sápe, a ohrožovala tak vlastně sama sebe (zmizel tím prvek napětí vyplývající z toho, že svého protivníka nemůže ovládat a je mu vydána napospas).

DIVADELNÍ INSCENACE ANEB O SITUACÍCH?

Základem divadla je situace. Dovolte mi, abych zde citovala slova dramaturga a divadelního teoretika Zdeňka Hořínka: „Doménou divadla je situace mezilidských vztahů. (...) Předpokladem zrodu situace je setkání. Vlastní situace vzniká kontaktem, stykem, komunikací mezi osobami, jež nazveme účastníky situace. Tato komunikace má své 'téma' - předmět situace. Předmětem situace může být něco, co stojí mezi účastníky: spor X a Z o dědictví, ale může jím být i vzájemný vztah mezi účastníky: láska mezi L a M. (...) Situace není jednotka statická, ale dynamická, má vnitřní napětí a pohyb, překonává se v ní buď definitivně určitý rozpor (situace uzavřená), nebo se částečným překonáním jednoho rozporu vyvolá rozpor jiný (situace otevřená).“

Divadelních představení, která by stála na dobře vybudovaných situacích, jsme ale letos na přehlídce viděli poměrně málo. V nejčistší, a tím také v nejdívalnější podobě to bylo u souboru HUDRADLO ze Zlivi (vedoucí Mirek Slavík), který se nám představil s inscenací **Druhá píšťalka**. Příběh nám zde nebyl vyprávěn, ale odehrával se před našima očima, právě teď a právě tady. Přes jasné stavěné situace byly zveřejňovány vztahy postav a tyto vztahy měly svůj vývoj. Jednalo se tu slovem, ale i pauzou, fyzickou akcí i pohledem. Významnou úlohu měly neverbálně vyjadřované podtexty, které byly často v rozporu s tím, co postava říkala nahlas, a tím jí dodávaly další dimenzi. A pak tu byl prostor, ve kterém se to všechno odehrávalo - prostor prázdný a tak velký, že se zdál až k neuhrání. A přece se ho ta malá, jen šestičlenná skupinka dětí samozřejmě zmocnila. A prostor měl svou důležitou roli - vzdálenosti, které oddělovaly světy hlavních postav, nesly v sobě význam, stejně jako místo, kde se tyto odlišné světy mohly nebo musely na chvíli protnout. Původně celkem jednoduchá Čtvrťková pohádka byla výrazně přetvořena a zatěžkána dalšími významy. Vztahy mezi lidmi už nebyly pohádkově přímočaré a jasné. Dostávali jsme o nich tolik protichůdných informací, že bylo jen na nás, které z nich si nakonec vybereme jako podstatné. (Jen na ukázkou reakce dětí: „Bylo to o tom, že se nemá nic slibovat.“ - „Ovčák byl potrestán po zásluze, protože to pekl na obě strany.“ - „Pojednávalo to o lásce bohaté komtesky k chudému pasáčkovi ovci, který ji ale neměl rád.“) Nevadí snad, že je to hodně otevřené k interpretaci, a nutí to tak diváka, aby se ní sám hodně aktivně podílel. Problém cítím v psychologizaci a ambivalenci vztahů, která mi nejde dohromady ani s nastoleným žánrem pohádky, ani s věkem (nikoli však prokázanými schopnostmi) hrajících dětí.

Že situace se obejde i beze slov, dosvědčily dívky z LDO ZUŠ v Třinci pod vedením Marcely Kovaříkové. Jejich přesně vystavěná, vygradovaná a vypointovaná pohybová etuda **Mouchy** byla z rodu bajek o zvířatech v nás. Perfektní zvládnutí těla a pohybu vyvolávalo dojem lehkosti a samozřejmosti. Stylizace a nadsázka byly dobře zvládnuté a nikde nesklouzly do šarže a nevkusů. Stále jsme vnímali lehkou oscilaci mezi tím, že hlavní aktérka svou mouchu cítí celým tělem a sděluje její hutný vnitřní monolog, a zároveň zůstává sama sebou, člověkem, který na mouchu a její jednání nahlíží s jistým odstupem a zaujímá k němu své stanovisko.

Ostatní představení pochoptitelné situace také obsahovala, ale ne vždy byly dobře postavené a zahrané. Jeden z členů lektorského sboru divadelní režisér Aleš Bergman o tom napsal: „Jde o to vystavět takovou situaci, která



má svůj vrchol, která má svůj čas i zřetelný konec. Vidím tu často problém, že jsou situace pouze navrženy vedle sebe, je jich moc a jsou kratoučké. Pak je i pro dospělého herce těžké si tam něco najít. Není často ani čas, aby se děti orientovaly, a proto to může vést k posunčině. (...) Když není představení jasně nastartováno, dramaturgicky, situačně, děti nevědí, kde a kým jsou, začínají zvenku a často to vede k povrchnosti.“

Problémy se situacemi souvisejí zřejmě i s tím, že velká část letošních inscenací patřila k tomu co Mirek Slavík v 6. čísle Deníku Dětské scény nazval *animovanou prózou*: „Inscenace jsou dělány na podobném, předchozími lety ověřeném *bezpečném principu*. Několik pěkných dětí v nažehlených šatičkách, elastácích či 'civilu' recituje a místy i demonstruje text, chór střídá jednoduché situace, do kterých vstupují jednotliví 'solisté'. Většinou absentuje napětí, vývoj postav, metafora, děti vlastně *nehrají*, nevytvářejí divadelní sdělení, ale reprodukuji nacvičený tvar.“ A dále pokračuje: „Myslím, že takhle unifikace a uniformita našemu dětskému divadlu strašně škodí. Myslím, že víc by mě bavilo vidět pestřejší škálu přístupů, pokusů, které třeba nejsou tak perfektně nekonfliktní a třeba se i nepovedly, ale jsou a je za nimi vidět poctivá snaha hledat, experimentovat a odvaha riskovat...“

Domnívám se, že problém není tolik v „lety ověřeném bezpečném principu“, ale hlavně v tom, zda tu je či není přítomno ono „sdělení“. Je-li v centru zájmu inscenátorů, CO chtějí sdělit, pak také obvykle hledají ten neúčinnější způsob, JAK to sdělit, protože jim na tomto sdělení velmi osobně záleží. A mohou pak zjistit, že pro jejich téma je optimální princip, který je mnohokrát prověřený, stejně tak jako, že pro jejich sdělení tu žádná vhodná forma není a bude třeba ji teprve hledat či vytvářet.

Dostáváme se tak opět k tématu a také k míře osobní zainteresovanosti na něm. Nenašel by se v letošní přehlídce asi ani jeden divadelní soubor, jehož členové by nebyli schopni říci, o čem že to vlastně hrají. Na množství jejich zkušeností, stupni vybavenosti a invence pak záleželo, zda se toto téma podařilo čitelně zveřejnit. Ale aby toto téma diváky skutečně zasáhlo, k tomu musí být - vedle vyladěnosti publika - i velké osobní zaujetí aktérů hry, jejich osobní vztah k tématu. A ten - zdá se mi - u některých, jinak po mnoha stránkách zajímavých a kultivovaných inscenací, buď chyběl, nebo v průběhu času došlo k jeho oslabení.

Mluvil o tom například u představení **Středa nám chutná** souboru Rolnička ze ZUŠ Žatec (vedoucí Eva Vencílková). Soubor si vybral kvalitní předlohu Ivy Procházkové o tom, co vlastně děti potřebují ke svému životu. Dramatizace ale nepomohla vytvořit dostatečně motivované situace a nedala tak hráčům potřebný prostor k dramatickému jednání. Značná část děje byla odvyprávěna chórem starších dívek, které také vytvářely ze svých těl různá prostředí a z jejichž řad se rekrutovaly postavy dospělých. Chór řídil děj a vytvářel pro skupinku menších dětí bezpečné prostředí, kde si mohly přirozeně hrát a plnit drobnější úkoly. Přestože měl chór více funkcí, nebyly jeho členky vždy dostatečně využity, zataženy do dění na scéně. Možná i proto se zdálo, že jejich vztah k tématu je spíše vlažný. Symbolem štěstí jsou v příběhu jablka, která rostou holčičce Cilce na hlavě. To, co lze snadno realizovat ve slovech literárního textu, se už daleko obtížněji konkretizuje na jevišti. Inscenátoři to řešili tím, že tato jablka jsou imaginární (stejně jako jsou imaginární i všechny další případné rekvizity - což je sice stylisticky čisté, ale shrnujeme tak do stejné ošatky předmět-metaforu a předměty, které jsou jen samy sebou a nenesou žádný další význam). Ovšem hrát s imaginární rekvizitou není

jen tak. Nejdříve tu musí být zřetelný pocit štěstí, který se projeví v celé Cilčině bytosti, a teprve z něho se mohou zrodit jablka. Ale pro malou představitelku hlavní role je tento úkol zatím příliš těžký - tělíčko je téměř neustále povadlé, oči sklopené do země - odkud pak mají ta jablka růst? Výraznou složkou inscenace byla hudba, kterou obstarávalo pět dospělých pánů v černých kalhotách a bílých košilích s motýlkem (učitelé ZUŠ). Nelze než závidět kolegiální vztahy na této škole a propojení oborů. Úloha hudby byla ale nejednoznačná. V některých okamžicích pomáhala gradovat děj, nabídl písničku, kterou si asi mnozí diváci pobrukovali i po skončení představení, ale nebyla jasná spojitost tohoto typu tak trochu salónní jazzové muziky s příběhem dětí v dětském domově.

Stále živé téma lidského strachu a jeho překonávání díky schopnosti lásky a soucítění měla inscenace hry Hany Januszewské **Malý tygr** v podání souboru Beniči ze ZŠ Benešova v Třebíči (vedoucí Zuzana Nohová). Zvolen byl žánr muzikálu. Vznikla tak působivá podívaná, která měla značný ohlas u dětských diváků. Představení probíhalo ve svižném tempu, děti dobře zpívaly, co chvíli se pomocí jednoduchých přestaveb několika laviček zajímavě proměňoval prostor... Ale to důležité, totiž téma inscenace, zůstalo jaksi nenaplněno, protože ztratilo svou naléhavost (dětský diskusní klub: „[...] od začátku je jasné, jak to dopadne“). Nepodařilo se totiž odlišit podstatné od nepodstatného, nezdařilo se vyvážit proporce a vztahy mezi dějem a písničkami. A tak se stalo, že písničky převládaly a příběh ustoupil do pozadí. Situace, které byly nastoleny, byly vzápětí písničkou useknuty, aniž měly čas být dohrány a aniž mohly doznít. Pro herce bylo velmi obtížné udržet svou roli a její naladění i v písničce, která byla svým způsobem odstoupením ze situace a jinou rovinou komunikace s divákem (např. malý tygr jede poprvé sám a v bouřce na koni pro doktora - v okamžiku, kdy začne zpívat, se se zářivým úsměvem obrátí do publika, zcela nezávisle na situaci, v níž se nachází). Příběh se rozpadal do jednotlivých „klipů“, které se rychle střídaly a uspokojovaly tak oko diváka, ne však už jeho potřebu ztotožnit se a spoluprožít příběh strachu a těžce získané odvahy. To, co chybělo, nebylo „překvapení, jak to skončí“, ale prostě lidské zaujetí, vnitřní spolupodílení se na překonání překážek, které se malému tygrovi stavějí do cesty.

Pod cizokrajným názvem **Maccheroni alla vongole** nám zahrálo Macourkovu pohádku o makarónech DOcela MALÉ divadlo Gymnázia ve Svitavách (vedoucí Radka Oblouková). Hudba, hojně užívaná italština, klobouky a určitý způsob chování do značné míry asociovaly mafii. (Nabízí se otázka po významu. Hrají si snad makaróny za mafiány, aby si zpestřily svůj jinak fádň život? Jsou opravdu mafií - nebo jde jen o jednoduchou vazbu: makaróny jsou z Itálie, Itálie = mafie?) Z šikovných, dobře vybavených dívek byla zřetelně cítit chuť si zahrát divadlo. Tato „chuť si zahrát“ se v konečném výsledku jevila silnější než zaujetí tématem a potřeba podělit se o něj s ostatními. Jakmile ale chybí touha něco důležitého svou hrou sdělit, snadno se může stát, že se projev na jevišti vyprázdní a stane se samoúčelný (byť i zručný). Potenciál, který tento soubor má, tak byl využit jen částečně - a to je škoda.

O tom, že je-li forma vyprávěného divadla (či animované prózy) zvládnuta na vysoké úrovni, může přinést zajímavý a příjemný divácký zážitek, svědčí inscenace **O malé Mette** souboru dddd ze ZUŠ Děčín pod vedením Jany Štrbové a Aleny Pavlíkové. I tady - stejně tak jako u svitavského souboru - byla jasně patrná „chuť si zahrát“, která pro mne poněkud převažovala nad osobním zaujetím



pro téma. Ale tato „chuť si zahrát“ byla ve službách věci, nikde se nestala samoúčelným předváděním. Příběh o lásce, která na nás může nenápadně čekat za rohem, zatímco se pro ni honíme po širém světě, byl souborem podán s příjemným nadhledem a jemným humorem. Vzniklo střídme a přehledné představení s dobře zvládnutým temporytmem, zajímavě pracující s prvky refrénu na principu drobných, ale účinných změn při opakování. K pocitu naplnění řádu přispívala i jednoduchá, ale nosná hudební složka, stejně jako jednoduché výtvarné prostředky (dřevěný rám), využitě s velkou nápaditostí. Silnou stránkou představení byly pak samy hrající děti, na kterých byla znát systematická práce jak, pokud se týká kultury mluvy a zpěvu, tak i schopnosti vytvářet (při vši stylizaci!) vzájemně pravdivé vztahy.

Na dobře užitém epickém principu bylo založeno i představení **A přece se točí** třetí třídy ze Svobodné obecné školy v Jablonci nad Nisou (vedoucí Libuše Hájková), zabývajících se tematikou astronomického poznání vztahu Země a Slunce. Hra vznikla, podle svědectví samotných dětí, pro školní akademii. V ten okamžik si mnozí z nás vybaví všechny ty narychlo secvícené „kusy“, které „zdobí“ školní akademie od Chebu po Lanžhot. O tom, proč je toto představení jiné, vypovídají další slova dětí - rodilo se ve třech školních předmětech: „V prvouce jsme to pochopili, při čtení jsme se dozvěděli, jak se v té době žilo, a v dramaťáku jsme tomu dali šťávu.“ Za výsledným tvarem, který jsme měli možnost vidět, tak stojí rozsáhlá práce integrující porozumění tématu i vytváření dovedností, aby toto téma bylo možno sdělit divákům. Vznikl tak krásný příklad, jak by mohlo takové ryze školní divadlo vypadat, aby to bylo divadlo, které se stane organickou součástí výuky a života školy. Epický princip umožňuje i takto malým dětem zobrazit na jevišti velká dramata lidských dějin, příběh, který je o životě a smrti, o pravdě a poznání, o lidské velikosti i malosti, a to v průběhu času (od Koperníka po Galileu). Představení mělo svižný temporytmus. Byly využívány zcizující prvky, odstupování od děje a postav. Velkou roli zde hrál humorný nadhled, který se ale ne vždy setkal s pochopením dětského publika. Objevily se otázky, zda se dá o takto vážných věcech mluvit odlehčeným tónem. Domnívám se, že ano (odlehčení nemusí znamenat zlehčení, znevážení), ale přesto v tomto případě na to poněkud doplatilo samo téma - Galileovo dilema, zda odvolat, nebo ne, a jeho rozhodování působilo příliš zjednodušeně a z hlediska celku inscenace okleštěně. Velmi zajímavé naopak byly jevištní metafora plynutí času (např. nehybná postava Koperníka, do jehož rozepsané knihy ostatní hráči-čas přidávali další a další listy jeho práce).

Mezi vyprávěním a divadlem se pohybovala i dvě následující představení. Soubor DDM z Prahy 8 (vedoucí Jana Machalíková) si vybral klasickou pohádku Karla Jaromíra Erbena s poněkud pozměněným názvem **Hrnečku, dost!** Inscenace je postavena na protikladu dvou postav - „kolektivní“ Aničky (soubor: „[...] aby Anička měla pestrnou povahu“) a hrnečku (soubor: „Zdálo se nám, že by se velký papírový hrneček hned roztrhal, a tak jsme rozhodli, že Miša, který měl původně pohybovat papírovým hrnkem, bude hrát zatím hrneček sám, než vymyslíme něco lepšího. Nic lepšího nepřišlo, protože Miša byl nejlepší.“). Už tím je nastolena určitá rovina neiluzivnosti a nadsázky. V řádu těchto věcí jsou pak i další nápady (štafle s obrazy prostředí, gázová kaše) a pointa celé hry (chlapeček-hrneček by ještě rád vařil = hrál si dál, ale děvčata ho definitivně zarazí a hru-představení tak ukončí). Proto je škoda, že jiné uplatněné nápady se z tohoto řádu vymykají (ma-

minčino realistické šití) a ty, které do něj patří, nejsou vždy dotažené (na začátku trochu nešikovné rozehrávání typu „pojďme si zahrát pohádku“, vytahování kaše ze štafli místo z hrnečku, likvidace kašové pohromy). Ale co je důležité - vedoucí dokázala odhadnout schopnosti a možnosti dětí v souboru a podle toho byla vybrána a zpracována předloha tak, aby se v ní děti cítily dobře a bezpečně.

Základním problémem dalšího představení **Fimfárum** (DDT Hladiadlo, Gymnázium Mnichovo Hradiště, vedoucí Eduard Havránek) je naopak neodhadnutí sil začínajícího souboru starších dívek. Werichovy chytré, ironické a humorem nabitě pohádky jsou pro mládež tohoto věku velmi přitažlivé a pro inscenátory mohou být neodolatelnou výzvou jak se vyrovnat s obtížným úkolem. Otázkou není, zda Werichův text přenášet na jeviště, ale kdy a za jakých podmínek. A tyto podmínky, kam patří jistě i značná divadelní zkušenost a invence, naplněny nebyly - soubor je zatím jen málo vybavený a málo připravený na tak náročnou práci. Dívky jsou herecky nezkušené. Většina z nich se na jevišti necítí příliš jistě a na jejich chování je to znát. Těžiště těla je povolené a tím i celý projev je zvadlý nebo toporný. Nejsou zvyklé autenticky jednat a navazovat vzájemné vztahy. Situace jsou jen naznačeny, nedojde však k jejich skutečné realizaci. Zdá se mi, že soubor se rozhodl využít své malé zkušenosti a učinit z nich princip své hry. Neskrývat ji, ale zdůraznit ji (např. v situacích, kdy se dostávají do protikladu akce a slova: mluví se o velikém údesu, ale obličej zůstává kamenně nehybný; kovář „velikým obloukem fimfárum zahodil“, a on se ho zbaví ležérním pohybem; snad sem spadají i kovářovy růžové kalhoty s barevnou zástěrkou, dané do kontrastu se slovy „kovář byl cítit potem“), ale obávám se, že právě tento princip je poněkud zrádný - vyžaduje víc umění a dovednosti, než se na první pohled zdá. Protože neumělost divadelně prezentovaná je něco zcela jiného než neumělost skutečná a zahrát to tak, aby se tyto dvě věci jasně odlišily, to vyžaduje právě umět to.

Zajímavým a cenným pokusem o zpracování závažného tématu, které se dívek ve věku „nácti“ velmi dotýká, byla inscenace **O Bdělosti, Marnosti a Nudě** (LDO ZUŠ Třinec, vedoucí Marcela Kovaříková). Ze zaujatého a soustředěného projevu dívek bylo zřejmé, že zvolené téma (z vyjádření dětských diváků: „Holka dospívá a ničí ji každodenní stereotyp“) je pro ně opravdu živé. Pro své sdělení zvolily podobu jakési montáže střipků z reálného života s polosnovými vstupy tří alegorických postav, které mezi sebou svádějí zápas o vliv na další osud mladé hrdinky. Aby však téma plně vyznělo, chyběla tentokrát větší zkušenosti a invence autorská. Není tak jednoduché vytvořit vlastní dramatický text bez opory v dobré literární předloze. Nejde přitom jen o „řemeslo“ - umět napsat divadelní hru -, ale také o schopnost hluboce, a zároveň jasně a neotřele myslet o tématu, a vystříhat se přitom banalit. Pak by se nemohlo stát, aby konec byl nevhodně a nepřipraveně optimistický, postava Bdělosti poněkud plakátová a důležité repliky by nezaváněly někdy frázemi.

Souboru Trosky z DDM Starý Lískovec-Brno (vedoucí Milada Jovanovská, režie Robert Hakl) šlo podle jeho slov o to „upozornit na nevšimavost, nekomunikaci a nezáměr o děti, z každé naší rodiny byl v představení kousek“. A tak vznikla inscenace **Trosky**, tragikomický obraz ze života současné rodinky s absurdními prvky. Podívaná to nebyla příliš příjemná (osobně nemám zrovna ráda divadlo či film, které si libují v zachycení a hypertrofizaci malosti, trapnosti a ošklivosti všedního dne), ale rozhodně nenechala diváky chladné. Dokázala oslovit vzdor vši své neobratnosti, plynoucí z malé zkušenosti. Herecké výkony byly



velmi nevyrovnané a přítomnost na jevišti byla pro některé členy souboru téměř utrpením - nebyly tu žádné herecké dovednosti, které by je podržely a umožnily jim existovat na scéně s určitou sebejistotou. Nebylo také zcela jasné, co ony stereotypně opakované „trosky“ vlastně znamenají (zřetelné je to v případě postav dětí, jež se takto vyčleňují z rodiny, která je zanedbává, ale smysl se mění, když se k nim přidávají i dospělí, kteří nejsou obětmi, ale spoluviníky rodinné nekomunikace). Kombinace reálných, zástupných a imaginárních rekvizit pak byla zmatečná. Ale nad tím vším dominovala zřetelná snaha vyjádřit se k věci, která je pro soubor opravdu naléhavá.

ZÁVĚREM

O závěrečné shrnutí bych požádala lektorský sbor, jehož úvahy zaznamenal v posledním čísle Deníku Dětské scény jeho šéfredaktor Roman Černík: „Letos, oproti minulým ročníkům, přibýlo školního divadla. Bylo tu více souborů ze základních škol, hlavně víceletých gymnázií. Výrazně přibýlo starších dětí (teenagerů). U nich se ukazuje potřeba proměny témat, ale také postupů. Otázkou je, zdali postupy, s nimiž se běžně pracuje v 'dramatizacích' s malými dětmi, jsou přenosné na ty starší. Ukazuje se totiž, že v téhle kategorii nestačí jen samotné hraní, ale že starší potřebují další úkol. Třeba ten, že budou hrát pro malé děti, s konkrétním určením a záměrem. *Tenhle věk potřebuje téma*, a velké, to bylo vidět u Erbenových Svatebních košíl. Tady bude třeba dál hledat. Také bylo velmi kladně přijato oživování klasických textů, dokonce klasiků z 19. století. Jako novum bylo hodnoceno také

vedení představení *ARPIDY, představení dětí s fyzickým postižením*. Ony totiž ukázaly sílu toho, co by v divadle mělo být pořád. Sílu sebeobjevování, skutečný zrod existence na jevišti. To se často pod stereotypy vytrácí. Málo bylo představení s příběhem, s jasným hrdinou. *Převažovaly inscenace na pomezí recitace a divadla*, pásma poezie, vyprávěné divadlo. Jde spíš o hledání různých cest k nahlížení na téma, hledání nejrůznějších možností jevištního vyjádření než o samotný příběh a často i téma. Z toho pak vychází různé varianty pohrávání si s příběhem. Takové postupy jsou blízké současnému divadlu. Tato cesta však může vést k zahledění na jednotlivosti, na dílčí témata a také mnohdy vede k problémům ve výstavbě představení jako celku. Na druhé straně naše doba vyžaduje nejen poznat příběh, už nestačí pouhá identifikace s hrdinou. Častěji chceme také znát, kdo vypráví, proč nám to chce sdělovat. Nebezpečí je ale v přijetí roztržitého, klipového vnímání, které často vede k povrchnosti a klišé.“ A koho si představit pod jinak málo říkajícím označením „lektorský sbor“? V tomto roce to byli: Jaroslav Dejl, Eva Polzerová, Hana Hnilíčková, Aleš Bergman, Jaroslav Provazník a Jakub Hulák.

Poslední slova budou patřit opět Karlu Čapkoví: „My zahradníci žijeme jaksi do budoucnosti; kvetou-li nám růže, myslíme na to, že příští rok nám pokvetou ještě líp; a za nějakých deset let bude z tohohle smrčku strom - jen kdyby už těch deset let bylo za mnou! Chtěl bych už vidět, jaké budou ty břízky za padesát let. To právě, to nejlepší je před námi. Každý rok přidá vzrůstu a krásy. Zaplať Pánbůh, že už zase budeme o rok dál!“

Za pomoci Deníku Dětské scény sepsala
IRINA ULRYCHOVÁ,

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

Dětský přednes v pohybu

(Z poznámkového bloku předsedy lektorského sboru Celostátní dílny dětského přednesu)

Živě si vzpomínám, že ještě na prvních ústeckých recitačních přehlídkách zkraje 90. let (když byla recitační přehlídka ještě separovaná od divadelní) jsme si na závěrečných diskusích svorně notovali, že je to sice dobře, že děti recitují, ale že je přehlídka každý rok plus minus stejná, jako by se obor vlastně ani nevyvíjel. V posledních letech mám však intenzivní pocit - zda právem, nebo neprávem, to se asi ukáže až z většího časového odstupu -, že na celostátní dílně je každoročně nejen několik pozoruhodných přednáškových výkonů, ale hlavně - že celý ten běh na dlouhou trať, kterým práce na recitačním vystoupení je, má smysl. Co k tomu dobrému pocitu přispívá? Myslím, že například toto:

Nejen celostátní přehlídka, ale i některá regionální „předkola“ (královéhradecké bylo první vlaštovkou) nejsou soutěžemi, ale dílnami. Nejde jen o to pojmenování (i když i to má svůj význam), ale o podstatu: Sóloví recitátoři přestávají být sólisty, kteří přijdou, odrecitují a odjedou, ale mají

příležitost poznat osobně, zblízka stejně „postižené“ kamarády, pracovat s nimi v praktických dílnách a sdílet s nimi jejich pocity, nápady a trémy. I nejmladší recitátoři si mohou v malých skupinkách, a tedy za daleko přijatelnějších a lidských okolností popovídat s několika různými lektory, porovnat si názory na svoje vystoupení a na vystoupení svých kamarádů. Na celostátní dílně k tomu přistoupila po spojení s divadelní částí přehlídky také do té doby neznámá zkušenost - možnost reflektovat i sólový přednes v přehlídkovém zpravodaji, v Deníku Dětské scény. (Před třemi lety dokonce v příloze Deníku DS vyšly podstané části z ojedinelé diplomové práce Emy Zámečnickové o dětském přednesu, vloni byla publikována v DDS z větší části diplomová práce Moniky Homolové o M. Dismanovi a letos části z diplomové práce Adély Pellarové o Josefu Mlejnkovi, které se přednesu rovněž týkají.)

K větší vážnosti přednesu přispělo i to, že se v posledních třech letech

podařilo uspořádat pár dlouhodobých (nejen jedno- nebo dvoudenních) seminářů o sólovém přednesu (v Ústí nad Orlicí i vloni v Jičíně na celostátní dílně Dramatická výchova ve škole).

Za neobyčejně důležité pokládám ovšem to, že pohyby, které si pochvalujeme na celostátních dílnách, nejsou jen záležitostí „špiček“. Celostátní dílna svými proměnami vyvíjí přirozeně i tlak „dolů“. A tak se dnes tu a tam objeví nejen regionální, ale i okresní přehlídky, které nejsou jen nedůstojnými maratony, ale příjemným (i dvoudenním či vicedenním!) setkáním - dílnou (Ledeč nad Sázavou, Hradec Králové, Praha 8...).

A přesto se nemůžu zbavit dojmu, že to všechno jde pořád jaksi do prázdna. Že ta spousta úctyhodné práce, která je vidět na přehlídkách, by se mohla, a hlavně měla projevit daleko více přímo ve školách. Narážím tím na stokrát opakované stesky na to, že přednes (nikoliv ovšem tupá deklamace) je ve škole pořád ještě Popelkou, a přitom by v literární vý-



chově mohla sehrát podstatnou roli. Jenže - divme se, když pedagogické fakulty přednes a jeho metodiku ignorují (předloňská anketa v Deníku Dětské scény, kterou přetiskla rovněž Tvořivá dramatika v č. 2/1997, o tom

podala tristní svědectví). A když Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se ostentativně tváří, že přednes, stejně jako ostatní estetikovými obory, se ho (a tedy škol) vůbec netýkají, že je to věc ji-

ného resortu (rozuměj kultury), protože recitovat nebo hrát divadlo je přece něco, bez čeho se obejdeme, co při vyučování vlastně jen zdržuje...

JAROSLAV PROVAZNÍK

Ostrovské SOUKÁNÍ '99

Dosoukat se do Ostrova není právě jednoduché, zvláště když cestujete hromadnými dopravními prostředky. Ostrov je město zvláštní, architektonicky na vás dýchá padesátá a další léta, ale jenom do té doby, než přijdete do starého města. Tady jste najednou jakoby v jiném světě.

Podobný pocit jsem měl, když jsem vstoupil v pátek 14. května 1999 po poledni do ostrovského Domu kultury. Svět tohoto zvláštního města zůstal za dveřmi. V T-klubu u prezence bylo moře dětí a kousek dál samoobsluha pro mlsné i hladové, kterou dodali sponzoři. Dost dobrý začátek!

Na scéně Za oponou kolem 13.30 hodin přivítala všechny dosoukané dobrá duše Ostrovského soukání Irena Konývková, přidal se pan ředitel Vlasatý ze Základní umělecké školy a také vedoucí odboru školství MÚ. Irena nás „naučila“ rytmicky podupávat, a hlavně pískat na píšťalky, které byly součástí přijímacího rituálu, přečetla rozdělení do jednotlivých pracovních dílen a představila lektory těchto dílen. Bylo jich požehnaně - právě tolik, aby všechny děti mohly najít v nějaké dílně nejen zalíbení, ale především, aby jim v ní bylo dobře.

Je obdivuhodné, co se zhruba za šest hodin společné práce v dílnách dětem a lektorům podařilo (výsledky si navzájem předvedli na sobotním společenském večeru). Myslím, že dílny splnily několik cílů: umožnily dětem pracovat v jiné skupině, pomohly navazovat nové kontakty, učit se naslouchat druhým, být k sobě vstřícní, snažit se rozumět zdaleka ne jen slovům (v dílnách pracovaly i italské děti, a přesto byl často překlad zbytečný).

Jakub Hulák pracoval s dětmi v dílně, která se jmenovala Tvořit svůj příběh. Dílnu Člověk a předmět a prostor si vybraly děti, které přišly k Hance Frankové. Výtvarný seminář vedla Zuzana Motlíková, Jazz dance pak Pavla Šemberová. Pavel Žemlička vedl seminář Hudební rytmický zpěv a Roman Černík dílnu Slova... slova... slova.

Ale to předbímám. Je pátek odpoledne po 13.30 a jako první se dětem i dospělým po zahájení představil zahraniční host Theater im Regenbogen z Brixenu (soubor je vedený Thomasem Troiem) s inscenací **Der Fall Schneewitchen**. Latináři a němčináři věděli, Italové (hráli se v němčině) a my ostatní se před představením dozvěděli, že jde o úpravu pohádky o Sněhurce. Na jevišti byl připraven soudce, žalobce, obhájce a probíhal výslech svědků. Ve hře byly i „snové“ obrazy některých konfliktních situací. Hrál se v černém prostoru v náznakových kostýmech. Představení bylo založeno na slovním projevu. Ale i navzdory jazykové bariéře bylo možné tomu podstatnému porozumět. Zajímavé na inscenaci je to, že v závěru

rozhodují samotní diváci hlasováním o vině či nevině královny. Inscenátoři proto mají připravené dvě verze závěru.

Ve společném semináři pro vedoucí souborů, kterého jsem měl možnost se zúčastnit jako lektor a který začínal tradičně otázkou: V čem byla daná inscenace inspirativní, byli oceněni Brixenští především za způsob zpracování pohádky, za různý pohled jednajících postav na tutéž situaci, za výrazný stylizovaný projev verbální i nonverbální.

Děti ze žatecké Rolničky pod vedením Evy Venclikové se představily příběhem podle knihy Ivy Procházkové **Středa nám chutná**. Seminaristé ocenili zpracování tématu, který je navíc souboru blízký (do souboru chodí děti z dětského domova, ale v tomto představení nehrály). Příběh ředitelky domova, kterou děti milují pro její fantazii, hravost a tvořivost a která je po dobu nemoci nahrazena zastupující ředitelkou, milující naopak nade vše pořádek. Daleko víc je však inscenace o partě dětí. Ocenili jsme se seminaristy nejen již zmíněnou předlohu, ale také práci s 23 dětmi rozdílné věkové i dovednostní úrovně a jejich zapojení do příběhu. Využití hudebníků-živáčků (navíc jsou to kolegové, zkušený učitelé ZUŠ) slibovalo, že díky hudební složce může být celá inscenace temporytmicky výrazně členěna. To se zatím nepodařilo, naopak hudební doprovod poněkud retardoval představení. Zatím nedořešeným problémem je využití chóru.

Soubor dddd Děčín (to poslední d znamená dorostenky), ale v představení hraje také jeden kluk) uvedl dánskou pohádku **O malé Mette**. Vedoucí Alena Pavlíková a Jana Štrbová pro nás spolu s „dorostencem“ a „dorostenkami“ připravily příjemné setkání s vyprávěnou a komentovanou pohádkou. Zajímavé a jednoduché je výtvarné řešení prostoru. A také hudební složka pomáhá celé inscenaci. Větší aktivita při sdělení vlastních postojů by zřejmě napomohla větší gradaci příběhu. K zamyšlení svádí samotné téma malé Mette, která vlastně přes „drobný“ podvod ke štěstí přijde. Tvůrci zatím hledají způsob, jak tento problém řešit.

Irena Konývková nám umožnila nahlédnout i pod pokličku svého hrnce v dramatickových kuchyni. HOP-HOP II si pohrával se surrealisticko-pohybovou básní Petra Krále **Zdá se, že je vítr** a dále uvedl dramaticko-sborový přednes z knihy Leo Rostena **Pan Kaplan má třídu rád**. Oba pokusy byly oceněny spontánním potleskem, pískotem píšťalek a cinkotem zvonečků (to ostatně bylo charakteristické pro všechna vystoupení a veškeré dění po celou přehlídku). Seminaristé kvitovali s potěšením možnost vidět „školní“ práci, nikoliv jen tu přehlídkovou, a ocenili šíři záběru práce s dětmi.

V básni **Zdá se, že je vítr** se zdá, že slova se stávají nadbytečnými, že tvůrci jsou schopni vyjádřit význam slov pohybem, a slovo není zatím sděleno tak, aby bylo významově povýšeno. Práce se světly „zdívalelnění“ příliš nepomáhá, jde spíše proti surrealismu obsaženému v textu. Dramaticko-sborový přednes umožnil vyzkoušet si „udržet postavu“ ve vymezeném hracím prostoru. Nápad koncertního vystoupení se stupínkem pro sbor je vynikající. Zatím se však nedaří plně jej využít. Každopádně slouží souboru obě předlohy a práce na nich nejen jako výborná průprava, ale i možné hledání cest pro zcela jiný „nekonyvkovsko-konyvkovský“ žánr a tvar.



Dana Žáková se společně s dětmi z domažlické Hýty srdnatě „poprala“ s předlohou Jana Wericha **O rybáři a jeho ženě**. To, že výsledek neodpovídal očekávání Dany a zřejmě ani dětí, sice může Danu i děti možná mrzet, ale to, co se všichni společně při budování inscenace dozvěděli, co zažili (o čem všem Dana na semináři vyprávěla), stálo za hledání, zakopávání a padání na cestě za tvarem inscenace, v níž prozatím vážně poněkud temporytmus a kde Werichův text jde zatím nad interpretační možnosti souboru.

Vedoucí plzeňského souboru Dagmar Jandová předem inzerovala, že přivezla inscenaci, která je ve stadiu hledání a možného nalézání. Nemusela mít vůbec obavu z kritických připomínek. Všichni diváci byli více než vstřícní. Pokus plzeňské ZUŠ (**O milionáři** - na motivy Jiřího Wolkera) je úctyhodný v hledání vyjadřovacích prostředků a konečně i při realizaci. Velice působivě uvedení do příběhu čtením titulků z dnešních novin (jen škoda že to nebyly titulky skutečně z nejčerstvějších vydání novin) je ke škodě věci vráceno do doby vzniku předlohy použitím znaku pro milionáře - cilindru. Dagmar Jandová v sobě nezapře loutkářku, umí použít stínohru (efektní sejmutí slunce z oblohy, zničení milionáře...), využít znak (obruč - slunce, klobouk - milionář), pracovat se zkratkou. Dana Jandová spolu s dětmi dobře ví, kolik hledání je ještě třeba. Zdá se však, že ví, kde a jak hledat, a to je dobře.

Páteční program byl zakončen „kontroverzní“ inscenací souboru HOP-HOP I ze ZUŠ Ostrov **R.S.B., s ručním omezením** (inscenace vyvolala údajně bouři vole i nevole na krajské přehlídce západočeského regionu v Plzni a nebyla navržena na Dětskou scénu '99). Jednoznačně šlo o nejlepší představení Ostrovského soukání (představení v Plzni jsem neviděl, mohu se vyjádřit pouze k představení v Ostrově). V čem bylo inspirativní: Rozhodně tématem (šikana), odvahou a způsobem jeho zpracování, prostředky, které byly použity (boty jako znak pro dospělé - diskuse v semináři směřovala k přesnějšímu využití tohoto znaku; masky), hudební složkou, vedením dětí (zajímavá stylizace, a přesto přirozené jednání; problém byl ale někdy se slyšitelností) a také režijním a světelným plánem. Irena Konývková se pro mnohé vrací stále jakoby ke stejnému tématu (pomoc slabším, druhému). Inscenace naznačuje, že tato cesta nemusí být vůbec slepá. Právě naopak.

Vánoce v květnu a k tomu ještě na Radnici? Bylo to překvapivé, ale jak se ukázalo, vůbec ne zbytečné zabloučení do jiného času. Irena Konývková nabídla souborům, aby uvedly inscenace, které připravily k vánočním svátkům. A tak v prosluněném odpoledni uvedla nejprve ZUŠ Karlovy Vary **Čertovskou muziku**. Jiřina Rottová vybrala a dohromady poskládala verše, které se pokusila s dětmi inscenovat jako příběh o napravených a vykoupených. Asi nejvíce seminaristé ocenili, že děti měly možnost se seznámit s poezií a pohrát si s ní. Představení bylo zřejmě poznamenáno časovým odstupem od doby vzniku; děti už neměly důvod, proč..., a tak nepřesnosti a nedotaženosti na jedné a určité přehrávání včetně nejasností dramaturgických (hříšníci - čerti, vysvobození jablkem) na druhé straně přivedly seminaristy k úvahám, jak vybírat texty, jak zpracovat předlohu a jak motivovat děti, aby inscenace zůstaly „živé“.

Jedno z možných řešení nabídla Lucie Veličková se souborem Na poslední chvíli I ZUŠ Ostrov ve **Vánoční hře o Vydřigrošovi** podle Charlese Dickense. V první řadě byl oceněn výběr předlohy. Samotný příběh se sice odehrává o Vánocích, téma však není vázáno na jedno roční období. Zajímavé je i uchopení této předlohy: přijíždějí k nám potulní komedianti a hrají v tuto chvíli tento příběh. Děti tak mohou využít toho, co mají doma (prostředky), mohou si dovolit mírné nepřesnosti i přehrávání (je to v rámci zvoleného řádu - jde přeci o potulné komedianty). V diskusi jsme doporučili, aby se odvážili „vyjet“ s příběhem ven na ulici, na palouk... a vyzkoušet si oslovit diváky jako potulní skuteční komedianti.

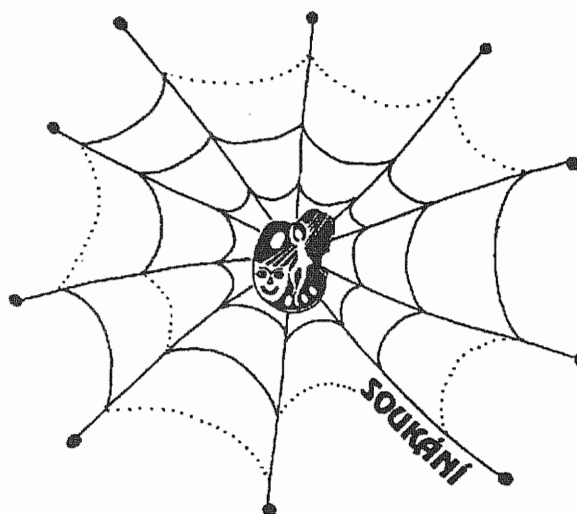
Děti tak mohou využít toho, co mají doma (prostředky), mohou si dovolit mírné nepřesnosti i přehrávání (je to v rámci zvoleného řádu - jde přeci o potulné komedianty). V diskusi jsme doporučili, aby se odvážili „vyjet“ s příběhem ven na ulici, na palouk... a vyzkoušet si oslovit diváky jako potulní skuteční komedianti.

Další možnost nám předestřela se souborem HOP-HOP III ZUŠ Ostrov opět Irena Konývková pásmem **Blíží se, blíží vánoční čas**. Přiznám se, že jsem litoval (a nebyl jsem sám), že není před Vánoci a že tento pidisoubor nemohu pozvat k nám do divadla (pádný důvod je uveden v závěru). Dva aktéři (chlapec Konývka a dívka Cerhová) dokázali dvacet minut působivě navozovat poezii Vánoc i lehounkou nostalgii s vtipem, humorem, krásným jedno- i dvojhlasem a využívali přitom texty německých pohádek a říkadel, dramaturgicky připravených vedoucí souboru. Není nezajímavé, že jsme sledovali dvacáté osmé představení, které bylo zároveň i derniérou.

Třetí možnost v pořadí nabídl pan dirigent Vladislav Mareš, který je znám jako neúnavný soupeř Ireny Konývkové, neboť se pravidelně pdílí na hudební složce představení HOPu. Pokusil se se svými svěřenci-muzikanty (čert aby se vyznal v tom, kdo kam patří, někteří se mísí s HOPem a naopak) připravit **Vánoční hudební pořad**. Přestože původním cílem bylo připravit hudební pořad, V. Mareš zřejmě natolik „načichl“ spolupůsobením v HOPu, že se pokusil všechny skladby nějak zajímavě ozvláštnit - tu minipříběhem, tu rekvizitou, maskou, jednáním, umístěním do prostoru. Je to pokus sympatický a příkladný pro ostatní muzikanty ZUŠ.

Poslední den Soukání, v neděli, před závěrečnými představeními souborů dddd Děčín **Jak kvůli vajíčku šel kohout na zámek** a HOP-HOP II ze ZUŠ Ostrov **Prášiš** (které již jsou „odseminářované“ na různých přehlídkách a soutěžích, takže se o nich již nehovořilo) se nadělovalo těm, kteří stáli v pozadí a bez nichž by Soukání nebylo takové, jaké bylo, i těm, kteří byli vidět, ale nehráli (vedoucí souborů, seminářů, tlumočnice). Nejen uměním živ je člověk - a tak nelze zapomenout ani na skvělé paní kuchařky ve školní jídelně. Společně jsme si zapískali, zadupali, zarolníčkovali, možná i uronili slzu, že už je konec, a říkali si: „Snad za dva roky. Už aby to bylo...“

JIŘÍ POKORNÝ





JAK JE TO (nebo by mohlo být) S DÍTĚTEM NA JEVIŠTI

Úryvky z ankety Deníku DS '99

Letošní Deník Dětské scény v Zábřehu se pokusil hledat možné odpovědi na tradiční otázku mnoha dospělých divadelníků (s níž se tak často můžeme setkat např. na Jiráskově Hronově nebo na FEMADu): Patří dítě na jeviště? Proto se redakce DDS obrátila na řadu divadelníků nejrozličnějších oborů a směrů, divadelní vědce, pedagogy nejrozličnějších typů škol i kritiky a novináře s těmito otázkami:

- ①. Patří dítě na jeviště? - Proč ano, proč ne?
- ②. Může dětské divadlo být skutečným divadlem?
A proč?
- ③. Jaký má vůbec smysl divadlo hrané dětmi?

REDAKCE TD

● Na každou věc, činnost, otázku, problém lze pohlížet z mnoha různých stran a úhlů. Pokusím se pro dané otázky jeden vytyčít:

KULTURA znamená bytostně lidskou reflexi vlastního bytí a jeho interakce (vzájemného působení dvou, nebo více činitelů, forem) s druhými i s přírodou v kontextu lidstva a světa. Původní Ciceronův pojem úzce souvisí s tvořením, vzděláváním, obděláváním.

(Encyklopedický slovník, Odeon, Praha 1993)

Ad 1) Ve světě neustále ubývá lidského souznění. Lidé začínají být citově vyprahlí a jejich jediným cílem je vlastní ekonomické zabezpečení. Z pozornosti mnohých předních politiků, manažérů, učitelů, lékařů, ale bohužel i umělců a dalších vůdčích osobností našeho lidského stádečka neustále víc a víc ustupuje komunikace, citlivost, vnímavost, fantazie, kreativita. Význam kultury plného žití vládčí títo vyvolenci hodně daleko za uhlím a výnosy z hracích automatů.

V tomto světě směřujícího k duševní sterilitě je každý usku- tečněný lidský kontakt, zvláště kontakt učiněný v touze po tvůrčím poznání, nesmírně důležitý a potřebný. Pohlížíme-li pak na divadlo jako na jeden z možných tvůrčích prostředků vedoucí ke zlepšení komunikace, citlivosti, vnímavosti a fantazie, vidím ho jako jeden z možných důležitých, přímo arteterapeutických, nebo alespoň výchovných prostředků nejen pro děti, ale i pro dospělé. Dokonce si myslím, že mnohdy není ani nutno rozdělovat tyto kulturní aktivity na aktivity určené pouze pro dospělé (amatérské divadlo dospělých) a aktivity určené pouze pro děti a mládež.

Dospěl jsem tedy k názoru, že dítě na jeviště patří. Právě tam se může mnoho dozvědět o sobě, o jiných, o možných ře- šení současných, ale i budoucích konfliktních střetů, problémů, o zkušenostech druhých s druhými. Právě tam může nalézt odpo- vědi na své rebelantské výhrady vůči „starému světu“, s kterým logicky nesouhlasí. Právě tam ale může také nalézt důvod pro nekonfliktní směřování svého života. Z výše uvedeného může být patrné, že dávám přednost divadelním souborům, které svá představení nenacvičují, ale studují, prožívají. Dávám přednost kolektivům, které si téma a problém budoucí inscenace pustí pod svou kůži, považí ve vlastní štávě, a teprve pak z vlastní, daným tématem obohacené, zkušenosti se divadelní tvar pokouší vytvořit.

Pakliže jsem to neřekl dost jasně:

Vážím si všech vedoucích dětských i dospělých divadel- ních souborů, kteří ve své práci s kolektivem kladou především důraz na tvůrčí proces vznikajícího představení, na cestu, kte- rou nejprve kolektiv naplňuje sám sebe, aby pak měl z čeho dá- vat druhým.

Naopak ostražitě a s nedůvěrou sledují vedoucí vedoucí své kolektivní kolektivy k pěkně naučenému, načinčanému a nadřilovanému, doblýskava vyhlazenému představení, před- stavení, kterému jde především o to ukázat se, popřípadě před- vést své „geniální“ děti.

Ad 2) Celý svět je divadlo. Pozdrav člověka člověku je divadlo. Obřad při jídle je divadlo. Výběrové řízení je divadlo. Škola je divadlo. Děni v poslanecké sněmovně je (ne vždy zrovna nejlep- ší) divadlo. Divadlem je i chůze po ulici, nakupování, divadlem je rvačka i milostné přiblížování. A Člověk Moudrý by se měl pro toto divadlo, pro jeho neustále nové a nové scény, nové a nové mě- nící se obrazy neustále učit, připravovat.

A protože sám život lidský je divadlem, nepochybuji ani o divadelnosti dětského divadla. Pochopitelně - mohou být diva- dla dobrá, mohou být divadla špatná. To ale znám již od profesionálů. Stoupnu-li si na jeviště a začnu si před diváky ždímat cíp své koši- le, mohu (podle toho, jak a v jaké souvislosti to budu dělat) vyvo- lat smích nebo rozpačité ticho. Pokaždé to ale bude divadlo. Dob- ré, nebo špatné. Vždy ale skutečné. Přehrávají-li děti ve svých hrách svá, pro nás dospělé často nelogická a nekonečná předsta- vení, hrají skutečné divadlo. Proč je tedy shazovat ze scény?

I když - někdy..., no dobře. Až jindy.

Ad 3) Již v úvodu bylo řečeno: „tvořivý, vzdělávací a obděláva- cí“. jak by řekl Cicero.

JOSEF BRÚČEK

„tatman“, loutkář, pedagog, ředitel Kulturního domu v Bechyni

- Ach, to je mi otázka! Nejdříve tedy obecně.

Vzhledem k tomu, že dítě nepokládám ani za odlišný druh živočicha, ani za nedokonalou či nerozvinutou formu člověka, nýbrž za člověka v určitém (byť velmi neurčitě „určeném“) stup- ni vývoje - a to jsme všichni - , měli bychom si tedy klást otázku: Divadlo je hra a výsledek této hry (1).

Je to hra jistým způsobem fixovaná (2).

Je to hra, jejíž jistým způsobem fixovaný výsledek je určen k předvádění divákovi (3).

To prvé jistě dětem nikdo upírat nechce.

To, že děti - alespoň jejich podstatná část (a jiné do dramaticko-divadelní praxe stejně nevstoupí) - proti předvá- dění principiálně nic nemají, ba vyhledávají ho, potvrdí každý rodič, jemuž jeho pět-, šestileté dítě předvede některý ze svých divadelních kousků.

Problém je to uprostřed: fixování. Ale ani to není specifikum dětí. Fixování nepatří k oblíbeným činnostem ani u dospělých, ba ani u profesionálů. Neb je to - promiňte mi to slovo - práce. Tvr- dá, těžká, začasťe otravná. Leč - táži se útloucitých dramaticko- výchovných pedagogů - chceme dětem utajit, že pro většinu z nich bude práce celoživotní nutností? A ne-li, na čem jiném jim můžeme lépe ukázat její smysl, ba i krásu než na tom, co je spoj- níci mezi příjemnými body 1 a 3?

Od okamžiku, kdy je-li člověk schopen vnímat, že to, co dělá, není realita, ale hra (1), v níž vše je jako, že v této hře je jeho jednání podřízeno (2) jakémusi celkovému, případně i společnému záměru a že tato hra je (v konečné fázi) určena k nahlížení (3) někým jiným - divákem, není sebemenší důvod ptát se, zda „pa- tří“ na jeviště.

Pak je tu ještě otázka motivace. Tedy proč, jak moc a zda vůbec chce dítě dělat divadlo. Je to stejné jako u divadla dospě- lých: někdo ho dělá proto, že si rád hraje, někdo kvůli partě, někdo proto, že se rád předvádí, někdo proto, že je při tom psi-



na, někdo proto, že chce někam patřit, někdo proto, že má rád přeměny, někdo kvůli holkám, někdo kvůli klukům a někdo - bývají to spíš výjimky - protože má touhu divadlem komunikovat, něco sdělovat, vyjadřovat se ke světu. A tak také k výsledku někdo přispívá myšlenkami a nápady, někdo ochotou zkoušet je naplňovat svou hrou, někdo šikovnými rukama a někdo třeba jen dobrou náladou.

U dětí je to zrovna tak. Jen ta touha vědomě sdělovat uvědomělé téma a komunikovat jím s divákem přichází a narůstá až postupně někdy kolem puberty. U někoho. Do té doby, ale i potom potřebují někoho, kdo by pomáhal jejich směřování dávat smysl. Říká se mu vedoucí nebo taky dramaturg a režisér.

Lze se však ptát i z hlediska kvality výkonu - a ta má i rozměr morální: mám právo jít před diváka či posílat před něj někoho, koho tím mohu vystavit posměchu i přivést do trapné situace?

Ale to je zase otázka všeobecná - ne specificky dětská. Patří k největšímu umění režiséra najít se svými herci a pro své herce - ať je jim devět, nebo devadesát - takovou látku a takový přístup k ní, takové jejich místo v ní, aby se v ní cítili a aby je diváci v ní cítili jako ten nejpřirozenější, nejpřiměřenější, vpravdě ideální způsob bytí na jevišti. Jde tedy i o druh a styl divadla.

Stále přezívá - a to i mezi lidmi povytce fundovanými - představa, že existuje jakési jedno jediné „skutečné“ divadlo. Nejsem si jist, zda to někdy byla pravda. Ale jsem si jist, že to už dávno pravda není.

Současné, moderní divadlo - snad i v důsledku konkurence mnohem iluzivnějšího filmu, ale také zvýšené potřeby autenticity člověka a snad i smyslu pro hru - opouští snahu o „absolutní“ proměnu a usiluje právě o osobnostní pojetí, kdy vidíme autentického herce v postavě jako dvě na sebe položené, transparentní skutečnosti, a jevištní postavu jako jednu z možných variací herce, jako jeho otevřenou hru se sebou samým v postavě. (A to ani nemluví o divadle loutkovém, kde je to vše ještě umocněno odstupem skrze loutku.).

Jestliže očekáváme od dítěte „přetělesňování“, budeme jistě zklamáni a usoudíme se všehoznalým klasikem, že „dítě a psi na jeviště nepatří“. Protože se tam budou chovat po svém = v realitě svého bytí, a tím naruší systém divadelní fikce nebo proto, že dítě zůstane plně samo sebou a k procesu tvorby znaků, a tím k proměně vůbec nedojde. Dítě oné „kýžené“ stoprocentní proměny schopno není. Je schopno být samo sebou a zároveň nést určité znaky postavy - a to v různé míře: dle věku, individuálního talentu i schopností a talentu vedoucích souborů. Špičky našeho dětského divadla - zlivské HUDRADLO, ostrovský HOP-HOP i ZUŠ Žamberk - dokázaly v praxi dojít dál, než jsou teoretici hájící „specifika“ dětského divadla ochotni připustit.

Velcí Umělci střezící hrad Umění se však přece mohou ptát: Může dětské divadlo být skutečným divadlem? Může jím být i z hlediska divadelního sdělení?

Viděl jsem nejedno divadlo hrané dětmi, jež ve směru uměleckosti mnohonásobně předčilo nejedno divadlo hrané dospělými. A to i profesionální.

Tolik i ke smyslu divadla hraného dětmi. Je stejný jako u každého jiného divadla a má dvě těžko oddělitelné stránky: tu, která se obrací k divákovi - oslovuje ho a rozmlouvá s ním prostředky divadelního umění, a tu, která jí předchází a zůstává především tvůrcům samým - proces hledání, poznávání, formulování nalezeného a poznatého a ověřování si jeho srozumitelnosti i účinnosti (a tím i pravdivosti) v komunikaci s divákem.

LUDEKRICHTER
divadelní teoretik, loutkář a pedagog

● Začnu poznámkou, že zabývat se těmito otázkami na Dětské scéně mi připadá skutečně pikantní. Ale protože mám Romana moc ráda a protože jsem to slíbila, pokusím se na ně poctivě odpovědět:

a) Dovolím si tvrdit, že dítě na jeviště, někdy „patří“, někdy „nepatří“. Záleží na tom, jaké je to dítě, jaké je jeviště, kdo dítě na jeviště poslal, proč je tam poslal a kdo se na jeviště s dítětem dívá. Co se děje kolem dítěte na jevišti, co se děje s dítětem na jevišti a co se s ním děje, když z jeviště odejde. S kým je na jevišti. Zda je použité, využívané, zneužívané...

Nedá mi to, abych nepoznamenala: Dle mého názoru, nutno zvlášť upozornit na „dítě na jevišti“ v divadle dospělých (profesionální scéně nevýjimaje). Přiznám - když je vidím, vždy se trochu zachvěji a jsem přesvědčena, že téměř vždy oprávněně... Nad tím by mi stálo za to se důkladněji zamyslet.

b) Dětské divadlo může být za jistých okolností „skutečným divadlem“. Vždy je však i něčím navíc. To „navíc“ zřejmě vyvolává druhou položenou otázku, neboť to „navíc“ může u někoho „zastínit skutečné divadlo“.

c) Na třetí otázku snad odpovídá celá výchovná dramatika se svými stanovenými a dosaženými cíli, ne?

EMA ZÁMEČNÍKOVÁ
učitelka LDO ZUŠ, vedoucí a režisérka několika dětských a mladých divadelních souborů

- Na první položenou otázku odpověděla, myslím, dost průkazně sama praxe: Samozřejmě že ano, ale ne za každou cenu. (Příklady si, myslím, dokáže každý, kdo viděl pár přehlídek dětských divadel, dosadit sám.)

Na druhou otázku odpovídám spíš s rozpaky. Cítím se být příliš „postiženým“, do metodického a dalšího zákulisí zataženým divákem, než abych se k ní mohl vyjádřit zcela nezaujatě. (V tomhle ohledu bychom měli spíš pozorně naslouchat těm „nepostiženým“, ale zároveň soudným, kteří jsou schopni a ochotni se podívat na představení hrané dětmi čerstvými očima). Ale abych si nehrál na Šalamouna: Viděl jsem několik představení připravených a hraných dětmi, která pro mě byla opravdovým divadelním zážitkem. To byl třeba v 70. letech případ Střepinek Soni Pavelkové nebo v 80. letech inscenace z dílny Milady Mašatové Stojí hruška anebo - z méně dávné historie - případ Indických pohádek Mirka Slavíka a jeho HUDRADLA. (Abych uvedl jen tři příklady, které mně naskočily hned, skoro spontánně.) Jedno je ale, myslím, jisté: Že i u těch nejzdařilejších dětských inscenací jde vždycky o divadelní zážitek specifický (protože dětské divadlo je „trochu jiné divadlo“, jak říká Zdena Jisková - viz TD 1999, č. 1). Ona „jinakost“ je dána prostě a jednoduše tím, že těmi, kdo zde vytvářejí dramatické osoby, jsou děti. Nejde mi teď o to, zda dovedně, nebo neobratně. Jde o fakt sám, jde o to, že v tomto setkání dramatické postavy (nezřídka vzdálené časově, prostorově i jinak), kterou nabízí scénář, a dítěte jako interpreta je zaklíčeno zajímavé napětí - daleko větší než většinou vidíme na „dospělém“ jevišti. Jinými slovy řečeno: Z hlediska diváka nejsou děti na jevišti herci běžnými, ale daleko více „příznakovými“ než herci dospělí, protože s sebou automaticky nesou svoji „dětskost“ jako nepominutelnou vlastnost, kterou divák nemůže přehlédnout, i když by stokrát chtěl. To ovšem není ani dobře, ani špatně. Je tomu prostě tak a je to danost, která tvoří specifiku dětského divadla. Jsou vedoucí, kteří toho dokáží neobyčejně dovedně využívat, až zneužívat (určitě každý z nás zažil nějaké ty přehnané „roztomilé“ nebo „mrckující“ děťáčky). Ale jsou i inscenátoři-pedagogové, kteří s touhle „specifíčností“ dokáží pracovat smyslně a s rozmyslem, kteří ji nezneužívají, ale povyšují.

A třetí otázka? Dovolte, abych na ni odpověděl možná trochu staromódně, protože jsem si do ní pro sebe s dovolením dosadil slůvko *dnes*. A právě s ohledem na to, co dnešní děti obklopuje a co se v nich od malička ukládá, odpovídám: Práce na dobrém divadle může být pro děti setkáním se skutečnými hodnotami, může být výchovou k dobrému vkusu. Může být školou trpělivosti a cestou k poznání, že všechno chce svůj čas, že k poznání nestačí „klipové“ surfování a uďobávání od všeho, a vlastně od ničeho. Může vést k vědomí odpovědnosti za to, co společně vytvoříme, čím se rozhodneme oslovit druhé. A taky k poctivosti, která není nadekretovaná, vynucená, ale která je. A k pokoře.

Dovolíte-li, právě tohle mi dnes připadá žhavě aktuální.

JAROSLAV PROVAZNÍK
*Centrum dětských aktivit v ARTAMĚ
a katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha*



KAREL JAROMÍR ERBEN

SVATEBNÍ KOŠILE

SCÉNÁŘ ROČNÍKOVÉ PRÁCE PŘÍPRAVNÉHO ROČNÍKU II. CYKLU LDO ZUŠ
NA STŘEŽINĚ V HRADCI KRÁLOVÉ NAPSAL PEDAGOG **ALEXANDR GREGAR**

ÚVODEM

Děvčata se poprvé sešla někdy v říjnu 1998 a měla „normálně“ 2 vyučovací hodiny týdně. Svatební košile byly původně zamýšleny jako textový materiál k hlasové výchově a k jakémusi prvnímu kontaktu s jevištěm, s herectvím apod., neboť děvčata kolem patnácti let už na některé metody dramatické výchovy nenaletí.

Ostatně i s Erbenem byl trochu problém. V první chvíli, než mu děvčata přišla na chuť, se ošívala nad touto „školní fosilií“.

Z toho lze dovodit, že scénář k této inscenaci neexistoval. Práce měla podobu hlasových a rytmických cvičení, různých „uvědomovacích“ a „představovacích“ etudek, samozřejmě s nahlížením dovnitř Erbenova textu. Pak přišly pokusy o interpretaci (záměrně motivované hororovými impresemi), zkoumání, jak jeviště může unést text a jakým způsobem, jakou formou a jakými prostředky by mohlo dojít k jeho „vizualizaci“...

Při prvním náhodném předvedení cizím očím neměla děvčata, ani jejich pedagog pocit, že tvar je definitivní, ani se tím netrápili, ani si to nepřipouštěli, ani o to neusilovali. Ale jak se tak stává, už to bylo venku. Na základě zážitků z představení a poslouchání kritických hlasů se některé věci dotvářely. Nastávaly i komické situace. Neboť na některých přehlídkách, kam byly najednou Košile zvány, se „souboru“ vyčítalo, že některé věci jsou inscenačně nečisté a špatně pojaté. Tak se čistilo a zlepšovalo, přestože záměr pracovní takový nikdy nebyl. Jenže přehlídek přibývalo.

Jen tak na okraj - pokud se Svatební košile královéhradeckých dívek líbily, tak určitě proto, že zaujala sympatická děvčata s hlasy průzračnými, jiskrným okem a beze-lstností svého prvního vystoupení na jevišti. Co zaujalo pedagoga, pak to, jak s časem od premiéry (březen 1999) a přes nejrůznější oživovací pokusy, i u těchto velmi dospívajících dívek rutina mnoha vystoupení otupovala jejich bezprostřednost a prostotu „hereckého výkonu“. Citová akcelerace je věcí talentu a práce dlouhodobé...

Proto, vyjádřila-li se jedna z porotkyň v Chrudimi, že děvčata jsou málo herecky vybavená, dal jsem jí za pravdu. Ovšem kladl jsem si otázku proč by vlastně měla být - myslím si, že budou-li pilná, někdy v budoucnu vybavená budou. Půvabem dnes jsou již určitě.

P.S. Někdy od Dětské scény v Zábřehu se spolu se Svatebními košilemi hrával i Holoubek. Vznikl na stejných principech jako Košile, jen rozvíjel dosud poznané cesty a prostředky. Což někdy odbornému publiku vadilo, neb co je to as za práci, která je si podobná... Nápad s Holoubkem měl však jediný důvod, od konce března do konce června totiž zbyl jakýsi čas na kousek další práce. Legrace nastala, když nám někteří říkali,

že Holoubek oslabuje Svatební košile, to když se hrál před nimi - jiní zas, že Svatební košile jen opakuje prostředky z Holoubka, hrál-li se po nich. Obě strany měly pravdu.

Následující scénář vznikl jako rekonstrukce této inscenace. Ve Svatebních košilích hrály dvě Petry, Denisa, Zuzana, Martina, Eliška, Markéta a Verunka.

(Bubínek odbíjí jedenáctou, ze tmy jeviště přicházejí dívky v nočních košilích, s hořícími svíčkami v rukou, hlavy ovázané tmavými šátky. Poklekají, do odbíjení jako modlitba zní první notoricky známé verše Svatebních košil)

VŠECHNY DÍVKY:

Již jedenáctá odbila,
a lampa ještě svítila,
a lampa ještě hořela,
co nad klekadlem visela.
Na stěně nízké světničky
byl obraz boží rodičky,
rodičky boží s děťátkem,
tak jako růže s poupátkem.

(Postupně vstává dívka za dívkou, v rytmu modlitby říká své dvojverší, pokládá svíci na proscénium, a zatímco ostatní opakuji úvodní sloku, odchází do hloubi scény. Tam se postupně vytváří chór, jemuž teď' vidíme jen záda a šátkem ovázané hlavy)

VERUNKA:

A před tou mocnou světicí
viděti pannu klečící:
(položí svíci a odejde)

PETRA:

klečela, líce skloněné,
ruce na prsa složené;
(stejně)

DENISA:

slzy jí z očí padaly,

A MARTINA:

želem se řádra zdvíhaly.
(Stejně)

ELIŠKA:

A když slzička upadla,



AMARKÉTA:

v ty bílé nádra zapadla.
(*Stejně*)

(*Paprsek světla na klečící Zuzanu, jediná zůstala klečet uprostřed jeviště s hořící svíci v ruce*)

ZUZANA (*jako při modlitbě*):

„Žel bohu, kde můj tatíček?
Již na něm roste trávníček!
Žel bohu, kde má matička?
Tam leží - podle tatíčka!
Sestra do roka nežila,
bratra mi koule zabila.

Měla jsem, smutná, milého,
Život bych dala pro něho!
Do ciziny se obrátil,
potud se ještě nevrátil.

Do ciziny se ubíral,
těšil mě, slzy utíral:

(*Praskající zvuk hrkačky, rovnoběžný bílý paprsek osvětlí řadu dívčích hlav, které se profilem natočí k Zuzaně*)

CHÓR (*jako Milý*):

„Zasej, má milá, zasej len,
vzpomínej na mě každý den,
první rok přádlu hledívej,
druhý rok plátno polívej,
třetí košile vyšívej:
až ty košile ušíješ,
věneček z routy povíješ.“

(*Hrkačka zapraská, paprsek zhasne, chór zmizí ve tmě, paprsek světla na Zuzanu, která brumendo zpívá melodii „Ó lásko, lásko, ty nejsi stálá“, chór se přidává a melodie zní pod verši*)

ZUZANA:

Již jsem košile ušila,
již jsem je v truhle složila,
již moje routa v odkvětě:
a milý ještě ve světě,
ve světě širém, širokém,
co kámen v moři hlubokém.
Tři léta o něm ani sluch,
živ-li a zdrav - zná milý bůh!

(*Chór přeruší zpěv a přidává se k modlitbě, dívky se pomalu blíží za její záda*)

ZUZANA:

Maria, panno přemocná,

CHÓR:

ach budiž ty mi pomocna:

ZUZANA:

vrať mi milého z ciziny,

CHÓR:

květ blaha mého jediný;

ZUZANA:

milého z ciziny mi vrať -

CHÓR:

aneb život můj náhle zkrat:

ZUZANA:

u něho život jarý květ -

CHÓR:

bez něho však mě mrzí svět.

ZUZANA:

Maria, matko milosti,

CHÓR:

bud' pomocnici v žalosti!

(*Úder bubnu, chór svírá klečící Zuzanu, ta zvedá svíci nad hlavu*)

II

VERUNKA:

Pohnul se obraz na stěně -

(*Úder na buben*)

PETRA:

i vzkřikla panna zděšeně;

(*Úder na buben*)

MARTINA:

lampa, co temně hořela,
prskla a zhasla docela.

(*Chór sfoukne Zuzaninu svíci*)

ZUZANA:

Možná, žeť větru tažení,
možná i - zlé že znamení!

CHÓR:

A slyš, na záspí kroků zvuk,
a na okénko: ťuk, ťuk, ťuk!

(*Dělenou chůzí v rytmu následujících veršů se chór stáhne do hloubky jeviště, potom tři rychlé úderů na bubínek. A najednou se zvedá rudá plachta, která zakrývá sbor. Petra, Veronika a Martina ji animují tak, že postupně nabývá tvar obrovské postavy. Zuzana ji nevidí, stále je k ní zády, a to po dobu celé inscenace. Plachta se hrozivě pohybuje a v rytmu textu se k ní blíží. Je to snad Milý, kterého svou modlitbou přivolala*)

PETRA (*jako Milý*):

„Spíš, má panenko, nebo bdíš?

VERUNKA (*stejně*):

Hoj, má panenko, tu jsem již!

MARTINA (*stejně*):

Hoj, má panenko, co děláš?

CHÓR:

A zdalipak mě ještě znáš,
aneb jiného v srdci máš?“



(Hrozivá postava ztuhne, Zuzka se shrbí a uzavře do sebe)

ZUZANA:

Ach můj milý! Ach pro nebe!
tu dobu myslím na tebe;
na tě jsem vždycky myslila,
za tě se právě modlila!"

(Postava se křečovitě zachvěje a „obkličuje“ Dívku)

VERUNKA (jako Milý):

„Ho, nech modlení - skoč a pojd',

PETRA (stejně):

skoč a pojd' a mě doprovod';

CHÓR:

měsíček svítí na cestu:
já přišel pro svou nevěstu.""

(Postava strne)

ZUZKA (překvapeně vstává):

„Ach proboha! Ach co pravíš?
Kamž bychom šli - tak pozdě již!
Vítr burácí, pustá noc,
počkej jen do dne - není moc.“

(Postava se zachvěje jako prve)

VERUNKA (jako Milý):

„Ho, den je noc, a noc je den -
ve dne mé oči tlačí sen!

PETRA (stejně):

Dřív než se vzbudí kohouti,
musím tě za svou pojmuti.

CHÓR:

Jen neprodlévej, skoč a pojd',
dnes ještě budeš moje choť!"" -

ZUZKA (odpoutá se od postavy Dívky a komentuje):

Byla noc, byla hluboká,
měsíček svítil z vysoka,
a ticho, pusto v dědině,
vítr burácel jediné.

MARTINA (vystoupí z rudé plachty a jejím cípem naznačuje cestu):

A on tu napřed - skok a skok,

PETRA (stejně z druhé strany):

a ona za ním, co jí krok.

MARTINA:

Psi houfem ve vsi zavýli,
když ty pocestné zvětřili;

PETRA:

a vyli, vyli divnou věc:

CHÓR:

žetě nablízku umrlec!

III

(Silný úder bubnu, na vrcholu plachty-postavy se objeví „loutka“ Milého. Má podobu „smrtácké hlavy“, nabodnuté na krk z holých větví. Po obou stranách plachty vyrazí jiné větve jako pařáty)

DENISA (jako Milý):

„Pěkná noc, jasná - v tu dobu
vstávají mrtví ze hrobů,
a nežli zviš, jsou k tobě blíž -

CHÓR (jako echo Milého):

má milá, nic se nebojíš?""

(Milý se skryje)

ZUZKA:

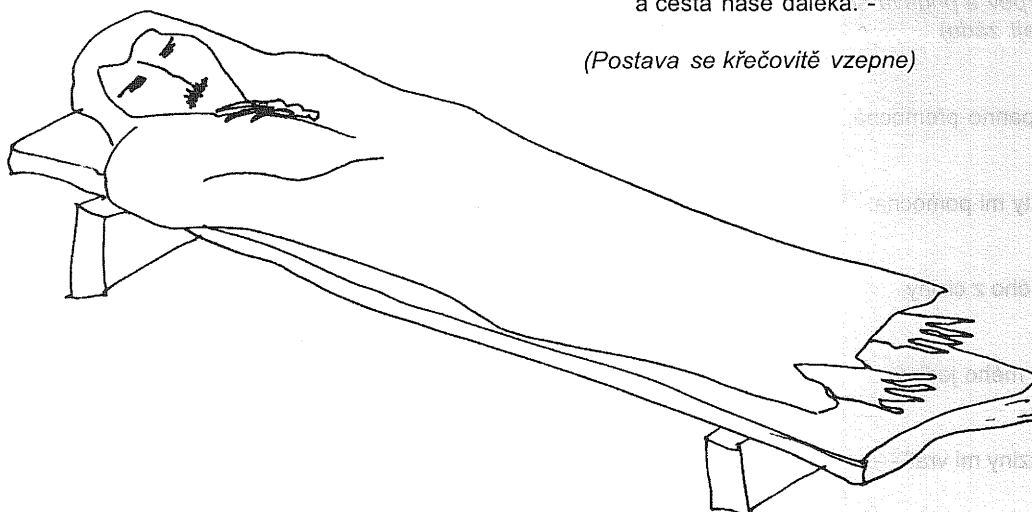
„Což bych se bála? Tys se mou,
a oko boží nade mnou. -
Pověz, můj milý, řekni přec,
živ-li a zdrav je tvůj otec?
tvůj otec a tvá milá máť,
a ráda-li mě bude znát?“

(Opět silný úder bubnu, znovu na vrcholu plachty-postavy se objeví tvář Milého, po stranách pařáty)

DENISA (jako Milý):

„Moc, má panenka, moc se ptáš!
Jen honem pojd', však uhlídáš.
Jen honem pojd' - čas nečeká,
a cesta naše daleká. -

(Postava se křečovitě vzepne)





CHÓR:

Co máš, má milá, v pravici?""

ZUZKA (*sevrže na prsou modlitební knížku*):

„Nesu si knížky modlicí.“

(*Postava se stáhne*)

CHÓR:

„Zahod' je pryč!

ELIŠKA:

To modlení
je těžší nežli kamení!

CHÓR:

Zahod' je pryč!

MARKÉTA:

Ať lehce jdeš,
jestli mi postačiti chceš.""

(*Zuzana vloží knížku do pařátu, který ji obloukem odhodí*)

ZUZKA (*opustí sevření a komentuje*):

Knížky ji vzal a zahodil,
a byli skokem deset mil. -

IV

(*Postupně zesilující a rychlejší údery na bubínek, plachta-postava rozpřahuje svou náruč a uchopí Zuzanu-Dívku, ta na ní letí prostorem, stále silněji a rytmičtěji zní i verše*)

CHÓR:

A byla cesta výšinou,
skalami, lesní pustinou;
a v rokytí a v úskalí
divoké feny štěkaly;
a kulich hlásal pověsti:
žetě nablízku neštěstí. -

MARTINA (*vystoupí s rudé plachty stejně jako prve*):

A on tu napřed skok a skok,

PETRA (*stejně z druhé strany*):

a ona za ním, co jí krok.

MARTINA:

Po šipkoví a po skalí
ty bílé nohy šlapaly;

PETRA:

a na hloží a křemení

CHÓR:

zůstalo krve znamení.

V

(*Znovu silný úder bubnu, znovu na vrcholu plachty-postavy se objeví Milý, pařáty po straně*)

DENISA (*jako Milý*):

„Pěkná noc, jasná - v tento čas
mrtví s živými chodí zas;

PETRA:

a nežli zviš, jsou tobě blíž -

CHÓR (*echo Milého*):

má milá, nic se nebojíš?""

(*Milý se skryje*)

ZUZKA:

„Což bych se bála? Tys se mou,
a ruka Páně nade mnou. -
Pověz, můj milý, řekni jen,
jak je tvůj domek upraven?
Čistá světnička? Veselá?
A zdali blízko kostela?“

(*Opět silný úder bubnu, znovu na vrcholu plachty-postavy se objeví Milý*)

DENISA (*jako Milý*):

„Moc, má panenka, moc se ptáš!
však ještě dnes to uhlídáš.
Jen honem pojď - čas utíká,
a dálka ještě veliká. -

(*Postava osloví Zuzanu*)

CHÓR:

Co máš, má milá, za pasem?""

ZUZKA (*sevrže růženec, co má zavěšený k pasu*):

„Růženec s sebou vzala jsem.“

(*Postava se stáhne do sebe*)

CHÓR:

„Ho, ten růženec z klokočí
jako had tebe obtočí!
Zúží tě, stáhne tobě dech:
zahod' jej pryč - neb máme spěch!""

(*Zuzana vloží růženec do druhého pařátu smrtky, která ho obloukem odhodí*)

ZUZKA:

Růženec popad. zahodil,
a byli skokem dvacet mil. -

VI

(*A znovu postupně silnější a rychlejší údery na bubínek, plachta-postava znovu rozpřahuje svou náruč, Zuzana-Dívka na ní opět letí prostorem, silněji a rytmičtěji zní verše*)

CHÓR:

A byla cesta nížinou,
přes vody, luka, bažinou;
a po bažině, po sluji
modrá světélka laškují:
dvě řady, devět za sebou,
jako když s tělem k hrobu jdou;



a žabí havěď v potoce
pohřební píseň skřehoce. -

(Martina opět vystoupí z rudé plachty a opět razantně jejím cípem naznačuje naléhavost cesty)

MARTINA:

A on tu napřed - skok a skok,

PETRA *(stejně z druhé strany)*:

a jí za ním již slábne krok.

MARTINA:

Ostřice dívku ubohou
břitvami řeže do nohou;

PETRA:

a to kapradí zelené

CHÓR:

je krví její zbarvené.

VII

(A znovu silný úder bubnu, na vrcholu plachty-postavy se opět objevuje Milý)

DENISA *(jako Milý)*:

„Pěkná noc, jasná - v tu dobu
spěchají živí ke hrobu:

PETRA:

a nežlí zviš, jsi hrobu blíž -

CHÓR *(jako echo Milého)*:

má milá, nic se nebojíš?“

(Milý se skryje)

ZUZKA:

„Ach, nebojím, vždyť tys se mou,
a vůle Páně nade mnou!
Jen ustaň málo v pospěchu,
jen popřej málo oddechu.
Duch slábne, nohy klesají,
a k srdci nože bodají!“

(Opět silný úder bubnu, naposledy se na vrcholu plachty-postavy objeví Milý)

DENISA *(jako Milý)*:

„Jen pojd' a pospěš, děvče mé,
však brzo již tam budeme.
Hosté čekají, čeká kvas,
a jako střela letí čas. -

(Postava se nejsilněji vzepne)

CHÓR:

Co to máš na té tkaničce,
na krku na té tkaničce?“

ZUZKA *(sevrže křížek)*:

„To křížek po mé matičce.“

(Postava se stáhne do sebe)

CHÓR:

„Hoho, to zlato proklaté
má hrany ostře špičaté!
Bodá tě - a mě nejinak,
zahod' to, budeš jako pták!“

(Zuzana vloží křížek do pařátu smrtky, která ho obloukem odhodí)

ZUZKA:

Křížek utrhl a zahodil,
a byli skokem třicet mil. -

VIII

(Zní buben stejně jako při minulých dvou „letech“ krajinou, setmí se tak, že svítí pouze svíčky odložené na forbíně, mizí plachta i Zuzana, dívčí chór jde ke svíčkám na rampě, vytvoří řadu jako oponu, zvedá svíčky, jako by se jimi křížoval. Bubínek zvolňuje, až zmlkne)

CHÓR:

Tu na planině široké
stavení stojí vysoké:
úzká a dlouhá okna jsou,
a věž se zvonkem nad střechou.

PETRA *(zcela na kraji řady zvedá vysoko svíci)*:

„Hoj, má panenka, tu jsme již!

ELIŠKA *(stejně na druhé straně)*:

Nic, má panenka, nevidíš?“

ZUZANA *(je slyšet jen její hlas z hloubi setmělého jeviště)*:

„Ach proboha! Ten kostel snad?“

CHÓR:

„To není kostel, to můj hrad!“

ZUZANA:

„Ten hřbitov - a těch křížů řad?“

CHÓR:

„To nejsou kříže, to můj sad!

(Zvuk hrkačky, chór se rozdělí, jeho poloviny se otevírají do perspektivy, v jejím horizontu stojí Zuzana. Světlo svíci padá na ní, další rovnoběžný paprsek světla ozáří její tvář a ruce svírající bílou tkaninu)

CHÓR:

Co máš v uzlíku, má milá?“

ZUZANA:

„Košíle, co jsem ušila.“

CHÓR:

„Netřeba jich více nežli dvě:
ta jedna tobě, druhá mně.“

ZUZANA *(zvedá bílou tkaninu a odhazuje ji vysokým obloukem za záda)*:

Uzlík jí vzal a s chechtotem
přehodil na hrob za plotem.



(Projde mezi chórem a kleká na přední okraj rozprostřené rudé plachty a pokračuje)

Skokem přeskočil ohradu,
nic nepomyslel na zradu;
skočil do výše sáhů pět -
jí však už venku nevidět.

CHÓR *(„kreslí“ svícemi prostor, pokleká v ostrém úhlu k Zuzaně, jako by ji svíral mezi stěnami márnice, pomalu a věčně říká verše):*

Stojíš tu, stojí komora:
nizoučké dvěře - závora;
zavrzly dvěře za pannou
a závora jí ochranou.
Stavení skrovné, bez oken,
měsíc lištami šel jen:
stavení pevné jako klec,
a v něm na prkně - umrlec!

(Na to slovo čtyři silné, gradující údery, svíčky v rukou dívek prudkým gestem zamíří k Zuzaně)

IX

DENISA:

A tu na dvěře:

CHÓR:

buch, buch, buch!

PETRA:

burácí zvenčí její druh:

CHÓR:

„Vstávej, umrlče, nahoru,
odstrč mi tam tu závoru!“

(Krátký ostrý zvuk hrkačky a za Zuzanou se zvedá plachta, pod níž se rýsuje tělo umrlce)

ZUZANA:

A mrtvý oči otvírá,
a mrtvý oči protírá,
sbírá se, hlavu pozvedá,
a půlkolem se ohlédá.

(Krátkce hrkačka, tělo umrlce padá a situace se opakuje)

DENISA:

A tu poznovu -

CHÓR:

buch, buch, buch!

PETRA:

silněji tlučte její druh:

CHÓR:

„Vstávej, umrlče, nahoru,
otevři mi svou komoru!“

(Znovu krátký ostrý zvuk hrkačky, za Zuzanou opět se, a ještě výš, zvedá plachta, pod níž se rýsuje tělo umrlce)

ZUZANA:

A na ten hřmot a na ten hlas

mrtvý se zdvihá z prkna zas,
a rámě ztuhlé naměří
tam, kde závora u dveří.

(Krátkce hrkačka a tělo umrlce opět padá)

MARTINA:

A znovu venku:

CHÓR:

buch, buch, buch!

ELIŠKA:

až panně mizí zrak a sluch!

CHÓR:

„Vstávej, umrlče, hola, hou,
a podej mi sem tu živou!“

(Rychle pětkrát rána na buben)

ZUZKA *(s rukama sepleťma):*

„Maria panno, při mně stůj,
u syna svého oroduj!
Nehodně jsem tě prosila:
ach, odpusť, co jsem zhřešila!
Maria, matko milosti,
z té moci zlé mě vyprosti.“

(Plachta skrývající tělo umrlce při modlitbě znovu stoupá. Při posledním verši je hrozivě nejvyšší - a s ním se prudce zřítí.)

Třikrát za sebou zazní velmi jemně zvonky jako při pozdvihování. Dívčí chór, který dosud se svícemi v rukou tvořil stěny márnice, mizí. Zuzana zůstává na rudé plachtě sama)

CHÓR:

A slyš, tu právě nablízce
kokrhá kohout ve víscce;
a za ním, co ta dědina,
všechna kohoutí družina.

ZUZANA *(zvedá se a bílou látkou-košilí překrývá tělo umrlce a komentuje):*

Tu mrtvý, jak se postavil,
pádem se na zem povalil,
a venku ticho - ani ruch;
zmizel dav, i zlý její druh. -

(Jde blíže k rampě a bílá tkanina za ní zůstává jako stopa či vlečka, pokleká, brumendo začne melodii „Ó láske, láske...“ Dívčí chór obnažuje hlavy, šátky spouští na zem, a se svíčkami v ruce pomalu se blíží k Dívce, až ji obstoupí)

CHÓR:

Ráno, když lidé na mši jdou,
v úžasu státi zůstanou:
hrob jeden dutý nahoře,
panna v umrlčí komoře,
a na každické mohyle
útržek z nové košile. -

(K melodii se přidávají ostatní dívky, na Zuzčinu hlavu a ramena padají útržky bílé látky, které děvčata odvažují ze zápěstí - a když melodie dozní, do ticha jsou sfouknuty všechny svíčky)



MYSLET V DRAMATU?

PROČ NE?
A PROČ NE LÉPE?

(O kritickém myšlení a dramatické výchově)

Do světa vzdělávání vstupuje nový pojem kritické myšlení. Dle Z. Kollárikové (1995, s. 9) jde o „mentální proces, který slouží k získávání a hodnocení informací a k nacházení logických struktur“. Konkrétně jde o porozumění informacím, o uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumávání, o porovnávání s opačnými názory a s tím, co o tématu již víme, o zaujímání stanovisek.

Je prospěšné o kritickém myšlení uvažovat i v dramatické výchově? Jsou to světy, které stojí vedle sebe, nebo světy, které se setkávají, prolínají, podporují jeden druhý?

Při hledání odpovědi na tyto otázky se musíme vrátit k samým kořenům vzdělávání. Za ústřední pojem, za podstatu skutečně fungujícího vzdělávání označme *autentický dialog*: tedy dialog (v nejširším slova smyslu) mezi tím, jak dítě a dospívající prozatímne rozumí tomu, co je v něm a co jej obklopuje, a tím, co se mu nabízí jako kultura lidstva, ať již mu ji zprostředkuje škola, nebo jiné instituce. Také ještě jinak - s oporou o terminologii dramatické výchovy - lze zaměřit k srdci vzdělávání - prostřednictvím, doufejme, již zaužívaných spojení „hledání smyslu“, „vytváření nového významu“. (Např. starý člověk jako integrovaná bytost nebo jako bytost zlomená s průvodními projevy nevyřešeného vztahu k životu). Připomeňme si G. Boltona, který upozorňuje na epistemologický účel dramatu ve výchově, tedy na ty aspekty dramatu, jež mají co do činění s vnášením změn do porozumění. A jak jinak lze vnášet změny do porozumění než na principu rozvoje mentálních sil dítěte, dospívajícího?

Připojme ještě jedno „au“ (vedle zmiňovaného autentického dialogu): pokud rozvíjíme mentální síly, jde nám v neposlední řadě o rozvoj tzv. *autonomního myšlení*. Pochopíme-li možnosti dramatu jako možnosti zkoumání lidské zkušenosti, potom jeden každý účastník zkoumajícího společenství je - při sdílení porozumění s druhými - stimulován k nezávislému, samostatnému kladení otázek i jejich zodpovídání. Vyplývá to ze samotné podstaty procesu zkoumání ve společenství: pokud mu zachováme rysy badatelství, tehdy se setkáme s myšlením, které je tvořivé, kritické a senzitivní ke kontextu, v jehož rámci je produkováno. (Já vidím tohoto starce jako nositele zla. Je to nejspíš tím, že... V této situaci bude reagovat způsoby... atp.)

Při efektivním vzdělávání a dobré práci v dramatu společenství účastníků hry *konstruuje a rekonstruuje své poznání*: individuální pohled je modifikován dialogem s tímto společenstvím, společenství je modifikováno individuálními pohledy a akcemi. V tomto typu společenství učitel deleguje „moc poznání“: idejím dítěte, mladého člověka je přičleněn vysoký status: jsou to ony, které tvoří jádro vzdělávacího programu (výchovného dramatu). Učitel pracuje jako člen skupiny, strukturuje akce k dalšímu poznání, vyzývá nejrůznějšími prostředky k hlubšímu uvědomění, širšímu uchopení. (Př. V jakých podmínkách se v lidech

hromadí zlo, které jim brání žít plnohodnotný život?) Stimuluje tak také charakter myšlení, jeho těžiště v kritických nebo tvořivých myšlenkových procesech.

P. Freire říká, že akt vědění zahrnuje *dialektický pohyb*, který jde z akce k reflexi a z reflexe nad akcí k akci nové. Oproti jiným podobám výchovy a vzdělávání má drama specifiku: oba aktéři - děti i učitel - mohou vstupovat do fikce. Síla fikce spočívá v tom, co Augusto Boal nazval „metaxis“: konám ve světě fikce a ve stejné době vím, že není skutečný. Tak jsem schopen jej reflektovat, myslet o něm, vystoupit z fikce a diskutovat implikace a důsledky akcí, koncepty v ní včleněné. G. Bolton označil drama metaforou: jeho význam nespočívá ani v aktuálním, ani ve fiktivním kontextu, ale v dialektickém uspořádání obou. Právě v tomto dialektickém uspořádání se skrývají, případně vyjevují možnosti i *posun v myšlení*, pro jiné systémy výchovy obtížně dosažitelný.

Posun v myšlení je dán *rozvíjením kognitivních dovedností*. Jejich klasifikace je rozmanitá: použijme klasifikaci autority ve světě kritického myšlení M. Lipmana, který za hlavní kognitivní dovednosti považuje dovednosti zkoumání (*inquiry*), zdůvodňování (*reasoning*), uspořádání informací (*information organising*), přenos (*translation*). Využívat možností dramatu pak znamená dát jim prostor spolu s akcí, která je jejich podnětem, nositelem i možným důsledkem. Všimněme si např. dovednosti translace (čili přenosu významů z jednoho jazyka nebo symbolického schématu do druhého s tím, že zůstávají současně neporušené), pro které holistická podstata učení v dramatu udává zcela přirozeně podmínky. Translace zahrnuje i důležité interpersonální dovednosti: péči a zájem o ideje druhých, etickou dispozici vidět svět z pohledu druhých a imaginativní schopnost předvídat smysluplný svět, v kterém bude zmírněno utlačování jednoho druhým. Každému, kdo pracuje s výchovným dramatem, se vybaví příklady, kde translace funguje: zůstaneme-li my u příkladu nešťastně tráveného stáří, potom učitel může zadat studentům několik živých obrazů k otázce představ, které ve středním věku měl nyní již starý muž o posledním úseku svého života. Obrazy mohou být ztvárněny v reálnější nebo symbolické podobě: studenti se v této činnosti pohybují v úrovních verbálních i neverbálních, a to při přípravě i interpretaci obrazů (možné zásahy do obrazů atp.), pracují v konkrétní i abstraktní rovině, hledají-li významy skryté za obrazy, klíčové ideje, možný konsensus. Myslí tvořivě a nutně myslí i kriticky.

Článek pouze otevírá úvahy o vztazích kritického myšlení a dramatické výchovy. Už teď by ale mohlo být patrné, že tyto dva programy se vzájemně doplňují a obohacují. Dramatická výchova má např. hodně možností pro akci, pro vtažení do textu a idejí, je více konkrétní. Program kritického myšlení vychovává dobré „naslouchače, konceptualizátory, vyzývače, myslíče“. Dramatické výchově dává podněty a účinné nástroje např. ke zkoumání a k reflexi a hodnocení.



Rozvojem kritického myšlení se zabývá *Program Ctením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)*. Program vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy. Program je podporovaný Open Society Institute New York, v České republice Open Society Fund Praha. Je vzdělávacím programem pro všechny stupně vzdělávání. Vychází z potřeby vychovávat občany, kteří budou schopni zodpovědně diskutovat o daných problémech, vytvářet si svůj vlastní názor, rozhodovat se, řešit problémy. Ze sociální dimenze budou schopni naslouchat druhým, respektovat odlišné názory, spolupracovat. Program vychází z poznání, že důležitější než předávání rychle zastarávajících informací je učení se umění učit se, a to po celý život. Program vede k rozvoji samostatného a kritického myšlení, k tvořivosti, k odpovědnosti, ke spolupráci, k touze a umění učit se. Vede k dovednostem nutným k dosahování vysoké úrovně funkční gramotnosti. Rozvoj myšlení žáků je veden především skrze čtení, psaní, mluvený projev a naslouchání.

Nabízí efektivní třířákový model učení (evokace - uvědomění si významu - reflexe). Fáze evokace znamená, že nejprve zjišťujeme, co žáci o problému, tématu vědí, co si myslí, že vědí, formulují nejasnosti, otázky, buduje se zaujetí žáků pro téma a problém. Fáze uvědomění si významu nabízí žákovi k tématu nové informace, názory a pohledy a umožňuje mu konfrontovat je se svými původními představami. Ve fázi reflexe žák přeformulovává své chápání tématu pod vlivem nových informací a výměny názorů, reflektuje, co se nového naučil, které z původních představ si potvrdil a které vyvrátil, uvědomuje si názory a postoje druhých k tématu, problému. Hledá možnosti aplikace. (Viz Učitelé listy 1998/99, č. 10.)

Významným znakem programu je kooperace. Podmínkou a součástí fungování tohoto modelu vzdělávání je utváření celkového pozitivního klimatu ve třídě, atmosféry důvěry, bezpečnosti, oceňování, aktivity, vyjadřování, diskutování, vzájemného sdílení. Je dovoleno volně přemýšlet a spekulovat, riskovat, jsou vítány nové myšlenky, nápady, názory. Pracovaný je systém hodnocení a sebehodnocení jednotlivců i kooperující skupiny.

Program nabízí a uplatňuje řadu konkrétních metod a technik aktivního učení. Vedle všeobecně známějších (např. brainstorming, myšlenková mapa) i originální, specifické pro tento program. Metody se uplatňují v různých jmenovaných fázích učení, jsou směřovány k mluvenému projevu, naslouchání, čtení či psaní. Jsou pojmenovány např. jako párové čtení, podvojný deník, klíčová slova, přetlisk, volné psaní, diskusní pavučina.

Doposud jsme uvažovali o kritickém myšlení *uvnitř dramatu*. Kritické myšlení má své místo i *ve fázi plánování a přípravy: přípravy dramatických lekcí a přípravy budoucích učitelů dramatické výchovy*.

Uvádíme jeden z *příkladů konkrétního využití* popsaného modelu učení a některých specifických metod, realizovaný při přípravě učitelů dramatické výchovy:

Pentheus

Námět: báj Pentheus z knihy Eduarda Petišky *Staré řecké báje a pověsti*

Cíl: přemýšlení o literárním textu, formulace otázek při rozboru textu, objevování charakteru postav, objevování témat v literárním textu

Postup lekce:

Evokace:

1. Lidé se rozhodli pro vládce D. a zamítli vládce P. Zapište si, čím jsou asi vládci charakterističtí.

2. Diskuse ve dvojicích o zápiscích: Mám podobné charakteristiky?

Uvědomění si významu:

3. Samostatná četba literárního textu po odstavcích. Zápisky o Dionýsovi, Pentheovi a lidech do podvojného deníku.

4. Diskuse nad textem a nad výpisky a poznámkami z podvojného deníku (otázky učitele i žáků, dokladování odpovědí pomocí přečtených úryvků, využití výpisků z textu, poznámek). Otázky: Jaký je Pentheus? Je černobílou postavou, černou nebo bílou? Jaké má záporné vlastnosti? Má i kladné vlastnosti, jaké? Jak si ho představujete, jak vypadá? Zastupují ho nějaké symboly? Chybí nám některé důležité charakteristiky postavy, abychom ji mohli volit? Jaký je Dionýsos? Jaké má kladné a záporné vlastnosti? Je krutý, méně krutý než Pentheus? Jaké hodnoty vyznává? Jaký má životní cíl? Jak přistupuje k životu? Jaké místo hraje v jeho životě lidí? Jak se chová k lidem? Jakého by asi on chtěl svého vládce? Má charakteristiky dobrého vládce? Je pro vás hrdinou? Máme stejné množství dostupných charakteristik o obou postavách, nebo je některá více popsána, proč? (Následují souhrnné charakteristiky obou postav, např. jako postavy na zdi.) Jací jsou lidé, kteří si volili vládce, jsou takoví v příběhu všichni? Jak se lidé chovali? Co bylo smyslem života těchto lidí? Jakého vládce si přáli? Co bylo pro ně důležité, když volili? Proč se rozhodli pro Dionýsa?

Reflexe:

5. Diskusní pavučina: Otázka: Byl Dionýsos lepší vládce než Pentheus?

6. Volné psaní: Písemná závěrečná reflexe k textu: O čem pro vás text byl?

Cílem lekce bylo vzbuzení zájmu studentů - budoucích učitelů dramatické výchovy o text a příběh a hlubší přemýšlení především o postavách příběhu. Ve fázi evokace byli studenti vtaženi do problému, zapsali si své charakteristiky, které mohli konfrontovat se sousedem (párové sdílení) a které později mohli konfrontovat s nabídnutým literárním textem. Fáze uvědomění si významu obsahovala podrobnou práci s literárním textem, samostatnou i skupinovou. Vedení podvojného deníku je třeba se učit, rozlišovat informace skutečně vyčtené z textu od osobních myšlenek a názorů studentů.

Program rozvoje kritického myšlení rozpracovává podrobně podoby interpretativních otázek k narativnímu textu. Nejde jen o preferování otázek otevřených před uzavřenými. Odlišuje a doporučuje např. otázky zaměřené na děj, zaměřené na symboly a obrazy, zaměřené na rozporné elementy, na čtení „proti srsti“, vybízí k etickým otázkám, metafyzickým otázkám, k odhalování předpokládaného čtenáře, formuluje otázky vedoucí k porovnávání. Uvážlivě vybíráme otázku pro diskusní pavučinu. Studenti nejprve samostatně sbírají argumenty pro obě dvě možné odpovědi, teprve pak se přiklání k jedné z nich. Dále ve vzniklých skupinkách konfrontují jednotlivé argumenty, třídí je a poté argumenty předkládají druhé straně. Není cílem dojít k jediné správné odpovědi, ale sbírat argumenty, vyhodnocovat je a odpovědně se rozhodovat.

Závěrečná technika volného psaní, známá i z jiných alternativních vzdělávacích systémů, umožňuje písemné zachycování toku našich myšlenek, reflektování toho, o čem přemýšlím, jaké otázky ve mně text vzbudil. Je to pěti- či desetimínutové nepřetržitě psaní bez nároků na gramatickou a stylistickou správnost textu. Z textů stu-



dentů vybírám některé myšlenky a otázky, které se v závěrečném volném psaní objevily: Jaký vůdce je dobrý? Obyčejně lidé nevolí násilí. Je dobro jen bílé? Není všechno zlato, co se třpytí. Hodnoty života. Kam až vede závist a slepota? Všechno se ti vrátí. Zachovali se lidé správně? Zachovala se matka správně? Různé přístupy k životu. K čemu vede závislost na alkoholu. Hranice mezi trestem a pomstou. Slepé následování - manipulace s lidmi.

Na závěr doporučujeme *několik titulů*, které čtenáře dále zavedou do světa kritického myšlení, případně i do vztahů kritického myšlení a dramatické výchovy:

Barell J.: Teaching for Thoughtfulness. Classroom Strategies to Enhance Intellectual Development, Longman Publishers, USA 1995

Kolláriková, Z. a kol.: Výchova ku kritickému myšlení. Teória a prax, ŠPÚ a PF UK, Bratislava 1995

Toye, N.: Drama and Teaching Children to Think. Drama, Vol. 3, No.3 - Summer 1995

Brandt, R. S., ed.: Teaching thinking. Readings from Educational Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 1989

Fisher, R.: Učíme děti myslet a učit se, Portál, Praha 1997
Košťálová, H.: Čtením a psaním ke kritickému myšlení. In Učitelé listy 1998/99, č. 10

HANA KASÍKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU a katedra pedagogiky FF UK Praha

ANNA TOMKOVÁ

katedra primární pedagogiky PdF UK Praha

mozkové zákulisí 10. VÝVOJ MOZKU A CHOVÁNÍ DÍTĚTE: PROLIFERACE, PLASTICITA A REZILIENCE

„Těžko na cvičišti - lehký na bojišti.“ „Co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš.“ - Tato přísloví se obvykle neberou příliš vážně. Nicméně se zdá, že prastarou zkušenost potvrzuje moderní věda.

Výzkumy zabývající se procesy učení a paměti ukázaly, že laboratorní potkani vyrůstající ve složitějším a náročnějším prostředí několikapatrové klece s překážkami při cestě za potravou jsou v dospělosti úspěšnější při řešení různých úloh než zvířata žijící v „holoklecích“. Podstata zřejmě tkví ve využití geneticky podmíněné věkově vázané vyšší senzitivnosti paměťových receptorů a schopnosti mozku zvyšovat svou plasticitu, resp. rozšiřovat repertoár variabilních postupů, které mohou mít univerzální charakter a jejichž znalost umožňuje lépe se orientovat v problémech a nalézt co nejrychleji vhodný postup.

Čím dále, resp. výše na pomyslném vývojovém žebříku stojí ať živočišný druh (fylogeneticky), nebo lidský jedinec (ontogeneticky), tím je výběr odpovědí na podněty širší. Novorozenec např. na různé typy podráždění (tlesnutí, podtržení podložky, podráždění kůže břicha) reaguje uniformní odpovědí moroovského typu (rozhození horních končetin a následné „obejmutí“). Jde o instinktivní vrozenou, nepodmíněnou reakci. Půlroční kojenec už je schopen odpovídat diferencovaně na rozličné podněty, ale obvykle jde o naučené podmíněné reakce. Teprve starší děti jsou schopny na jeden podnět odpovědět mnoha různými způsoby, a to na základě volného rozhodnutí, kdy vědomě nebo intuitivně vyberou nejvhodnější vzorec chování.

Zjednodušeně lze rozdělit zrání jednotlivých oblastí nervového systému do tří hlavních etap:

- Období *růstu - proliferace a zvěšování*. Jde tedy spíše o kvantitativní změny. Sem patří i gyrifikace šedé kory mozku. Výsledek závisí především na genetickém programu, ale i na vnějších podmínkách (výživa, vitamíny, vliv toxických látek apod.).

- Období základní diferenciace a vytváření komplexních propojení - jde o kvalitativní proces vedoucí ke zvyšování *komplexnosti* systému a jeho *plasticity*, umožňující složité a proměnlivé chování. Zde se kromě genetické dispozice významně uplatňuje právě vliv podnětného prostředí na procesy učení a paměti.

- Období jemného „vyladování“, interaktivního hledání a vytváření rezerv „pro strýčka Příhodu“ - tedy zvyšování *rezilience*.

Rezilienci lze chápat jako schopnost odolávat vnějším tlakům a případně se vrátit do původního stavu. Fyzikální termín, vypovídající o vlastnostech např. pružiny či míče, užívají psychologové v obdobném smyslu. Součástí vývoje mozku a chování tedy není jen růst a „zesložitování“, ale i příprava na celoživotní trable zvyšováním odolnosti neboli rezilience.

V zásadě můžeme rozlišit tři hlavní světy našeho mozku:

- *Motorický* - pohybový, umožňující běhat, jíst, rozmnožovat se atd.; můžeme jej pro snazší zapamatování označit jako svět bílý.

- *Kognitivní* - šedý svět poznání, související s procesy učení a myšlení.

- *Emotivní* - limbický duhový svět dramatu lásky i nenávisť, soucitu a touhy, integrující všechny světy dohromady.

Jak budou naše vnitřní světy vypadat, je opět dáno převážně geneticky. Sportovci vědí, že některé geny kódují podíl tzv. rychlých a pomalých svalů, určujících, kdo bude spíše sprinter či vytrvalec... Pro intelekt jsou potřebné geny umožňující rychlé učení (např. gen NR 2B, související s NMDA receptory). Emotivní chování souvisí též s naší genetickou výbavou, zejména co se týče kódování receptorů pro dopamin a serotonin. Předpokládá se například, že rodina Kennedyů má gen pro riskantní, dobrodružné chování.

Kromě genetického podkladu je pro formování těchto světů významný vliv prostředí - budování bílého světa se obvykle věnujeme velmi intenzivně, o něco méně tomu šedému, a skoro vůbec ne duhovému. Přitom právě tento svět by měl být intenzivně kultivován již v útlém dětství. Jednou z možností jak posilovat limbický růst, plasticitu i rezilienci je nejprve intuitivní mateřská a rodičovská výchova, dále přirozené interakce s vrstevníky a později může pomoci i dramatická výchova. Pro zvládnutí kritických situací v dospívání, dospělosti i ve stáří je nesmírně užitečné rozšiřování repertoáru možných odpovědí v různých modelových situacích a jejich upevňování v rámci dramatického prožitku - tzn. vytváření nových vzorců chování (*behavioral pattern*). V tomto smyslu může dramatická výchova pomoci dětem vyrůstajícím v prožitkově chudém „holosvětě“, aby se jejich vnitřní světy duhově probarvily.

MUDr. VLADIMÍR KOMÁREK
přednosta dětské neurologické
kliniky FN Motol



MEZINÁRODNÍ KONGRES DRAMA IN EDUCATION

Ve dnech 26. - 31. března 1999 se ve Schlainingu (Rakousko) konal 2. světový kongres Drama ve výchově, který organizátoři pojmenovali „Proměna hodnot a globalizace jako výzva“. Akce širokého záběru, neboť se na ni sjelo zhruba devadesát účastníků z dvaceti zemí. Nejvíce zastoupeni byli pochopitelně učitelé z hostitelské země, ale po jednom až šesti zástupcích vysílaly další státy (Německo, Anglie, Estonsko, Finsko, Řecko, Kanada, Indie, Island, Itálie, Litva, Holandsko, Polsko, Rumunsko, Švédsko, Švýcarsko, Slovensko, Maďarsko, Uganda).

Chci-li podat zprávu o naší účasti, musím v první řadě vyzdvihnout fakt, že Česká republika byla jedinou zemí, která (zásluhou jednání R. Svobodové) mohla vedle vysokoškolských pedagogů poslat na kongres také studenty oboru dramatická výchova (DAMU Praha, Pedagogická fakulta UK Praha, JAMU Brno), jež částečně snížili věkový průměr účastníků a pootevřeli dvířka mladší generaci.

Kongres Drama in education se v evropském měřítku koná už řadu let pravidelně v dvouletých intervalech, zatímco světový kongres byl uspořádán poprvé před čtyřmi lety v Iglsu (také v Rakousku). Letošní kongres, označený jako 2. světový, se konal mj. pod patronací rakouské Národní asociace pro amatérské divadlo, dětské a mládežnické divadlo a drama ve výchově, Rakouského národního centra mezinárodní asociace amatérského divadla IATA/IATA a rakouského Ministerstva pro výchovu a kulturu. Byl určen pedagogům, vedoucím divadelních souborů, režisérům, pracovníkům mládežnických center a všem, kteří „drama“ ve své práci v jakémkoliv podobě využívají.

Drama je obor, který je v různých zemích v různém stadiu vývoje a platforma pro používání dramatických postupů se liší také instituce od instituce, z nichž jednotliví účastníci přicházeli. Dlužno však říci, že během prvního společného pracovního dne se jakékoliv rozdíly v přístupu k tvořivé/výchovné dramatice setřely a teoretické rozpravy ustoupily praktickým činnostem v nabídkových dílnách nebo se přesunuly do kuloárů soukromých debat.

Tento kongres byl orientován výrazně prakticky. Výjimkou byla úvodní přednáška univerzitního profesora **dr. Berndta Marina**, ředitele Evropského centra pro sociální politiku a sociální výzkum z Vídně. Tematicky byla zaměřena na širší kulturologický kontext, globalizaci a perspektivy vývoje společnosti. Prostor pro „drama in education“ byl vymezován v sociologických dimenzích - z hlediska prodlužujícího se věku populace, vzrůstající nezaměstnanosti, proměn funkce a významu volného času mladých lidí i dospělých, významu celoživotního vzdělávání atd.

Zbývající dny byly organizátory připraveny jako nabídka čtyř samostatných pracovních dílen, do kterých jsme se mohli podle zájmu volně zapisovat a setkat se tak nejen s různými lektory, ale pracovat v částečně proměnných pracovních skupinách. Pracovní čas byl využit beze zbytku.

Každý den byl zahajován společným „warming up“, neseným v exotickém duchu afrických rytmů. Vedení se ujal **Frank Katoola** z Ugandy, který vlastní práci představil následovně: „Tanec je jedním z nejdůležitějších elementů socializace v africké společnosti. Tradice afrického tance jde přes čirý pohyb, choreografické nápady a umělecké výstupy, které mají pobavit publikum a směřují

k poznání tanečnickovy mysli. Účely tohoto významového tance bývají jak náboženské, tak civilní. Tanečník a obecnost sdílí stejnou zkušenost a moment vzplanutí, kdy tanečník dělá to, co obecnost od něj očekává. Tanec, tanečník a obecnost jsou všichni uzavřeni v jednom společném kruhu. Tanec sám by neměl takový dopad, ale je to kombinace hudby, slova a pohybu. To určuje pohyb a styl a povyšuje účel společného zážitku, především u rituálu.“

Každé ráno tedy zahajujeme všichni ve společném kruhu s odevzdaným zaujetím napodobit pro Evropany nenapodobitelné. Kruh však funguje - propojuje. Pohyb, byť mnohdy neohrabaný, vyvolává úsměv a společné prolnutí hlasů nahrazuje ranní pozdrav.

Následuje rozdělení do dílen, v nichž práce s krátkými přestávkami na oběd a večeri pokračuje až do pozdních večerních hodin.

Pokusím se představit postupně čtyři lektory v pořadí, v jakém jsem jejich dílny absolvovala:

WOLFGANG METTENBERGER (NĚMECKO)

Divadelní pedagog, vedoucí Divadelního a herního informačního centra v Heidelbergu. Zabývá se vedením dramatických dílen. Hlavní postupy: hra, improvizace, sebevyjádření, skupinová práce s prostorem a interakcí, vyjadřování emocí, koncentrace napětí a uvolnění, skupinové citění.

Wolfgang je celou dobu součástí skupiny, uvádí ji do chodu vlastní akcí, vlastní energií. Slovo je málo, nasazení lektora je hlavním tahem. Začínáme společnou paralelní pohybovou improvizací s hudbou, pohybujeme se v prostoru, máme za úkol sledovat jednoho dva partnery, vnímat je v prostoru. Pokračujeme po kruhu předávaným pohybem, přenášením energie skrze gesto, koncentrace na rychlé akce i reakce gestem, celým tělem. V zadání stylu pohybu se objevují první emoce (zvědavost, zuřivost, nadšení, odpor atd.).

Následuje práce ve dvojicích. Je kombinací vedení partnera a hmatovým vnímáním prostoru. Ten je posléze pomyslně rozdělen na tři úrovně, které omezují, a zároveň určují způsob pohybu i jeho zaplnění. Práce s energií a koncentrací na imaginární body v prostoru vrcholí koncentrací celé skupiny na jednoho člena.

Zajímavým cvičením je práce čtyř dvojic v prostoru vymezeném židlemi jako zachytnými body. Lektor je pracovně nazývá „přicházení a odcházení“. Zadání je jednoduché - jeden ze dvojice sedí na židli, druhý u něj zaujímá nějakou doplňující polohu. Po jistém čase stojící opouští sedícího a přichází k jiné dvojici, zaujímá polohu u sedícího, což je signálem pro jeho partnera, aby ho opustil a přemístil se k jiné dvojici. Po čase se kruh uzavírá kompletní výměnou partnerů. Zdánlivě technické cvičení na vnímání dramatického času a práci s prostorem vyznívá nakonec jako divadelní minipříběhy životních osudů několika dvojic, které byly svedeny dohromady společným časem a prostorem.

„Svět zelených a červených“ začíná náhodným rozdělením skupiny na dva tábory, označené barevnými vizitkami. Skupiny vytváří vlastní rituály, pozdravy, gesta přátelství, radosti, smutku. Vzájemně si své rituály předvádějí,



napodobují, zveličují, karikují a nakonec společně předávají. Kontakt skupin je dynamickým vyvrcholením akce a přechází opět v práci s prostorem.

„Pole“ - tentokrát je podlaha rozdělena na pět hracích polí. Každé nese název, zadávající způsob a styl chování (výkonnost - noblesa - politická loajalita - znechucení - odpadlictví). Hráči se volně pohybují prostorem, mohou setrávat ve vybraném prostoru, vytvářet komunity sjednocené zvoleným postojem, přeskupovat složení skupiny a tvořit novou dynamiku jednotlivých prostorů. Společná improvizace je obrazem nejen momentálních potřeb skupiny, ale také alegorií univerzálního společenství.

Přecházíme opět k práci dvojic, které mají za úkol předávat si v pohybové akci výrazné emoce, doplňovat je nebo nabízet kontrasty. Spolupráce vychází z doplňovaných postojů a přechází v plynulou improvizovanou reakci, která je pak obohacena vstoupením další dvojice do společného prostoru. Improvizace čtyř partnerů má být vedena do společně vnímaného vrcholu rozehrávané situace.

„Velký papír“- inspirativní rekvizitou je velká papírová plachta (slepené pruhy novinové makulatury), zakrývající podlahu celé místnosti. Funguje jako látka, vyžaduje však opatrnou manipulaci a koordinaci. Umožňuje celé skupině pohyb v přítmi papírového přístřešku, navozuje pocit příkrovu, který je nutno protřhnout, osvobodit se.

Na závěr Wolfgang nabízí jakýsi bodový scénář ke scéně, ve které jde o paralelu k lidské lhostejnosti a nevšímavosti k jednotlivci (dítěti?). Skupina naplňuje režisérovi vizi, ve které se propojují všechny předcházející zkušenosti z jednotlivých cvičení, na kterých jsme během dne pracovali.

MICHAL HECHT (ČESKÁ REPUBLIKA)

Studoval pantomimu a akrobatiku v Brně, pohybové a rituální divadlo v Berlíně, Grotowského techniky v Dánsku. Divadelní pantomimické techniky učil v letech 1989 v USA na univerzitě v Michiganu, od roku 1991 na Divadelní univerzitě v Tampere ve Finsku. Využívá vlastní směr pantomimy, akrobatiky, pohybu a rituálu na scéně.

V úvodu dílny nabízí Michal na výběr řady cvičení trénující klasické pantomimické dovednosti. Všichni zkusíme od uvolnění těla přejít k ovládnutí trupu i končetin, které by měly v plynulém souladu vyvolat iluzi činnosti, dějů a poetiky neverbálního sdělování. Po klopotných pokusech je záhy patrné, že to, co v Michalově podání vypadá jako jednoduchý, snadný a plynulý tanec prostorem, je mistrovský výkon skrývající léta tréninku, pilování a bezesporu hlavně talentu. Zkusíme však poctivě všechny doporučené „figle“ a zjišťujeme, že jenom základní dokonalé uvolnění těla není vůbec samozřejmou dovedností.

V menších skupinách se pak pokoušíme zvládnout jednoduché zadání. Vybrat si nějakou známou klasickou pohádku a převést ji do pantomimického tvaru. Ukazuje se, že v mezinárodní skupině, odkázané jen na jednacím řeč (angličtinu), nejvíc času zabírá převyprávění všech možných variant dějové fabule (např. klasické Popelky). Shodnout se na jedné, vybrat klíčové momenty a převést je v kýžený ladný, estetický, a především čitelný a sdělovací pohyb je pak náplň na celý podvečer. Naše úsilí, po vydatné lektorově pomoci, je korunováno alespoň salvami smíchu společným osudem spřízněných diváků z ostatních skupin. Dělati jsme, co jsme mohli.

JIM SCHAEFER (KANADA)

Profesionální divadelník, režisér, herec, scenarista a vedoucí divadelních projektů. Působil na profesionálních scénách ve Vancouveru a Londýně, vyučuje na katedře

angličtiny na univerzitě v Ontariu. Poradce umělecké odborné rady v Ontariu. Vede letní divadelní kurzy a vyučovací projekty zaměřené na využití divadla ve výchově.

Jimova třída je pokryta kolem dokola papírovými plachtami, zaplněnými seznamy klíčových slov, nákresey a grafy. Malá ukázka:

„Divadelní trénink a divadelní techniky:“

„Přes neutrální polohu do reality: z osoby do herce“

„Přes výběr do charakteru: z herecké postavy do charakteru“

„Vnější hercovy volby: tvář, hlas, tělo“

„Vnitřní hercovy volby: Kdo jsem, co chci, co dělám?“

„6 obav: paměť, být slyšen, být viděn, přijmout riziko, přijmout kritiku, být schopen“

„Základní kriteria: fyzické vybavení, čistý, tvárný hlas nadbytek, přemíra senzibility, jiskra, vnitřní hlas, chladná hlava, horoucí srdce“

„Vedlejší kriteria: Pochopení (hry, projektu, příkazů), růst, odevzdání, vzájemná závislost (jak to vše jde dohromady), nevíтанý host (očekávat, akceptovat, změnit), energie, hloubka“

„7 elementů (uvnitř): divadlo = prostor rozdělený jevištěm a dům o čtyřech stěnách
ticho/zvuk
pohyb/klid
světlo/tma
neočekávané“

„4 elementy (venku): země, voda, oheň, vzduch“

„2 struktury:
začátek, prostředek, konec
začátek, prostředek, konec, nový začátek
kruh, důvěra v proces, posílení, rituál (shromáždění, obřad, oslava), představení a zakončení,
realita - představa - příběh - scénář- hra
čakry
akce: nařízená, přímá/ nepřímá, atmosféra, charakter
hlas: monolog, dialog, vyprávění, sbor, zpěv“

V těchto slovech je podle Jima Schafera zaklíčované celé tajemství divadla.

V podstatě ano. Z jeho výkladu je jasná profesionální zkušenost. Zajímavé je, že stejně jako klade důraz na hranice mezi mnou, jako autentickou osobou



a hereckým charakterem, který mám vytvářet, klade důraz na všechny možné typy hranic - mezi realitou a hrou, mezi rolemi a pozicemi herce a režiséra, stejně jako učitele a žáka. Vymezení pozic, přesné ujasnění pravidel - nejen divadelních a herních, ale i pracovních, profesionálních - signalizuje až úzkostnou starostlivost o jasná pravidla, která by měla pomáhat v orientaci všech zúčastněných v složitém procesu vzájemné spolupráce.

Na jednoduchém zadání (setkání a rozloučení dvojice: muže a ženy) ukazuje lektor/režisér všechny fáze, které je nutné pojit vzájemnou dohodou, chceme-li akceptovat vše, co se v připravovaní etudě odehraje, a vliv těchto prožitků na vzájemné vztahy v trojúhelníku režisér - on a ona - oni.

Rozdělení do menších pracovních skupin, dostáváme zadání pro samostatnou práci. Vyjít z inspirativního prostředí hradu, kde se setkání odehrává, vybrat zajímavý prostor, vytvořit příběh, legendu, báji odpovídající prostředí a historické době. V uceleném příběhu musíme pracovat se zvolenými postavami ve zlomových okamžicích lidského života a budovat logickou linku dramatického příběhu. Skupina si mezi sebou určí svého režiséra, který je za celý proces přípravy i realizace zodpovědný, se všemi pravomocemi, které z této pozice vyplývají.

Zkoumáme a realizujeme proces přenosu, který byl na papírových nástěnkách znázorněn jako uzavírající se kruh: realita - reálná vzpomínka (zkušenost) - narace - příběh/koncentrovaný děj - herec - divák. Jim zdůrazňuje: „(...) úlohou herce je dát publiku dar. Úlohou režiséra je dát herci k tomuto odhodlání sílu.“

Pokoušíme se ve zrychleném tempu projít všemi fázemi procesu k tvaru, který si vzájemně nabízíme k zhodnocení.

SHARON MURPHYOVÁ (IRSKO)

Diplomovaný pedagog dramatické výchovy, pracuje jako odborná lektorka pro přípravu učitelů na Univerzitě v Dublinu a výchovná poradkyně Národní divadelní společnosti Irska. Podílí se na rozvoji inovačních modelů interakce mezi divadlem a irským výchovným systémem. Organizuje a vede přípravu učitelů v rámci programů irského Ministerstva školství, je členkou umělecké rady a Vzdělávací divadelní společnosti TEAM. Podílí se na rozvoji programů divadla ve výchově (TIE) pro děti a mládež.

Práce Sharon Murphyové se nejvíce blíží takovému přístupu ke školnímu dramatu, který známe z podání anglických pedagogů, s nimiž jsme se mohli seznámit v seminářích pořádaných u nás. Pokusila se během dne skloubit stručný teoretický souhrn - „recept“ na drama - s praktickými ukázkami práce - rozehrávání základní vstupní situace do možného otevření a rozvíjení příběhového dramatu. Na jednodenní práci nelehký úkol. Vnímám, jak nám pomáhá předchozí zkušenost, orientace v anglických termínech, vymezení cílů dramatu jako svébytného školního předmětu atd. Lektorka charakterizuje čtyři základní elementy dramatu: herní (symbolický proces), afektivní (bezprostřední prožitek, pocity, impresie), sociální (skupinová interakce a kolektivní zkušenost) a kognitivní (individuální zkušenost, poznatek, učení). Drama je založeno na emočních, sociálních i poznávacích potřebách žáků, které učitel naplňuje nabízenými dramatickými formami.

Východiskem pro praktickou práci v dílně jsou vstupní situace vymezené základními prvky známých „5W“ (Who - kdo v situaci vystupuje, Where a When - kde a kdy se situace odehrává, What - co se děje, a především Why

- proč, jaké je chťení a motivace jednání zúčastněných postav). Pracujeme v malých tří- až čtyřčlenných skupinkách, ve kterých se na okamžik každý stáváme vedoucím. Dostáváme zadání základní situací, která je jen rámcově vymezena osobami, místem, časem, dějem a základními motivacemi postav (např. pohádkové téma: macecha a otec / kuchyň staré chalupy v lese / pozdní večer / rodiče vyčerpali poslední peníze a nemají jídlo / macecha chce, aby otec odvedl děti do lesa / otec chce hledat řešení jak získat peníze na jídlo / děti spí ve vedlejší místnosti). Naším úkolem je v krátkém čase vymyslet postup, jakým pro ostatní situaci otevřeme a rozehráme, jak budeme formulovat zadání jednotlivých činností, jak umožníme vstup do rolí, jakou roli přebereme sami, jakými technikami budeme situaci rozvíjet, co by mohlo být ústředním motivem nebo tématem takto prozkoumávaného problému. To vše také musíme se zbývajícími členy skupiny zrealizovat, abychom vzápětí byli vedeni dalším učitelem a pracovali na jiné vstupní situaci.

Okamžité promyšlení postupů, koncentrace a improvizace jsou hlavním hnacím motorem celého dne. V závěru připravujeme své vlastní náměty situací a v diskusi i praxi prověřujeme, jak jsou dramaticky zajímavé, nosné. Vše, co se odehrává, je lektorkou shrnováno a komentováno z hlediska možných strategií učitele, plánování a vedení třídního dramatu.

Koncepce pracovního kongresu založeného na jednodenních dílnách různých lektorů je staví do nelehké situace. Jak připravit a vést náhodně složenou skupinu lidí ve vymezeném krátkém čase a zprostředkovat vzhled do vlastního stylu práce. Jak skloubit podmínky pro práci s nabídkou činností, v nichž lektor musí brát v úvahu různorodost ve složení skupin, míru jazykové bariéry, různá očekávání účastníků, nerovnoměrnou předcházející zkušenost atd. atd.

Přes všechna tato úskalí se ukazuje, že praktická práce i v těchto ztížených podmínkách mnohdy odhalí více o přístupech i osobnostech vedoucích než zpráva, diskuze, popis. Přístupy lektorů tvořily zajímavé spektrum, ve kterém si mohli přijít na své všichni účastníci. Neboť bylo možné srovnávat, třídit, ujasňovat si vlastní pozice, zkušenost, styl práce, těžiště osobního přístupu k „dramatu“ a jeho využití v praxi. Hlad a dychtivost nechat se vést aspoň na okamžik někým jiným pak udělá své a velmi rychle se odhalí, kdo ve skupině chce ochotně přijímat a také nabídnout ostatním něco ze své vlastní zkušenosti.

Učitelé potřebují nejen vést, ale čas od času být také vedeni, a jsou-li k tomu vytvořeny jakékoliv podmínky, např. účastí na pracovním kongresu tohoto typu, děkuji za možnost účastnit se.

Dana SVOZILOVÁ
ateliér dramatické výchovy DIFA JAMU Brno



INTEGRÁL

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

SPgŠ a učitelství dramatické výchovy II

(Pokračování ankety z předešlého čísla)

Mgr. EVA KAŠPAROVÁ

1. stupeň ZŠ Dobříš
(dálkové studium 1997)

Studovala jsem SPgŠ v Berouně, obor učitelství pro mateřské školy, v letech 1978 - 1982. Střední škola mi dala do praxe dobré základy z oblasti pedagogiky a psychologie. Během studia na vysoké škole jsem znalosti z těchto oborů už jen rozšiřovala a doplňovala o nové poznatky (vysokou školu jsem začala studovat deset let po maturitě).

V době mých studií byl do učebního plánu SPgŠ zařazen také předmět „dramatická výchova“. S tím, co dnes ale o dramatické výchově vím, neměl mnoho společného. V našem ročníku vyučoval předmět profesor Švec (omlouvám se, ale na celé jméno si nevzpomínám - poznámka redakce: Jiří), autor tehdy nově vydané učebnice pro SPgŠ Praktikum loutkového divadla. Obsah předmětu odpovídal obsahu této učebnice. V rámci domácí přípravy jsme tvořili jednoduché maňásky a loutky, které jsme využívali při tzv. praktických výstupech. Šlo o divadelní hříčky a scénky typu Alenka stůně, Medvídek si čistí zuby apod. Jako inspirace nám sloužilo starší vydání učebnice pro SPgŠ Loutkové divadlo, vydané roku 1969 (asi Otto Rödl - pozn. redakce).

Dnes vím jen málo o koncepci předmětu dramatická výchova na SPgŠ. Předpokládám, že obsah tohoto předmětu má svoji koncepci a studentky mají možnost se seznámit během studia s teoretickými i praktickými základy dramatické výchovy a rozhodnout se, zda si tento předmět zvolí jako volitelný maturitní. Je-li tomu tak, měly by se tomuto předmětu věnovat intenzivněji, tedy s vyšší hodinovou dotací během celého studia a pod vedením kvalitní-

ho učitele DV. Pak by bylo logické, že by studentka SPgŠ získala úspěšným složením maturitní zkoušky z předmětu dramatická výchova zároveň kvalifikaci pro výuku tohoto předmětu. Otázkou je, zda by na takto získanou kvalifikaci nemuselo navazovat další vzdělávání typu celoročních cyklů nebo i vyšší odborné školy.

PAVLÍNA DVOŘÁKOVÁ,

(1. ročník distančního studia KVD DAMU)

Studovala jsem SPgŠ v Přerově v letech 1989 - 1993. Dramatická výchova zde byla samostatným vyučovacím předmětem. Byla zařazena do prvního a druhého ročníku, s možností pokračovat i v dalších ročnících v DV jako maturitním předmětem.

V té době vyučovala DV pouze jedna profesorka, která - mohu-li to posuzovat - byla velmi nadaná, ale neměla příliš zkušeností. Proto mne její hodiny zpočátku mnoho neoslovily. Zprostředkovala nám však možnost zúčastnit se letního soustředění DV, což mi v té době pomohlo v orientaci v tomto oboru. Současně se však začaly měnit i její hodiny, studovala DV jako rozšiřující studium na FF MU v Brně, seznamovala nás s dostupnou literaturou. Ona a profesoři výtvarné výchovy, kteří se nevyhýbali ani akční tvorbě, mne natolik motivovali, že jsem několik let podávala přihlášku na JAMU, obor DV. Nikdy jsem však neuspěla. Přesto jsem DV využívala ve svém zaměstnání a dále se - většinou prostřednictvím ARTAMY a Sdružení pro tvorbu dramatiky - vzdělávala.

Pokud jde o současný stav na SPgŠ v Přerově, stále jsem v osobním kontaktu se zmíněnou profesorkou, se žáky a dobře znám i klima školy a musím říci, že z hlediska prestiže a uznání především ze strany vedení školy a částečně i pedagogů je DV stále předmětem, „kde se nic nedělá a žáci se jen válejí po koberci“, i když žádná školní kulturní akce se dnes již neobejde bez prezentace studentské práce. Z hlediska odbornosti, mohu-li se k tomu vyjádřit, zmíněná profesorka představuje DV mně velmi blízkou a myslím si, že její hodiny jsou pro studenty velkým přínosem.

Pro dokreslení: DV má jednu učebnu, velmi často se však vyučuje v tělocvičně s hroznou akustikou.

Mgr. MARIE HOLEČKOVÁ

ředitelka MŠ Zbiroh

(2. ročník rozšiřujícího studia KVD DAMU)

Studovala jsem na SPgŠ v Berouně v letech 1973 - 1977.

Čím mě škola vybavila pro učitelství a výchovu vůbec:

- v oblasti pedagogiky a psychologie (myslím, že po teoretické stránce jsme byly vybaveny více než absolventky vysokých pedagogických škol),
- důraz na estetickou výchovu (kvalitní a dostatečná výuka v oblasti hudební, výtvarné výchovy, včetně účasti na soutěžích a přehlídkách).

Čím mě škola motivovala pro dramatickou výchovu:

- obor DV v té době na škole nebyl, pouze práce s loutkou; tento předmět byl veden dobře a zajímavě,
- v Kroměříži se konaly přehlídky pedagogických škol v recitaci, v přednesu dětské prózy a improvizovaném vyprávění pro děti, které byly velice zajímavé a pro účastníky podnětné.

Jaké mezery shledávám na SPgŠ:

- V době mého studia byla velice nevyhovující praxe. Náplň souvisela s dobou. Děti byly ve školkách i družinách příliš organizované, neměly prostor pro volnou hru, pro tvořivou činnost. Během dopoledne se vystřídal tělesná výchova a dvě „zaměstnání“, všichni byli honěni časem a časovým rozvrhem podobným školnímu.

Nápad o využití SPgŠ pro studium kvalifikovaného učitele DV není určitě špatný. Vše záleží na domluvě zúčastněných lidí, prostorách a penězích. Každopádně by bylo dobré, aby DV začali učit kvalifikovaní učitelé, a ne účastníci jednoho kurzu, jak se často děje.

MARKÉTA JUROŠKOVÁ-

-BREZRUČOVÁ

učitelka LDO ZUŠ Krnov

(1. ročník distančního studia KVD DAMU)

Studovala jsem na SPgŠ v Krnově, a to obor vychovatelství. Za mého studia jsme se ještě dělili na „mateřinky a vychovatelky“, čemuž vlastně odpovídalo jen metodické zaměření. Studovala jsem v letech 1990 - 94, patřila jsem tedy k prvnímu porevolučnímu ročníku a postihly nás různé změny a novinky. K těm patřila i tak zvaná specializace se zaměřením na dramatickou výchovu. Specializaci si vždy na konci 2. ročníku volí studenti s tím, že se jí budou věnovat v 3. a 4. ročníku a že z ní budou moci i maturovat. U nás se dramatická výchova objevila ve 2. ročníku, spíše jako dramatické praktikum. To u nás vyučovali Petr Rotrekl a Lena Freyová. Ve 3. ročníku nás, kteří jsme se na dramatickou výchovu specializovali, převzala PhDr. Jiřina Fulneková. Našími „učebnicemi“ se staly knihy Evy Machkové o dramatické výchově - Základy dramatické výchovy a Metodika dramatické výchovy se zásobníkem her, cvičení a improvizací.



Tohle tedy bylo pro mne nové, číst o dramatické výchově, doposud byla má představa o ní poněkud jiná: byla jsem žákyní literárně dramatického oboru ZUŠ, který vedla právě Jiřina Fulneková, takže mi spousta věcí, které jsme probírali, byla známá, jenže tentokrát jsem se na ně začala dívat trochu jinak. Právě proto, že mi byla dramatická výchova předkládána jako metoda výchovy, a nejen jak jsem byla zvyklá z LDO jako prostředek práce, který vždy vyústil v ročníkové představení. (Tím ovšem nechci naznačit, že by to tak bylo špatně, DV na LDO taková je už svým zaměřením.)

Musím přiznat, že spousta mých spolužaček v té době na dramatickou výchovu pohlížela jako na divadlo, ve kterém jde hlavně o to navléci na sebe kostým a hrát. V tomto smyslu je Jiřina Fulneková brzy vyvedla z omylu. A musím přiznat, že se jí to povedlo opravdu dobře, její hodiny děvčata navštěvovala ráda a s chutí, dramatická výchova se tak stala nejoblíbenějším předmětem na škole.

Vyjadřit se k tomu, co mi dala SPgŠ pro život a učitelství vůbec, je nesporně těžké. Dala mi vědomosti, ale v praxi jsem si musela pomoci sama. Přivítala bych více příležitosti zkoušet, experimentovat, získávat více praktických zkušeností, než mohla na konci 1. a 2. ročníku poskytnout čtrnáctidenní praxe. Ve 3. ročníku už sice byla průběžná praxe jedenkrát týdně, ale ta sestávala z jednotlivých výstupů několika studentek, které se střídaly. Kladem byla závěrečná diskuse, hodnocení jednotlivých výstupů, při kterých jsme se učily hodnotit samy sebe i druhé, zpětně se zamýšlet nad tím, proč mi zrovna něco nevyšlo, proč děti můj výstup nezaulaj, jak je důležitá motivace. Ony teoretické předměty jsou samozřejmě důležité, bez nich by to prostě nešlo, ale stejně důležité jsou dovednosti praktické. Nejlépe, kdyby se ony dvě složky propojily, a to nejen až po onom „vhození do vody“ po maturitě, kdy se pak při začínajícím učitelování tonoucí i stěbla chytá. Případně mi to dost kruté nejen k začínajícímu učiteli, vychovateli, ale co je nejhorší, i k těm prvním dětem, na kterých si pak zkoušíme různé metody výchovy, jak na ně... Snad je dobrým řešením vytvoření jakéhosi centra volného času, kde studentky vedou různé zájmové kroužky, jak tomu je v případě SPgŠ v Krnově - bohužel, tohle mne už minulo.

Nevím, nakolik mne vybavila škola pro mě nynější působení v roli učitele LDO, ale vím, co mi dala právě Jiřina

Fulneková. Byla to ona, která mne - možná nevědomě, ale přesto zcela jistě - nasměrovala tam, kde teď jsem.

Takže abych to shrnula:

1. Nebyla to škola, kdo mne motivoval pro studium DV, ale osobnost, jakou bezesporu je PhDr. Jiřina Fulneková.
2. SPgŠ mne vybavila teoretickými vědomostmi, které jsem se musela naučit propojovat do běžného života. Až v praxi jsem se naučila spojovat pedagogiku s psychologii, sociologií a výchovami v jeden celek. Přestože na tomto typu školy panuje uvolněnější atmosféra než například na gymnáziích, stávalo se poměrně často, že jsme byli nuceni v určitých předmětech a u určitých pedagogů se látku doslova našprtát, aniž jsme si ji mohli uvést do souvislosti.
3. Postrádala jsem tedy větší míru tvořivosti nejen u pedagogů, ale tím i u studentů, ve většině případů na ni nebyl brán zřetel.
4. SPgŠ by mohla sloužit jako kvalifikace pro specializovaného učitele dramatické výchovy v tom případě, kdyby jí byla věnována dostatečná pozornost, větší prostor v osnovách, kdyby byla zařazená už v 1. ročníku studia. Docela by se mi líbilo, kdyby se stala i metodou v některých dalších předmětech.

MARKÉTA KOCOURKOVÁ

(2. ročník denního studia KVD DAMU)
S dramatickou výchovou jsem se sice nesetkala poprvé na SPgŠ, ale poprvé jsem tam o ní začala uvažovat jako o cestě, kterou bych mohla vést děti či mladé lidi. Myslím si, že pro studium na DAMU byla SPgŠ v Prachaticích dobrá příprava. Pomohlo mi i zázemí, které jsem získala v hudební výchově, psychologii, pedagogice, dětské literatuře...

Přimlouvala bych se za systematictější vedenou a více zastoupenou výchovu hlasovou. Používat hlas, aniž bych o něj po týdnu na táboře přišla, jsem se dodnes nenaučila a myslím, že dobře vedená hlasová výchova má smysl pro všechny absolventy SPgŠ, ať už se hlásí, či nehlásí na katedru výchovné dramatiky. Stejně tak by žádnému učiteli neuškodil sociální výcvik a cvičení v komunikaci. Je ale těžké chtít už tak dost nabitý rozvrh ubohých „pedárců“ obohacovat o hlasovou výchovu, když se ve své budoucí praxi neobejdou bez chemie, fyziky, matematiky a ostatních hororů, z kterých mi stejně v hlavě nezůstalo vůbec nic.

Co se týče pedagogických praxí, nemohu se zbavit pocitu jisté upjatosti, do které se člověk musel nutit, a která asi budoucímu studentu dramatické

výchovy do života nic nedá. Většina z nás s odporem psala uhlazené přípravy, aby podle nich mohla co nejnejpřirozeněji vystoupit před dětmi či mladšími studentkami a pro slušnou známku se chovat tak, jak by se ve skutečnosti v praxi stejně nechovála, nebo alespoň chovat nechtěla.

Musím také přiznat, že v praxi člověk skvěle uplatní všechno, co se naučil při jednotlivých výchovách (ať už dramatické nebo výtvarné, tělesné, hudební či ve hře na nástroj), ale hůř už poznatky teoretičtější. Často jsem cítila jakousi oddělenost mezi opravdovým světem dětí a pedagogikami a psychologiem. Věřím, že jsou to předměty výborné a důležité, ale hodně záleží na člověku, který je přenáší a na tom, jak je přenáší - v definicích to asi nestačí.

Protože se domnívám, že dramatické výchovy je dětem dnes potřeba jako soli a vzhledem k tomu, že absolventů DAMU či JAMU není zase tak mnoho, nevidím důvod, proč by SPgŠ nemohla sloužit jako kvalifikace pro specializovaného učitele dramatické výchovy, pokud si ji vybere jako svou specializaci k maturitě a jedná-li se spíše o výuku na základních a středních školách, při různých mimoškolních aktivitách - zájmových kroužcích či nepovinných předmětech. Tam, kde se klade větší důraz na divadelní činnost, například v ZUŠ, se asi lépe uplatní absolvent katedry výchovné dramatiky, který získá trochu přehled o tom, co je režie, dramaturgie, scénografie, co je loutka, co je herec, co je Sofoklés a jak s tím vším zacházet.

Mohu s klidným svědomím říci, že dramatická výchova na SPgŠ patřila k těm přínosnějším předmětům a že mě nasměrovala dál. V učitelském řemesle ale z jejích principů může vycházet každý. To se budou děti mít.

ALENA KRAJÍČKOVÁ

učitelka málotřídni ZŠ Nehvizdy,
t. č. na mateřské dovolené
(distanční studium KVD DAMU
1993-98)

S dramatickou výchovou jsem se setkala poprvé na SPgŠ v Prachaticích (1986-90). První dva roky byla povinná pro všechny studenty, další dva roky byla zařazena jako specializace pouze pro deset studentů z ročníku. První dva roky jsou určeny pro vytváření skupiny, návyků, pravidel. Když je skupina po dvou letech sehraná, rozpadá se a musí se začít utvářet skupina nová. Čili se začíná opět od začátku.

Dramatická výchova byla spíše jako soubor her a cvičení k rozvoji osobnosti a později k vytváření skupiny. Dál



jsem se nestačili dostat. Takže s pojmami, jako je výchovné drama, učitel v roli, jsem se setkala až na DAMU. Do té doby jsem si myslela, že dramatická výchova je jen příjemný prostředek k využití volného času dětí. O celé škále možností, jak dramatickou výchovu využít a co to dramatická výchova je, jsem se postupně dozvídala až při studiu na DAMU. Každý student, který vystuduje obor vychovatelství, samozřejmě nepůjde dramatickou výchovu dále studovat na vysokou školu, proto by dramatická výchova měla být povinná pro všechny studenty po celé čtyři roky, stejně jako výchovy ostatní.

Nejde ale pouze o to „naučit se“ dramatickou výchovu, ale také o to jak dramatickou výchovu využít v praxi, a to nejen s vrstevníky, ale se všemi věkovými kategoriemi. Z hlediska nároků na čas by bylo asi obtížné zařadit vedle pedagogické praxe ještě další hodiny pro praxi dramatické výchovy. Pak by ale bylo dobré, kdyby se pedagogické praxe vedle učitele pedagogiky zúčastnil také učitel dramatické výchovy. Ten by pak mohl sledovat nejen hodiny přímo určené pro dramatickou výchovu, ale i to, jak se metody a principy dramatické výchovy využívají i v další výchovné práci.

VĚRA LUKÁŠOVÁ

vychovatelka máloletní školy
v Klukách u Písku

(1. ročník distančního studia
KVD DAMU)

Studovala jsem na SPgŠ v Berouně v letech 1995–97 pomaturitní nástavbové studium. SPgŠ mě hodně motivovala pro studium učitelství dramatické výchovy, dalo by se říci, že až na pedagogické škole jsem se rozhodla pro tento obor. Ovšem to je všechno, nejvíce znalostí a dovedností jsem získala samostudiem a docházením do celoročního kursu, proto si myslím, že SPgŠ v žádném případě nemůže sloužit jako kvalifikace pro specializovaného učitele DV. To by se musela změnit celá koncepce vyučovacího systému na těchto školách.

EVA MACHALOVÁ

loutkoherečka Polárky Brno
(1. ročník distančního studia
KVD DAMU)

Mrzí mě, že musím být k dramatické výchově na SPgŠ v Přerově kritická, neboť si paní Mikulcové vážím a myslím, že má správné srdce pro DV, bohužel se pro mě neotevřelo.

V průběhu studia 1989–1993 byla DV součástí výuky jen jeden rok a později mohla být jednou ze specializací

a tím i maturitním předmětem, ale to se v mém ročníku nestalo.

S DV jsem se setkala jen krátkou dobu a ani mě nenapadlo, abych se jí zabývala hlouběji. Zůstala jsem k ní chladná a vůbec jsem si neuvědomovala možnost jejího propojení s praxí v její celistvosti, a ne jen jejího využití v bloku věnovaném právě DV.

V samotné praxi jsem později využívala DV spíše z popudu určitých vrozených vlastností než z důvodu nabytých zkušeností z praktických hodin. A právě v praxi jsem si teprve uvědomila její velikost a to, že je opravdu trvanlivou stavební hmotou.

Vše jsem si ovšem potvrdila až při studiích na Zlínské škole umění.

V závěru bych se pokusila své myšlenky shrnout:

Dramatická výchova na SPgŠ (z pocitu studentky, ke kterému se vracím) neměla prostor ukázat se, a hlavně nedošlo k rozeznání těch správných stran.

K rozeznání došlo v jiných oborech. Takže nešlo o studenou budoucnost s hrnatými myšlenkami, jakou se stává v současnosti.

DV by měla být zastoupena na SPgŠ daleko intenzivněji. Měli by ji využívat samotní učitelé při výuce, aby došlo k názornému propojení s praxí. Nemělo by docházet jen k teoretizování, jak by to mělo vypadat.

A co se týká spojitosti s DV a mou prací loutkoherečkou: mohu zde využít všeho, co jsem vstřebala, protože na jevišti se dá v daných situacích využít všeho a stále je to málo.

RADKA MÁLKOVÁ

(1. ročník denního studia KVD DAMU)
Studovala jsem Střední pedagogickou školu v Čáslavi a během svého čtyřletého studia jsem měla možnost pozorovat obrovský rozvoj, pokud se týče dramatické výchovy. Byla to především zásluha paní profesorky Andrejskové, která jako jediná na škole se plně věnovala DV.

První rok mého studia byly prostory pro DV katastrofální. Vždy se musely ze třídy odstavit lavice a na to místo se natáhl neveliký koberec. A jelikož byla vyhrazena pouze jedna hodina týdně, měly studentky na vybranou buď se připravit o „svačtinovou“ přestávku, nebo oklestit už tak krátký čas. Když jsem tuto školu v roce 1998 opouštěla, vypadalo to následovně: v půdních prostorech byla vybudována místnost nesrovnatelně lepší než bývalá třída. Byla určena pouze pro DV. Časově to také bylo lepší, ale dvě hodiny týdně je pro specializaci (ve 3. ročníku si stu-

dentky mohly vybrat specializaci DV, VV, TV, HV) stále ještě málo. Co se týče praxe a DV, o tu se opět velmi zasloužila paní profesorka Andrejsková se svým projektem. Jelikož ty studentky, které si vybraly DV jako specializaci, musely z ní také maturovat, a to jak prakticky, tak i teoreticky. Projekt paní profesorky spočíval v tom, že v průběhu celého roku maturantky pracovaly se skupinou dětí, které si v rámci možností připravily na závěrečný výstup. Ten se potom natočil na video a studentky si práci obhájily při maturitách.

Tato škola umožnila široký okruh praxí. Povinné byly praxe v MŠ, v družině a ve stacionáři pro mentálně postižené děti. Kromě toho probíhaly praxe souvislé, které trvaly jeden měsíc, a každá studentka si vybrala místo svého působení.

A jestli by mohla SPgŠ sloužit jako kvalifikace pro specializovaného učitele DV? Podle mého názoru SPgŠ ukazuje pouze několik možností, kterým směrem by se mohla studentka orientovat. Pokud si vybere DV, měla by sama dále studovat, navštěvovat různé semináře, Dětské scény apod.

Mgr. HANA MOCKOVÁ

ZUŠ Semily

(dálkové studium KVD DAMU,
abs. 1997)

Otázky ankety jsou pro mne momentálně velmi aktuální, přestože v MŠ nepracuji už asi 10 let. Spolu s Hankou Švejdovou děláme roční kurz pro mateřinky a velmi teď musím přemýšlet nad tím, co předškolákům patří.

Ale nejdřív chci napsat, jak to bylo: Studovala jsem roční nastavbu na SPgŠ v Nové Pace v roce 1981. Dnes to vidím tak, že náš socialistický stát potřeboval rychle vyrobit učitelky MŠ. Já osobně jsem k tomuhle povolání měla vztah, protože moje máma je učitelkou MŠ a já jsem měla do školky kdykoli přístup. Prostě jsem tak žila a nebyl pro mě problém s malými dětmi komunikovat. Když se po maturitě na gymnáziu objevila tahle možnost, využila jsem ji.

Profesoři v Nové Pace se pokoušeli ze školy udělat něco jako ateistický klášter. Dramatická výchova tam neexistovala, jen něco jako loutkové divadlo v MŠ. Soudružka profesorka na to měla knihu... Nemám na tu školu dobré vzpomínky.

Takže odpověď na první tři otázky: nic než papír a odpor k té škole (vzhledem k mé zkušenosti v MŠ).

V podstatě záleží na tom, jestli člověk chce něco víc vědět a pomoci ostatním, pak se potká s tím, co je



důležité. To, že mě našťvali, mě hnalo dál. Mohlo to být jinak, třeba tak, že bych mohla chodit na dramaturgiku a získat si vztah pozitivně. Budoucí učitelky na tom budou lépe než my za našich časů.

K poslední otázce: Jsem velmi na rozpacích, jestli by SPgŠ mohly poskytnout specializaci pro učitele DV. Většina učitelek totiž byla připravována pro práci s dětmi pouze předškolního věku, zatímco DV může sloužit v podstatě všem věkovým kategoriím.

Navíc si myslím, že např. tzv. strukturované drama není vhodnou metodou pro malé děti. Nepřála bych si, aby se tímto způsobem (být ve fiktivní, ale reálné podobné situaci) učily reagovat na životní problémy už v MŠ. Stále se domnívám, že by měly dostávat tyto zkušenosti v obrazech (pohádky, příběhy - podobnosti). Se staršími dětmi je možné postupovat náročněji, opět vzhledem k jejich věku a zkušenostem.

Dost bych se přimlouvala za rozdělení metod jak zprostředkovat téma - problém dětem určitého věku. A vůbec nejsem proti dramatizacím obrazů problémů, které je mohou potkat, ale obrazů, metafor, ne situací velmi podobných reálu. Předškolní děti ještě nemají smysl pro kauzalitu jako děti po přibližně devátém roku. Nemožou si umět poradit s konkrétní situací, když nemají představu. Nanejvýš jim můžeme poskytnout vzorec jednání, který napodobí. Ale nemůžeme chtít, aby to chápaly, aby přišly samy na řešení. To, že zkušenost nemají, vlastně chrání jejich psychiku.

Když se dětem dostane příběhu, pohádky, mají pak odpověď pro ně přijatelnou. Není potřeba o tom pak diskutovat kvůli zážitku, který v tu chvíli nemohou pochopit rozumem. Zvláště dnešní děti by měly mít možnost, aby jejich osobnost byla vyrovnávána prostřednictvím obrazů života, v nichž přes překážky je naděje.

Další úvaha mě vede opět k našemu ročnímu semináři. Co si ty učitelky odnesou? Náznak něčeho. S tím, co pochopí, budou zacházet po svém. Roční seminář se může stát nanejvýš dobrou informací nebo startovním bodem na další cestě. To, že je nám spolu dobře, ještě nemusí znamenat, že je vše OK. Čas ukáže, jak si frekventantky poradí a čemu budou říkat DV.

V každém případě je potřeba pokračovat dál a uvádět věci kolem DV na pravou míru.

JARMILA ŠKRAŇÁKOVÁ

(4. ročník denního studia KVD DAMU)
Především mě pražská SPgŠ dobře

vybavila, co se praxí týče. Učitelky v mateřských školách se nám věnovaly s velkou péčí a také za to pobíraly nějakou finanční odměnu, takže se až na výjimky nestalo, že by byla praxe promarněným časem. Mimo jiné jsem se tam naučila takové samostatnosti ve vedení dětí, k čemuž jsme byly obzvláště důrazně vedeny, že jsem potom na DAMU měla nelehké rozhodování, zda jít na praxi s někým druhým. Po úvahách, jako „k čemu by mi bylo dělení se o rozhodování v hodině“, „bude lepší, když i tentokrát budu vymýšlet přípravy sama, to přece zvládnu“, „bojím se, že bych tomu druhému nedovedla dát stejně velký prostor“, jsem se rozhodla, že na praxi půjdu sama. Při rozhovorech s ostatními spolužáky jsem samozřejmě pochopila, o co se ochuzuji (nejvíce mi chyběl rozhovor s někým, kdo hodinu zažil ze stejné pozice, chybělo probrání toho, co se vlastně všechno v hodině stalo).

Dál mi SPgŠ dala obrovskou nechuť k písemnému zaznamenávání hodin: ve čtvrtém ročníku, už třetí týden na praxi, jsem si musela poznamenat, v kolik hodin jsem viděla děti svačit. Alespoň jsem ale získala dovednost vytvořit si systém sestavování hodiny, kdy co zařadit, čím hodinu okořenit, jak zaujmout, nakolik je důležité děti pro činnost motivovat apod.

Ze SPgŠ mám poměrně dobré základy psychologie, proto bych na katedře výchovné dramatiky uvítala větší specializaci k oboru, ne znovu probírat úvod do vývojové psychologie. Uvítala bych takové semináře s psychologem, které by byly zaměřeny na otázky z praxe. Přece jen se nám v praxi vyskytují určité situace, které se opakují a které by nepotřeboval řešit jen jediný člověk - učitel. Také se opakují typy dětí a jejich chování, takže přes všechnu individualitu bychom našly mnoho podobných problémových situací, které by měl učitel zvládnout nejen intuitivně, ale také s nějakými znalostmi.

SPgŠ by pro mne nemohla sloužit jako kvalifikace učitele DV, ani omylem ne. V Praze jsem specializaci DV nezažila, jen povinnou DV, a s takovým pedagogickým vedením, kterého se studentkám dostává, by to nepřipadalo

v úvahu ani po celostudijní specializaci. Zatím pro diplomovou práci o DV na středních pedagogických školách kroužím okolo Prahy, ale vím, že se tam mnoho nezměnilo. Nevím zatím, jestli se vůbec něco změnilo. Uvidíme.

Nemohu přijít na to, jak mě DV na SPgŠ mohla motivovat k jejímu studiu, ale asi se na věc dívám moc kriticky, a to až teď. Patrně jsem v hodinách zažila něco, co vypadalo úplně jinak a říkala jsem si, že za tím musí ještě něco být. A bylo...

Poznámka: Z obesaných absolventek a posluchaček katedry výchovné dramatiky DAMU 15 dalších nenapsalo. Pokud jde o SPgŠ, kde studovaly: Kroměříž, Most, Beroun (po jedné posluchačce), Praha a Prachatice (4x), Čáslav a Přerov (2x).

HISTORKA

(zdaleka ne veselá)
z dob zavádění
dramatické výchovy
na SPgŠ

Připomněla jsem si ji nad výpověďmi absolventek dávných a bohužel i některých nedávných. Stala se v dobách, kdy příslušný ministerský ústav pořádal několikadenní školení pro učitele SPgŠ, kteří měli začít vyučovat dramatickou výchovu anebo dosavadní „praktikum loutkového divadla“ jejich postupy obohatit či proměnit. To několikadenní školení se tehdy konalo v kterémsi ministerském zámku, na Štítně či v Ládví. Měla jsem tam přednášku na téma - co to vlastně je, ta dramatická výchova - a vracela jsem se navečer autobusem do Prahy. Jela se mnou frekventantka spěchající domů před koncem školení, přece tam nebude celých pět dnů! A celou cestu hudovala, že ji ředitel donutil učit tohle, a ona je tělocvikářka a potřebovala by s žáky nacvičovat na spartakiádu... Bylo mi jí, abych se přiznala, skoro stejně líto jako dramatické výchovy na oné škole, spartakiáda by jí asi byla opravdu bavila. A tak jsem namítla, že v onom městě Z. žije učitel Ž., který sice učí kdesi na základce, ale dramatickou výchovu dělá rád a dobře a absolvoval už o dost víc než kousek pětidenního školení. Ta chuděra nejdřív upadla do rozpaků a pak vyhrkla: „Ten nepřichází v úvahu, on prý měl něco se stranou!“ - O něco později jsem mluvila s výše uvedeným Ž. a dotázala jsem se, co že to „s ní“ měl? Prý nic, v „krizových letech“ byl na vojně a vzdálen domova, takže se na něj v Z. ani nic vědět nemohlo - ale jeho teta prý na oné škole učila a se soudruhem ředitelem měla konflikt!



Stran dnes máme vícero, a ani jedna nemá až takové páky! Ale kdo ví, zda ona tělocvikářka dál neučí DV, třeba proto, že už žádné spartakiády nejsou. Nebo zda někde nevybyl lichý ruštinář či nevhodně zminula kvalifikovaný občankář. Ane-

bo zda se někde nevyskytl nadšenec sice bez kvalifikace, ale který dovede dobře shánět sponzory na školní akce...

Takže na závěr aspoň jedna dobrá zpráva pro ty dávnější studentky: nové vydání učebnice Praktikum loutkového

divadla úspěšně zarazilo už listopadové zvonění klíčů před deseti lety.

Rubriku Integrál připravuje
EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU,
Praha

Karikatura dramatické výchovy s hořkou příchutí

Kvalitativní rozptyl publikací, které chrlí na trh známé nakladatelství Portál, je vsutku zarážející. Vedle výtečných titulů, původních i přeložených, které patří ke špičce u nás vycházející moderní pedagogické literatury a které jsou i po redakční stránce dobře „ošetřené“ (z posledních dob jmenujme alespoň překlad kolektivní americké publikace Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině Marvina Pasche a kol. nebo Kooperativní učení, kooperativní školu Hany Kasíkové), se Portál nerozpakuje pustit do světa i knihy zcela sporné, zbytečné a někdy i neuvěřitelně fušérské. Je smutné, že tento osud postihl už několikrát publikace, které mají něco společného s dramatickou výchovou nebo se tak alespoň tváří (např. před lety vydaná trojice zmatených sborníčků E. Pausewangové, které TD obsáhle recenzovala, nebo Leštinovy brožurky o loutkovém divadle, vytažené z nejzaprášenějších zásuvek prastarých regálů v hodně kamenné škole). Do této neradostné skupiny přibyl před časem další přírůstek - dílko přeložené tentokrát z francouzštiny, které - podle anotace na zadní straně obálky - napsaly zkušené pedagožky, jež se zabývají mj. i dramatickou výchovou. Hned na úvod dlužno říci, že kdyby mně tuto informaci nakladatelství Portál nesdělilo, na základě této brožurky by mě něco takového ani ve snu nenapadlo.

Překládat názvy odborných knih bývá někdy tvrdý oříšek. Překladatel a nakladatel musí balancovat mezi pokusem smazat autorovu osobitost ve prospěch konvence diktované domácí terminologií a snahou po co největší atraktivitě, aby se kniha dobře prodávala. Francouzský originál recenzované příručky v ruce bohužel nemám, ale svévolná změna titulu je z tiráže zjevná: Zatímco francouzská verze hovoří o výrazových a komunikačních hrách, český překladatel (nebo nakladatel?) proměnil titul podstatným způsobem tím, že hovoří výslovně o dramatické výchově, a ke všemu název doplnil ještě o dovětek „v mateřské a základní škole“.

Řekněme hned na začátku, že s dramatickou výchovou tahle publikace nemá společného téměř nic, a pro základní školu je dost těžko použitelná (ostatně to autorky ani nikde v textu nenaznačují). O její využitelnosti v mateřské škole lze však bohužel - až na výjimky - s úspěchem také pochybovat. Ale o tom dále.

O sporném převodu názvu se nezmiňuji náhodou. Souvisí s prachšmatným překladatelským výkonem, který i tak spornou publikaci zatemnil a zdeformoval, jak to jenom šlo.

Překladatel především netuší, že existuje nějaká teatrologická, pedagogická a dramatickovýchovná terminologie. Místo *fikce* tak v českém překladu čteme zcela neadekvátní: *smýšlenka* (str. 7), jinde se mluví o *představení* (v divadelním slova smyslu), ačkoliv je z kontextu zřejmé, že jde spíše o *předvádění* nebo *reprezentaci* (str. 13), termín *instrukce* v popisech cvičení a her se tu nevhodně překládá jako *příkaz* (!). Na několika místech se setkáváme se slovy *předstírat*, *předstírání*, které mají v češtině jednoznačně pejorativní příděch; proto by bylo na místě hovořit spíše o *hře jako* nebo jednoduše o *přeměňování* se v něco nebo v někoho. Na str. 15 je zjevné, že *hry předstírání* (sic!) znamenají prostě a jednoduše *námětové hry*.

Problém překladu se však netýká jen odborné stránky věci. Na každém kroku na nás číhají zjevné kalky, ne skutečně neobratné, někdy až trapně komické formulace („pohyb je radostným projevem, výrazem bujnosti“, str. 11, „tato hra v párech je dynamická a ztvárnění stavby těla je poutavější“, str. 24), krkolomná řešení („*fonologická* říkadla“, str. 11; „pětileté až šestileté děti hry rozvíjejí a organizují *anarchicky* i přirozeně“, str. 15; „když už je *hra dobře předvedená* (...), s *opakováním se končí*“, str. 30). Kuriozní a do nebe volající překladatelskou „perlou“ je ovšem formulace: „Dramatickou hru děti intenzivně prožívají tehdy, pokud není *rozřezána na části*.“ (str. 29) Někde (např. str. 17, 5. podkapitola) mám podezření, že překladatel vůbec netuší, o čem originální text je. Všudypřítomný germanismus *jedná se o...*, který je v tomto případě vlastně spíše opět neobratným kalkem, je v těchto souvislostech zanedbatelnou drobností.

Věnujme však pozornost práci francouzských autorek.

Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole je sice knížka tenká, zato však plná překvapení. Čtenář, který se někdy s dramatickou výchovou setkal, žasne, co se tu za ní vydává. A čtenář, který neví a chtěl by se o tomto oboru informovat, neku-li do něj proniknout, si musí záhy pomyslet, že něco takového by se mělo raději okamžitě zakázat. Neboť recenzovaná publikace je přízračně diletantskou snůškou obecných, banálních, nicneříkajících slohových cvičení (stačí se začíst hned do I. kapitoly Části první), okořeněných zmatenými nebo i značně pochybnými pedagogickými poznatky a radami (podrobnosti viz dále) a doplněných v druhé polovině souborem návodů, jak u dětí - je mně líto, že ani při nejlepší vůli nemohu volit diplomatičtější dikci, - *nerozvíjet tvořivost a vlastní, samostatný názor*, ale jak je vést k nevkusy, podbízení se, k povrchnímu napodobování a předstírání. (Jeden příklad za všechny: Část popisu „činnosti“ Příběh o chlapci, který se nechtěl mýt, vypadá takto: „Děti mimicky napodobují zvířata, o nichž je řeč. Plazí se a klapou zuby při představě krokodýla, mávají křídly a trhají zobákem jako orel, lezou po čtyřech, plíží se a skočí jako tygr, plazí se a ovinují jako had. Mají hrůzostrašný výraz ve tváři. Potom hrají chlapce, který si chrání bříško, ústa, zadeček, krk atd.“ [str. 45]) Naproti tomu bychom tu marně pátrali po tom, co je jádrem dramatické výchovy, po konfliktu, po situaci, po problému, který mů-



žeme zkoumat a jehož řešení máme v dramatické výchově příležitost s dětmi hledat.

Vedle triviálních námětů, podaných jako primitivní návo-
dy (náměty Říkadla, Napodobování zvířat a další a další) jsou
tu dosti složité a předškolním dětem stěží dostupné námě-
ty, aniž je vysvětleno, jak s nimi pracovat, aby se nezvrhly
v šaškování nebo šaržírování: Na str. 64 (činnost označená
„ztvárnění rolí“ a nazvaná S kouzelnou hůlkou) se doporu-
čuje, aby děti hrály nemocniční pokoj, „kde se uzdravují mi-
minka a malinké děti“ nebo domov duchodců...

Rada tvrzení, kterých se tu autorky dopustily, by spíš
naznačovala, že - navzdory tomu, co se o jejich kompe-
tenci dozvídáme z anotace, - příliš mnoho zkušenosti
z přímé práce s dětmi nemají. Do této kategorie patří např.
neustálé zdůrazňování „slovního vyjádření“, „úvodního roz-
hovoru“, dříve než se s dětmi pustíme do praktické čin-
nosti. V některých případech může mít samozřejmě roz-
hovor jako start k akci svůj význam, ale u těch nejmenších
(tří-, čtyř-, pětiletých, o nichž autorky píší) to není právě
nejčastější a neefektivnější postup. Dále: Jak máme ro-
zumět tomu, když autorky píší, že: „k dramatickým hrám je
třeba účasti někoho, kdo hru vede - dospělého“ (str. 15).
Cožpak spontánní námětová hra (na prodávání, na ma-
minku a na tatínka, na doktora...) potřebuje vždycky do-
spělého vedoucího? O kousek dál zase autorky zmateně
vysvětlují, že „spolupráce mezi hráči a pohotovost přizpů-
sobit svou činnost činnostem ostatních“ jsou „pravidla“ dra-
matické hry. Zcela zvláštní a několikrát opakovaný je rezolu-
tní požadavek, že „k dramatické hře jsou zapotřebí jen dosti
neutrální rekvizity k doplnění činnosti“ a - teď pozor: „hrač-
ky jsou vyloučeny“ (str. 15). Dlouho zůstává nejasné, proč
mají autorky podobně odmítavý postoj ke kostýmům. Tepr-
ve na konci knihy (na str. 72) se nám ledacos objasní,
když se dočteme, že „kostýmy se (...) používají jen při slav-
nostních příležitostech a divadelních představeních.“

portál ● A. BAUDISOVÁ
Y. JENGER-DUFAYETOVÁ

● Hry a cvičení ● pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole



● Rozvoj vyjadřování a komunikace dětí

Na str. 57 nám zas autorky radí, abychom hru zkom-
plikovali tím, že „dětí (v tomto případě čtyřleté - pozn. JP)
vyzveme, aby si představily scénář, jak společně žijí ryby,
kachny i žáby.“ A na str. 68 jsme nabádáni, abychom „pan-
tomimu“ a „pokus o dramatickou hru“ O Zlatovlásce za-
čali - se stejně starými dětmi! - „krátkým rozhovorem a hle-
dáním výrazu“... U námětu Ztracené klíče (str. 71) je
metodický pokyn neméně „užitečný“: „Vytvoří se druhá
skupina dobrovolníků. Učitelka jim dá nový příkaz - snažte
se, aby to, co předvádíte, bylo legrační.“

Z dalších pedagogických moudrů si ocitujeme jedno
obzvlášť praktické ze str. 15: „Každý utváří svou činnost
se zřetelem k ostatním. Ten, kdo ruší, tedy ten, kdo zapo-
mněl pravidla, je rychle vyřazen. Skupina nepřipustí,
aby se některé děti odchýlily od návrhu a vymyslely si ji-
nou hru, protože to způsobuje zmatek. Bez zásahu učitel-
ky hra ztroskotá. Je tedy třeba dávat dobrý pozor na to, co
se děje, a na to, co se říká!“

Přiznám se, že nad takovými a podobnými pasážemi
začínám mít vážné pochybnosti, zda to všecko není jen
součástí nějaké rafinované recese přichystané na nic ne-
tušícího čtenáře.

Už na začátku jsem se zmínil o tom, že s dramatickou
výchovou má tohle „svěží dílo“ společného jen velmi málo.
Mnoho „činností“ obsažených v poslední, nejobsáhlejší
části, nazvané Soubor činností, patří spíše do dosti in-
fantilně vedených tělovýchovných chviliek (Hýbu se celý,
str. 35, Říkadla, str. 37, Ukolébavky, str. 39 atd. atp.). Po-
kud se tu hovoří o dramatické hře, jde spíše
o napodobování učitelkou předvedených pohybů a grimas
nebo předem nadekretovaných činností: „Například u mytí
všechny děti vědí, že bude nutno: - se svléknout, - vstoupit
do vany nebo pod sprchu, - otočit kohoutky, - namydlit se,
- opláchnout se atd. Důležité je říci všechno předem,
aby skupina dobře rozuměla a aby předvádějící nevyne-
chali nějaké gesto.“ (str. 27)

Tu a tam se tu mihne nám dobře známé secvičování
scének a veřejně předváděných divadelních představení,
které je ovšem - jak citlivé a moudré učitelky mateřských
škol už dávno pochopily - v předškolním věku výchovně
pochybné, nebo dokonce - stane-li se cílem - kontrapro-
duktivní.

Patrně jako zlatý hřeb jsou zde míněny „dramatické
hry“ Svatba, Prodavači a zákazníci, Jako v televizi, Rytířský
turnaj a Pouť, z nichž - tak, jak jsou popsány, resp. nedo-
statečně metodicky zpracovány - nemůže vzniknout nic
jiného než povrchní táboráková taškařice, tedy karikatura
dramatické výchovy.

Co je to dramatická hra nebo spíše co dramatickou
hrou míní autorky, se však nikde v knížce nedočteme.
Ani na pěti stránkách kapitoly dramatické hře přímo vě-
nované. Leda by za její definici mohl být považován
např. výrok tvrdící, že „úspěšnou dramatickou hrou“ je ta-
ková, „která byla dovedena ke zdárnému konci“ (str. 17).
Stejně dopadl i termín *role*, jehož vysvětlení se čtenář ni-
kde nedočká. O nic lépe na tom není ani další důležitý
termín - *situace*. Za situaci je tu bez jakéhokoli dalšího
vysvětlování prohlášeno např. zalévání kropící konví, kou-
pel, sprcha, snídáně...

Hojně autorky operují termínem *pantomima* (jen tak
na okraj: adjektivum *mimický* je pro ně - nebo pro překla-
datele? - synonymem slova *pantomimický*...), ale záhy zjis-
tíme, že jejich představa pantomimy nemá daleko
k bezduché posunčině. Takhle termín *pantomima* autor-
ky vysvětlují v úvodní části: „Jakmile dětem oznámíme,
že budou napodobovat určitou osobu, velmi rychle po-
chopí, co se od nich žádá. Nejdříve je vyzveme k bedlivému



pozorování všech našich pohybů. Doporučujeme činnosti předvádět velmi pomalu. (...) Jedno z dětí potom požádáme, aby nás napodobilo. Ostatní ho sledují a s uznáním jeho napodobení komentují. (...) Napodobovat mimicky (sic!) znamená nejen vyjádřit se bez pomoci řeči, tedy gesty, výrazy obličeje, ale také znázornit určitou činnost, aniž bychom měli k dispozici předměty. Abychom byli přesnější, u dítěte můžeme mluvit o pantomimě, když srozumitelně naznačuje situaci; v pravé umělecké pantomimě mim navíc svou tvář vyjadřuje rozličné pocity." (str. 13) Ne, to není úryvek z klasika Cimrmana, ale ze zcela vážné minulé odborné literatury o dramatické výchově!

Příznačné pro tuto práci a pro předkládaný koncept dramatické výchovy (lze-li o konceptu vůbec mluvit) je i neustálé operování slovem *herci* a často opakovaná rada - dělit skupinu na dvě části - na herce a na diváky (znovu připomínám, že je tu řeč o dětech předškolních - tří až pětiletých!): „Samozřejmě není možné nechat hrát třicet dětí najednou. Vznikne tedy skupina herců a skupina diváků. Stejně téma z jednoho dne se pak bude druhý den opakovat s jinými dětmi." (str. 16)

Neméně příznačné je i to, že učitelka se ve francouzské knize prakticky nezapojuje do hry. Dává „přikazy", „pozoruje", „sleduje hru a poslouchá" a „dohlíží". (To všechno jsou přesné citáty.) Jedinou výjimkou, kterou jsem objevil, je námět Jako v televizi (str. 78), kde se učitelka zapojuje tak, že dětem nejdříve vše de facto předvede, protože by si samy neporadily...

Nezbývá než uzavřít, že nakladatelství Portál nás obdařilo publikací veskrze diletantskou, která poučeným učitelkám

není na nic, a nepoučené může totálně dezorientovat. Obávám se, že ani její autorky by nedokázaly odpovědět na to, o čem a proč tuto příručku vlastně napsaly, komu a k čemu může být dobrá.

V oboru dramatické výchovy by bylo třeba ještě mnohé ze zahraniční literatury přeložit (stačí si prolistovat jenom přílohy Tvořivé dramatiky Průvodce dramatickou výchovou), ale vedle toho existuje už dost dlouhá řada původních, českých velmi kvalitních odborných knih, které se s tímto francouzským titulem nedají ani zdálky porovnávat.

U odborných publikací bývá dobrým zvykem nechat si je lektorovat od těch, kteří oboru rozumějí. I nakladatelství Portál projevuje o některé publikace v tomto smyslu příkladnou péči. (Že se to vyplácí, je vidět např. na již zmíněné americké knize Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.) Škoda že tento osud nepotkal originál A. Baudisové a Y. Jenger-Dufayetové, o pokusu o český překlad ani nemluví.

JAROSLAV PROVAZNÍK

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

Anny Baudisové-Yvette Junger-Dufayetové: *Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole. Z francouzského originálu Jeux d'expression et de communication přeložil Pavel Štíčka. Fotografie Helena Janků a Vojtěch Vlček. Odp. red. Jaroslava Fejková. Portál, Praha 1997. 88 str. Dop. cena 89,- Kč.*

Z rozhlasové stanice VLTAVA (ČRo 3)

Jednou za čtrnáct dní v neděli ráno v 9 hodin se na třetím programu Českého rozhlasu, tedy na stanici Vltava, ozve zhuštěná nonsensová dětská básnička Jamese Reevese Kdyby prase mělo křídla a ozve se hlas básníka Pavla Šruta. Pavel Šrut je v tomto případě především autorem rozhlasového pořadu a jeho moderátorem, ale často tu vystupuje i v roli překladatele, tu a tam i spisovatele a vlastně i editora, protože knížka, v které vyšly Reevesovy verše (ve Šrutově překladu), se jmenuje *Ostrov, kde rostou housle* a pro Albatros ji už před dvanácti lety sestavil s Josefem Bruknerem právě on. *Ostrov, kde rostou housle* je i titul - a nutno dodat, že velmi případný! - rozhlasového pořadu, na který bych rád upozornil ty čtenáře Tvořivé dramatiky, kteří si ho zatím nevšimli.

Všechny role Pavla Šruta, o nichž jsem se zmínil, naznačují, že v pořadu věnovaném literatuře pro děti je věru na svém místě. Kdybych měl jmenovat klíčové autory české literatury pro děti 90. let, byl by to vedle Ivy Procházkové rozhodně také Pavel Šrut (ostatně TD o jeho knížkách pravidelně referuje). Že tahle jeho klíčová pozice není věcí náhodné shody okolností, protože souvisí nejen s talentem, ale i s vědomím souvislosti a dobrým přehledem v této „literatuře v literatuře", to dokládá P. Šrut mimo jiné právě v nedělním rozhlasovém pořadu.

Kromě Hajaji, Rádía na poštář (s víkendovými obměnami), tradiční nedělní pohádky, která se jen tu a tam vymaní z letitých stereotypů, a sobotní hry pro mládež - což jsou všechno pořady vysílané na Praze - je *Ostrov, kde rostou housle* pořa-

dem zvláštním a vskutku pozoruhodným z několika důvodů.

Předně je to (vyjma Sluchátko, dvojče Ostrova, vysílané v lýchých týdnech ve stejném čase) jediný pořad stanice Vltava, který je adresovaný dětem. Ale - a to je hned druhý důvod - není to pořad pouze pro děti, ale počítající i s tím, že ho s dětmi poslouchají (kéž by to nebylo jen zbožné přání!) i rodiče a další dospělí. Dále je to pořad, který posluchače nestaví do pozice pasivních příjemců hotového zboží, ale zdravě je provokuje a inspiruje zajímavými spojeními a souvislostmi. To je ostatně jeho nejzřejmější rys.

Za ty necelé dva roky, co ho Vltava vysílá, pootevřel už Pavel Šrut (do začátku září) 39 různých námětů, které se mu daří navštívit z různých, někdy i překvapivých úhlů. Z poslední doby to byly např. Karkulky (v dílu nazvaném Les plný Karkulek se v jedné půlhodině sešly pohádky Čechům notoricky známé s Calvinovým podáním italské Karkulky a s autorskou variací Aloise Mikulky), Pohádky pro nehebné děti (P. Šrut tu zprostředkoval setkání ver-

šů a známých pohádko-bajek Jacquese Préverta s Milošem Macourkem) nebo ježibaby (ty jsem bohužel neměl příležitost slyšet). Před prázdninami se četlo ze zvláštního druhu kumulativních pohádek - z pohádek stavěných jako „nekonečné" smyčky, které se po celém světě vyprávějí na principu známé písničky Pes jitrničku sežral..., a ještě předtím třeba o Robinsonech (vedle toho klasického Defoeova, nezůstal stranou ani Wyssův Švýcarský Robinson).

Každý pořad Ostrova, kde rostou housle je komponován z přednesu textů a často z písniček - zhuštěných básniček pro děti, které s daným námětem souvisejí, - a ze Šrutova vkusného, příjemného, nepodobivého průvodního textu. Škoda že - na rozdíl od autora a moderátora - někteří i zkušení recitátoři (např. Radim Vašínska) občas podlehnou iluzi, že při přednesu textu pro děti je třeba alespoň občas nepřirozeně intonovat a frázovat (snad aby to děti „lépe pochopily"?...).

Když se tak ohlížím za těmi odvysílanými devětatřiceti Ostrovy (z nichž jsem měl možnost slyšet zhruba třetinu), napadá mě: Nestálo by za to začít uvažovat o jejich vydání na kazetách nebo CD? Kdyby k takové zvukové antologii vyšla i doprovodná antologie v knižní podobě, mohla by to být pěkná pozvánka pro děti, rodiče i učitele do různých zákoutí literatury a jazyka.

JAROSLAV PROVAZNÍK



Praprázdniny Ivony Březinové

I. Březinová v literatuře pro děti a mládež úspěšně debutovala roku 1996. Tehdy jí vyšly v rychlém sledu knížky Zrcátko pro Markétu a Věra Nika a sedm babiček, náležející k umělecky nejzdařilejším. Upozornila na sebe svěží invencí a tvůrčí schopností přesvědčivě, s humorným nadhledem a autenticky zobrazit moderní dítě mladšího i staršího školního věku, jeho typické problémy, způsob jeho myšlení, cítění a konání. Postupně se žánrově profilovala jako autorka standardní četby s dívčí, eventuálně ženskou hrdinkou, stále víc se udomácňující ve specializovaném nakladatelství Petra (Panenka z ebenového dřeva, 1997, Kateřina nejen na Zámku, 1998, Madona v kabátě, 1997, Madona bez kabátu, 1998).

Ve své poslední knížce Praprázdniny (1999) se pisatelka nadchla pro zcela neobvyklé téma, ojedinělé i v kontextu současné společenské prózy s dětským hrdinou. Ze zadní strany její obálky se potenciální mladý čtenář, toužící po romantice a dobrodružství, dozví, že „líčí prázdninové příběhy sedmi archeologů, kteří se spolu se svými dětmi rozhodnou strávit léto v podivuhodném vědeckém experimentu a po několik týdnů žít jako pralidé z doby kamenné“. Následné řádky, navozující očekávání nevšední „lovestory“ mezi dvěma protagonisty, třináctiletou Gábinou a patnáctiletým Lukym, důvěrněji osloví zvláště pubescentní mládež obojího pohlaví. Nekonvenční vazba s fotografickými vzhledy do fingovaného života v pravěku slibuje četbu na hony vzdálenou triviální literatuře. Autorčino vstupní poděkování odborným poradcům - vedoucím dětských zájmových oddílů experimentální archeologie - dodává knize punc didaktizující naukovosti i „náborové“ intence, poukazující na možnosti smysluplného využití volného času.

Dílko sestává ze sedmnácti volně navazujících kapitol, rozčleněných na relativně samostatné příběhy z táborového dění. Vcelku převažuje jejich kronikářský záznam, hojně prokládaný detailními popisy pracovních úkonů, postupů a rituálů, imitujících životní styl diluviálního člověka. Popisy jsou vesměs provázeny instruktivními učebnicovými výklady a vysvětlujícími komentáři. Dějová linie se vytrácí, kontrast napětí; její dynamičnost, nadlehčená humorem, se zvy-

šuje až v závěrečných příbězích (když se ztratí pětiletý Kník nebo se zraní Žulvas).

V prázdninové hře napodobující pravěký způsob života, jejíž pravidla rezolutně určují dospělí, si osmičlenná parta chlapců a děvčat ve věku od 5 do 15 let osvojuje nezbytnou disciplínu, a přitom si ověřuje volné vlastnosti, učí se být samostatná, družná a spolupracující, rozvíjí si manuální zručnost, vytváří si hlubší a odborně poučenější vztah k přírodě a prehistorii.

oprosťující se od civilizačních konvencí a stereotypů.

Avšak svody moderní civilizace jsou tu všudypřítomné;

zračí se v počátečním znechucení obou protagonistů, v úsměvné epizodě s „Kroupovic“ babičkou, která není schopna při krátké návštěvě tábora zřít se navykého pohodlí a konzumních vymožeností, v Lukyho tajných odchodech na vesnickou diskotéku i v řadě drobných kompromisů, k nimž se uchylují i dospělí. V kontrastních obrazech tábornické řehole a plytké venkovské zábavy (ostatně bystře odpozorované), personifikovaných „obyčejnou“ dívkou Gábinou a světácky protřelou Anitou autorka bez skrupulí přitakává pozitivním mravním hodnotám.

Dětské postavy jsou v knížce pojaty téměř bezproblémově, obdivuhodné je především jejich zaujetí pracovní činností. Příhoda o klukovských provinilcích, kteří se opili zkvašeným obilím, zase vyznívá jako moralizující exemplum. Vztahy mezi dospívajícími chlapci a dívkami působí přesvědčivě. Zvlášť autenticky a bez pruderie autorka vystihuje jejich probouzející se „sex-appeal“, obestřený tajemstvím. Nelichotivý obraz skýtají dospělé postavy. Vůči dětem zpravidla vystupují mentorsky, direktivně a rigorózně, neustále je peskují a hlídají, rušivě zasahují do jejich spontánních her, jejich „přečiny“ trestají fyzickou prací, jsou přemoudřelí a ironické. Toto chování dospělých nelze omlouvat ani jejich smyslem pro rodičovskou odpovědnost.

V průběhu autorčina vyprávění stále zřetelněji vystupují do popředí peripecie citového vztahu mezi Lukym a Gábinou, směřující od nezúčastněného míjení k postupnému fyzickému a psychickému zdůvěřňování, pravda, ve vši intimní počestnosti. Scény jejich vzájemného sbližování (provizorní spánek v něžném objetí, společné

malování obrázku mamuta na stěnu jeskyně, cudné noční koupání v rybníku) patří v knize k těm nejlíbeznějším. Výraznější postavou je tu Luky. Jeho vnitřní dilema je dáno jeho náhlým okouzlením „krásnou hnědovláskou s dlouhými opálenými nohama“, zkušenou Anitou, s níž se setkává na venkovské diskotéce, a postupným objevováním přirozených dívčích půvabů Gábinu, ale i jeho pubertální rozporuplností, v níž se střídá sebevědomí s bezradností a fantazijní vize s realitou. Luky nakonec po trpké zkušenosti sebekriticky prozře a vyvine se ve vysloveně kladný typ, hodný následování (má odpor ke kouření, nachází zálibu v četbě, je mužný, dovede zručně modelovat, má smysl pro humor, je znalcem pravěkého života).

Mimořádnou pozornost si zasluhuje autorčin jazyk a styl. Její úsporná narace de facto setrvává u tradičního členění na pásmo řeči autorské a řeči postav. Přitom s gusem kombinuje prostředky různých stylových rovin. Odborný, eventuálně publicistický sloh neadekvátně poznamenává i běžnou konverzaci. V ní například užívá pasiva: „Tak a za hodinu bude vařeno.“ – „Máme na to dokonce půjčeno několik cizích (dětí).“ Svěráznou stylistickou manýrou je frekventované uplatňování anteposloví bohatěji rozvinutého přívlastku v umělecké výpovědi: „Hladově se zakousli do dýmem provoněných kousků.“ – „Přičítal se po krvi kropenatě pěšině.“ – „Opatrně našlapovali s dopředu rozpaženými rukama.“ Aj. V incipitech jednotlivých kapitol se častěji objevuje konvenční poetizace přírodních jevů, založená na jejich antropomorfizaci: „Voda ji hladila a objímala ze všech stran a šeptala jí do uší tichým šploucháním.“ – „Stromy se ohýbaly v divokém tanci.“ – „Stíny natahují své dlouhé ruce.“ Ad.

V autentických promluvách dětských postav zaznívá obecná čeština, nacházející svůj výraz hlavně v nespisovné morfologii (*ty rodiče, dobrej, za hol-kama, četný výskyt typu nemáj*) a v expresivním lexiku teenagerské hantýrky (*trsnout si, klofnout, bezva, jen to fiklo*). Mladý čtenář vědeckě přijme i jazykovou komiku, vycházející z hyperbolizovaného vyjádření, neobvyklého spojení slov nebo doslovné dětské interpretace obrazného lidového rčení (např.: „Soustředěný letecký útok několika bzikavců by probudil i napůl zcepeněného hrocha.“ – „Muži tancují, jak ženy piskají.“). Vnímavému recipientovi ovšem neujde řemeslně odbyté uvozovací řeči k dětským



replikám. Dominují v nich onomatopoeická slovesa citoslovečného původu, nezřídka se opakující (*houkl, syknul, frknul, vypísknul, zavyl* aj.), stereotyp zasahuje i syntaktickou konstrukci: „Knoflíky?“ vykulil Petráš oči, div mu nevypadly.“ (s. 63) - „Vážně?“ vykulil Kník oči, div mu nevypadly.“ (s. 69)

Obávám se, že Ivona Březinová

touto nejnovější knihou očekávání svých dospívajících čtenářů asi nesplní. Její dobře míněný „experiment“, zjevně usilující o novátorství a nesporně v sobě zahrnující nemálo výchovných a vzdělávacích impulzů, možností a hodnot zůstává, žel, pouze uměleckým torzem. Ke škodě autorčina talentu, stále širšího okruhu je-

jích dětských příznivců i naši současné, skrovně zastoupené kvalitní prózy pro děti a mládež.

JAROSLAV TOMAN,

PdF Jihočeské univerzity, Č. Budějovice

Ivona Březinová: *Praprázdniny. Petra, Praha 1999*

Roald Dahl: Moc Hodný Obr (Hynek, Praha 1998 - z angličtiny přeložil Jan Jařab, il. Eva Vogelová, odp. red. Petr Sacher)

Starý známý Roald Dahl - vtipný, překvapující novými a novými nápady, oslňující smyslem pro situaci a pointu - nás hned na první stránce zavádí, jak už jsme u něj zvyklí, rovnou in medias res. Hrdinou tohoto příběhu na pomezí reálného a pohádkového světa je opět sirotek - holčička Sofie, která žije v dětském domově uprostřed současné Anglie. Odtud ji jedné noci přímo z jejího pokoje vytáhne Obr a unese ji do vzdálené Země obrů.

Setkání malého děvčátka z našeho, reálného světa a mytické postavy obra ze světa fantastického je vděčným zdrojem zajímavé hry, jejíž podstatou je konfrontování odlišných úhlů pohledu na svět a na život (obr sice vidí vše z jiné „nadmořské výšky“ než lidské mládež Sofie, ale zato slyší i to, co je smrtelníkovi utajeno - třeba křik květin, na které neopatrně šlápne). Brzy však začne autor rozehrávat ještě jeden důležitý motiv, budující napětí a dobrodružnou fabuli, - motiv obrova outsiderství ve světě ostatních - na rozdíl od něj - lidožroutských obrů, kteří začnou dokonce ohrožovat lidský svět, protože se chystají ke kanibalským výpravám za dětmi do všech možných koutů zeměkoule. Nebýt Sofie a MHO a také britské královny, která oba přijme na audienci a vyslyší v posledním okamžiku jejich varování, kdo ví, kde by náš svět dnes byl...

Dahl se i v této knize projevil jako excelentní vypravěč, který dokáže nejen nastolit, ale i respektovat pravidla hry s příběhem a postavami, a pro kterého fantazie není prostředkem samoučelného hračkaření. Kdesi v pozadí tušíme starého dobrého profesora matematiky Lewise Carrolla se smyslem pro železnou logiku absurdity a současně s respektem ke světu

NAHLUŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

snů. K okouzlujícím pasážím patří ty, v nichž se vypráví, jak Moc Hodný Obr chytá sny, plní jimi svou spížírnu, pečlivě je třídí do sklenic a opatřuje popiskami, aby se v nich dobře vyznal a mohl je každou noc chodit foukat do oken dětí po celém světě.

Vše tedy nasvědčuje tomu, že nakladatelství Hynek připravilo českým čtenářům přímo bonbónek. Mohlo by tomu tak být, kdyby... Kdyby byla knize, která si to opravdu zaslouží, věnována náležitá pozornost. Začíná to už u neobratných, někde poněkud neumělých sekorovských ilustrací, které svou prvoplánovostí nepříjemně kontrastují s imaginativností textu. I když má kniha odpovědného redaktora, příliš mnoho péče ji bohužel nevěnoval. Na každém kroku nás vyrušují chyby, překlepy, nesmyslně dělená slova nebo někde dokonce potrháná

sazba. Ten největší otazník však pro mne představuje český překlad. Dovedu si představit, že překládat text plný slovních hříček, zjevných i skrytých narážek a dalších rafinovaností je pěkně tvrdým oříškem. Jařabův překlad je však na mnoha místech příliš chťený, často upachtěný a přechasto jen rádobyvtipný.

Navzdory tomu by však byla škoda, kdyby MHO unikl pozornosti čtenářů. Je to přímo vrchovatě naplněná zásobárna situací, konfliktů a „fotogenických“ motivů, které by mohly být inspirací nebo přímo výzvou pro invenční vedoucí dětských souborů nebo učitele dramatické výchovy.

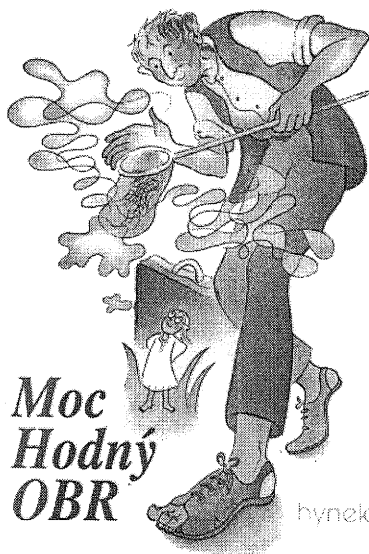
Javier Requero: Muž na cestách (Albatros, Praha 1997 - ze španělského originálu přeložila Ilona Staňková, il. Marta Hadincová, odp. red. Alena Pokorná)

Móda příběhů, v nichž se do reálného světa současných lidí mísí tajemné, až hororové motivy, zaplavuje literaturu, film a televizi - a její ohlas můžeme zaznamenat i v literatuře pro děti a mládež. (Připomeňme Sedm strašidelných příběhů Briana Jacquese, jichž si vloni všimla vedoucí ostrovského souboru HOP-HOP Irena Konývková - viz její zajímavou dramaturgii povídky RSB s ručením omezeným, o níž se píše na jiném místě tohoto čísla TD.)

Španělská próza z počátku 90. let Muž na cestách o třináctiletém Carlosovi, který si na útěku z domova stopně elegantní černé auto s mysteriózním řidičem, začíná efektně, skoro jako akční film - přímým vstupem do dramatické akce. A díky atraktivní fabuli láká k přečtení na jeden zátah.

Brzy však čtenář zjistí, že autor po tomto rozběhu začne ztrácet dech - jak ve vedení příběhu, který je čím dál tím krkolomnější, prosycený přebarvenou rádoby mystikou, tak v kresbě postav, které jsou načrtává-

ROALD DAHL





ny zběžně a neobratně a které autor nutí jednat nejednou nevěrohodně: "Carlos si jejího chování nevšiml, opozdil se sotva o deset minut. Všechno v něm jen vřelo. Proč dopadají tyhle strašné rány osudu jedna z druhou právě na ně... Přinášejí do jejich života neklid, bolest, nejistotu, působí jim utrpení: jako kdyby někdo chtěl zkoušet jejich odolnost a sílu."

Je zjevné, že autora lákají prostředky thrilleru, ale přitom se snaží vzbudit dojem, že máme co činit téměř s filozofickým příběhem o smyslu života, smrti a obětování. Z téhle ambice však zůstává jen velmi málo: vnější efekt, prvoplánové pojmenovávání a popisování atmosféry a někdy až trapná sentimentálnost a banálnost: "Carlosovi rodiče se jako mechanické loutky otočili a kráčeli za lékařem. Ostatní šťastnou zprávu přijali různě –



slzami úlevy, radostným vzrušením, bezdechým úžasem." Vrcholem je pak kýčovitý, limonádový závěr: Tajemný řidič, který se Carlosovi objevuje v osudových okamžicích jako Smrt (na posledních stránkách je ostatně jako Smrt přímo pojmenován), slouží autorovi jako papírem šustící prostředek k hrdinovu prozření: „Muž na cestách zanechal v jejích srdcích nesmazatelné poselství. A jednoho dne, na kterémkoli místě a v tu nejméně očekávanou hodinu, se znovu vrátí. Carlos o tom nepochyboval. Jediné, co si přál, bylo, aby mu mohl pohlédnout do tváře a pevně stisknout ruku; jak to bývá zvykem u dobrých přátel, kteří se dlouho neviděli."

Příběh, který byl tak zajímavě rozehrán, bohužel končí jako méněcenné mravokárné čtivo z první poloviny minulého století...

JAROSLAV PROVAZNÍK

DRAMA-ART-THEATRE:

Irina Ulrychová: Children's Scene '99 - A detailed paper about the national festival of children's theatre, puppet and reciting groups Children's Scene which takes place each June for one week. Besides the most interesting performances of children's groups which were selected out of more than ten regional festivals, the programme also included workshops for children and leaders of children's groups - including a workshop led by the Austrian drama teacher Helmuth Köpping. An interesting phenomenon of this festival were performances based on classical literary texts from the 19th century. The performance of handicapped children from the Children's Centre AR-PIDA from České Budějovice was also very well received.

Jiří Pokorný: Soukání (Winding) in Ostrov nad Ohří '99 - A paper on a meeting of children's theatre groups in Ostrov in Western Bohemia which has been organised for the second time by Irina Konývková, one of the best contemporary leaders of children's groups in the Czech Republic together with her colleagues. Besides the performance of Czech groups the programme included the performance of a foreign guest „Theater im Regenbogen" from Brixen, which the group from Ostrov has maintained the contacts with for several years.

What is it like (or what it could be like) with a child on the stage During the national festival Children's Scene the newsletter brought a survey on the sense of theatre work with children. Creative Dramatics publishes answers of specialists in drama-in-education and theatre who answered three questions: Does a child belong to the stage? Can the children's theatre be a real theatre? What is the sense of theatre performed by children?

Karel Jaromír Erben-Alexandr Gregar: Wedding Shirts - A script of one of the most successful play at the Children's Scene performed this year by children's theatre group of the Basic (extramural) Art School from Hradec Králové. This is an impressive and sensitive adaptation of a horror ballad written by famous Czech Romantic poet K. J. Erben based on folk stories about a girl who is threatened by her resurrecting boyfriend.

INSPIRATION:

Hana Kasíková-Anna Tomková: To think in drama? Why not? Why not better? - An article subtitled „On Critical Thinking and Drama-In-Education" brings the analysis of opportunities of joining the methods of so called critical thinking and drama-in-education.

Vladimír Komárek: Brain Development and Child's Behaviour: Proliferation, Plasticity and Resilience - The 10th part of a free cycle Brain Background about neurological aspects of the work with children in drama-in-education. This time its author, Director of the Children's Neurological Clinic in Prague, stresses that to cope with critical situations in adolescence, adulthood and old age drama-in-education can be very useful because it can help to create so important and for life ded new behavioural patterns and it can help children growing in the world which is not sufficiently rich with feelings and stimuli.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL:

Dana Svozilová: International Congress Drama in Education - The author who teaches drama at Janáček's Academy of Performing Arts (JAMU) in Brno appraises in her article tutors and organisers of the 2nd World Congress on Drama-in-Education which took place in Burg Schläining in Austria this spring.

INTEGRAL, „a section for mutual dialogue of teachers of schools and workshops", prepared by Eva Machková offers continuation of the survey on the level of drama teaching at Czech secondary teachers' training schools.

REVIEWS:

Jaroslav Provazník: Caricature of Drama-in-Education with Bitter Flavour - Head of the Department of Drama-in-Education in Prague Theatre Academy (DAMU) reviews the Czech issue of a French book on drama-in-education with pre-school children written by A. Baudis and Y. Jenger-Dufayet and explains the basis of problems and mistakes of this book.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH:

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:

Norah Morgan-Juliana Saxton: Teaching Drama - 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 modern book Teaching Drama and the translation of extracts from the Czech version, prepared by the Creative Dramatics Association (STD) for 2000, was written by Helena Zymonová and Jaroslav Provazník.

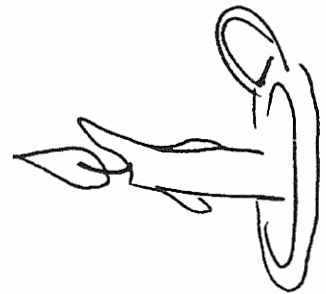
Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvár pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Křesomyslova 7
140 16 Praha 4

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

NOVINOVÁ ZÁSILKA
Podávání novinových zásilek povoleno
Českou poštou s.p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21.1.1998, zn. P-334/98



SDRUŽENÍ
PRO TVŮRIVOU
DRAMATIKU
Blaničká 4, P.O.BOX 12
120 21 Praha 2





DRAMATIKA PRO UČITELE

Anglicky mluvící pedagogové po celém světě mají dnes v nabídce odborné literatury o dramatické výchově k dispozici několik základních a podstatných titulů, které popisují a vysvětlují různé koncepty dramatu tak, jak se vyvinuly v posledních desetiletích (autory těchto děl jsou zejména W. Wardová, G. B. Siksová, B. Way, V. Spolinová, D. Heathcoteová, Cecily O'Neillová, J. Neelands, W. Dobson, G. Bolton). Alespoň částečnou představu si o většině z nich mohl udělat i čtenář Tvořivé dramatiky, protože se o těchto základních pilířích a osobnostech dramatické výchovy snažíme soustavně referovat, v posledních třech ročnících zejména v této rubrice.

Vedle publikací zmíněných osobností mají však anglicky mluvící pedagogové k dispozici také příručky aplikačního a metodického charakteru (někdy jde dokonce přímo o soubory návodů), které rozvíjejí či varují různé přístupy a koncepce a různě vymezeným skupinám adresátů (pedagogům pracujícím s předškolními dětmi, s dětmi mladšího školního věku atd.) nabízejí soubory her a námětů a více či méně osvědčené modely a postupy.

Někde mezi těmito dvěma typy publikací se nachází neobyčejně zdařilý „praktický průvodce (...) pro všechny učitele dramatu“ TEACHING DRAMA, jehož české vydání pod titulem DRAMATIKA PRO UČITELE připravuje pro příští rok Sdružení pro tvořivou dramaturgii. Autorky NORA H MORGANOVÁ a JULIANA SAXTONOVÁ tuto příručku vydaly poprvé v roce 1987. Od té doby vyšla do roku 1996 už v 7 reprintech a je velmi pravděpodobné, že těch reprintů či nových vydání je k dnešnímu dni ještě víc. Úspěchu této knihy se nelze divit. Jde totiž o příručku přehlednou, nikoliv však lacině zjednodušující problematiku oboru, srozumitelnou, a přitom svižně, čtivě napsanou, podloženou praktickými zkušenostmi. A co je na ní obzvlášť sympatické - nejde o eklektickou, nebo dokonce nahodilou snůšku všeho možného, na co se dá na tom dnes už dosti členitým terénu dramatické výchovy narazit. Autorky sice nepřicházejí s novými, omračujícími, dosud nevídanými koncepcemi dramatu, ale nabízejí učitelům *do svého systému uspořádané* všechny důležité prvky a aspekty dramatickovýchovného procesu a různé přístupy k nim s velkým důrazem na praxi (čtenář tu najde příklady lekcí i školních dramát jako ilustraci výkladu, odpovědi na konkrétní dotazy a pochybnosti učitelů, kteří dramatickou výchovu učí, upozornění na rizika nebo nebezpečí, která na učitele dramatu číhají atp.). Ovšem tím, že autorky nenapsaly receptář, ale vykládají *systém*, přičemž se nevyhýbají ani konfrontaci názorů různých autorit nebo jejich kritickému posuzování, má Dramatika pro učitele i nemalou hodnotu teoretickou. N. Morganová a J. Saxtonová totiž neustále vedou svého čtenáře k tomu, aby sám hledal souvislosti a vytvářel si kontexty, aby vlastními zkušenostmi prověřoval hierarchii prvků a procesů v dramatu - a ve svém důsledku tak provokují čtenáře-učitele k formulování vlastního, osobního systému dramatické výchovy.

Dramatika pro učitele se v sedmi kapitolách zabývá „všechny základními aspekty každodenní práce učitele dramatické výchovy“. Tak charakterizuje knihu nakladatelská anotace na zadní straně obálky - a je to charakteristika odpovídající skutečnosti. Pro ilustraci a celkový přehled si ocitujeme alespoň názvy kapitol s drobnou informací o obsahu, pokud je to třeba:

1. Vztah mezi divadlem a dramatem

2. Dvě roviny dramatu (autorky tím myslí rovinu výrazu,

tedy vnější projev, přičemž rozeznávají tyto stupně „identifikace“: dramatickou hru, plášť experta, rolovou hru, charakterizaci a herectví, a rovinu významu, tedy vnitřní porozumění, tedy různé stupně osobního zaangažování v dramatické práci)

3. Učitel v roli

4. Otázky a odpovědi (kapitola pojednává o dovednostech učitele formulovat a klást otázky, o typech otázek a jejich funkcích v dramatickovýchovné práci)

5. Strategie a techniky

6. Plánování

7. Hodnocení a diagnostika

Abychom si mohli udělat přesnější obrázek o koncepci této práce, uveřejňujeme nejprve ukázky z první kapitoly, která učitele (protože Teaching Drama je o školní dramatu, nikoliv o divadelní práci) uvádí zajímavě do problematiky dramatu, a přitom právem klade velký důraz na vazby na divadelní umění a umění dramatu, a dále některé části z kapitoly třetí, která pedagogům vysvětluje, jak bohaté možnosti má technika, pro niž se vžil název *učitel v roli*, že není třeba se jí obávat, ale že s sebou nese také jistá rizika, pokud s ní učitel neumí zacházet a není na ni vybaven jistými dovednostmi.

VZTAH MEZI DIVADLEM A DRAMATEM

Prvky divadelního řemesla

„Rozdíl mezi divadlem (představením) a školním dramatem je v tom, že v divadle je všechno důmyslně zosnováno tak, aby byl divák zasažen. Ve třídě jsou zasaženi účastníci. Buď jak buď, kořeny jsou v obou případech tytéž: prvky divadelního řemesla.“

(Wagner, Betty Jane: *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, National Education Association, Washington D. C. 1976, str. 147)

Dorothy Heathcoteová rozeznává tyto prvky:

Ohnisko - určitý okamžik v čase, který zachycuje podstatu široké, všeobecné lidské zkušenosti a ukazuje její hlubší smysl. Napětí - vyvolání odezvy, která je srdcem dramatické akce; Heathcoteová jej ještě dále dělí na překvapení, nevědění (čím déle čekáte na rozuzlení, tím větší napětí pociťujete), překážky, omezení prostoru a času, blokování plánu, touhy nebo nápadu.

Škály - tma/světlo; zvuk/ticho; pohyb/nehybnost.

Gavin Bolton ve své knize *Towards a Theory of Drama in Education* (K teorii dramatu ve výchově) klasifikuje prvky divadelní formy takto:

Napětí - cit pro čas, ohnisko, překvapení.

Kontrast - zvuk/ticho, pohyb/nehybnost, změna směřování (od pohodlného k nepohodlnému, od ohrožení k úlevě).

Symbolizace - akce nebo předmět nebo obojí, (které musí být) závislé na něčem konkrétním a na jeho síle vyvolat hluboké city..., je cosi, co udržuje mnoho významových rovin současně.

My dáváme přednost poněkud odlišnému způsobu kategorizace těchto prvků a zároveň se snažíme o to, abychom neobjevovali objevené!

**A) Ohnisko (Focus)**

Režisér ve hře sleduje dvě ohniska: „O čem je hra?“ a „Jak každou scénu ztvárnit, aby diváci pochopili celkový význam dané interpretace?“

Ve školním dramatu existují také dvě hlavní ohniska: výchovné ohnisko neboli výukové cíle (čemu budeme učit) a dramatické ohnisko - ta část vyučovací hodiny, která musí být utvářena tak, aby žáci měli možnost do jisté míry pochopit výchovné ohnisko. Například v hodině dějepisu se učitelka rozhodla, že jejím výchovným ohniskem bude prozkoumat pojem nespravedlnost. Jako dramatický kontext si vybere život služebnictva ve „velkém domě“. K otevření tohoto tématu si zvolí frontu námezdních pracovníků na místním trhu. Místo toho, aby drama budovala od potřeby získat zaměstnání, zaměřila se v počáteční akci na vytvoření typů rodin, v nichž budou rodiče muset dát děti do učení. Ohnisko vždy odpovídá na otázku „Proč žádám žáky, aby udělali právě to či ono?“ a je klíčem k úspěšné výuce.

B) Napětí (Tension)

Při hodině školního dramatu vnáší učitel napětí buď pomocí instrukcí zvnějšku dramatu, anebo prostřednictvím své role uvnitř dramatu. K vytváření napětí mohou být využity:

1. Výzva (Challenge)

zvnějšku

„Je to náročná práce. Možná že po vás chci příliš mnoho.“

zevnitř

„Ale on je velitel! Jak vás napadlo, že by nás poslechl?“

2. Omezení času (Limiting time)

zvnějšku

„Ještě toho musíme spoustu udělat, takže vám mohu dát pouze tři minuty.“

zevnitř

„Strážte se střídají o půlnoci, a tak musíme být do té doby všichni na místě.“

3. Omezení prostoru (Limiting space)

zvnějšku

„Pojďte všichni sem ke mně.“

zevnitř

„Dávejte prosím pozor na hlavy, vchod do jeskyně je velmi nízký.“

4. Nátlak (Constraints)

zvnějšku

„Až budete dělat tuto scénu, musíte přijít na to, jak vyjádřit to, co cítíte, ale nesmíte se vzájemně dotýkat.“

zevnitř

„Mezi vězněm a návštěvníkem nebude žádný fyzický kontakt.“

5. Neznámý prvek (The unknown)

zvnějšku

„Nejsem si docela jist, co se stane.“

zevnitř

„Co od nás asi očekává?“

6. Zodpovědnost (Responsibility)

zvnějšku

„Je tu někdo, kdo toho ví tolik, aby si poradil s touto rolí?“

zevnitř

„Kdo bude na stráž? Naše životy závisí na vašich očích a uších.“

7. Hodnocení (Evaluation)

zvnějšku

„Podívejme se na to, abychom zjistili, jak dobře se jim ty problémy podařilo vyřešit.“

zevnitř

„Pokud někdo z vás nedodrží přísahu, skončí tato mise neúspěchem.“

C) Kontrast (Contrast)

Stejně jako Bolton, i my řadíme škály ke kontrastům. Zrovna tak by však mohly být zkoumány v oddílech věnovaných napětí, symbolizaci nebo ohnisku.

D) Symbolizace (Symbolization)

Ve způsobu, jakým učitel upozorňuje na symbol (gesto, slovo, předmět atd.), vytváří kolektivní význam a také účastníkům poskytuje čas a příležitost naplnit tento symbol individuálním významem. Například: Prázdná nádoba umístěná ve středu kruhu znázorňuje hlad kmene. Pro jednoho z nich znamená utrpení jeho dětí; pro dalšího představuje jeho selhání jako zásobitele; pro jiného hněv bohů...

Ohnisko, napětí, kontrast a symbolizace jsou klíčové pro vytváření, motivování, podněcování a krystalizování sdílené významotvorné zkušenosti. Jsou to prostředky, kterými učitel dosahuje svých cílů. Stejný význam má v plánování lekce nebo série lekcí celkový rámec, který je tvořen strukturou „dobře udělané hry“. „Takový druh hry (...), který se drží pravidel vytvořených k upoutání, udržení a uspokojení zájmu.“ (Styan, John Louis: *The Drama Experience*, Cambridge University Press, 1965) Každý učitel, který plánuje lekci, určitě v duchu pracuje se Styanovou definicí a učitel dramatu téměř vždy pracuje jako dramatik, protože mu jde o proces, a nikoli o produkt.

UČITEL V ROLI

Za nejprůzračnější druh učení, který je přisuzován zkušenosti získané v dramatu, je žákovo rostoucí porozumění lidskému chování, sobě samému a světu, v němž žije. Toto rostoucí porozumění, které zahrnuje změny obvyklého způsobu myšlení a citění, bude pravděpodobně primárním cílem dramatu.

(O'Neill, Cecily-Lambert, Alan: *Drama Structures*, Hutchinson, London 1982, str. 13)

V rolové hře vidí účastníci svět očima někoho jiného a během této činnosti neukazují jen vnější aspekty této osoby, ale pokoušejí se také porozumět tomu, jak tato osoba myslí a cítí.

Účastníci se zapojují do rolové hry ve své dramatické hře, při cvičení, a když pracují podle scénáře, ale tyto činnosti jsou často součástí strategie rolového dramatu. Rolové drama vyžívá kontext, který účastníkům poskytuje strukturu k prozkoumávání.

V rolovém dramatu nejefektivnější učební technikou je právě učitel v roli (*teacher in role*). Učitel se zde „účastní hry“, a zároveň sleduje, jak účastníci získávají zkušenosti. Jeho nejdůležitější rolí je role učitele, který má sice pod kontrolou kázeň ve třídě a učení, ale který zároveň žákům přenechává pravomoc ve chvíli, kdy jsou na to připraveni.

Například při své dramatické hře předškolní dítě řídí dopravu, jako by bylo policistou. Když přichází matka, vypadne dítě z role a říká: „Koukej, mamí, jsem policajt.“ Matka může odpovědět mnoha způsoby:



- „Ale ne, nejsi. Jsi Honzík.“ (Odmítá roli.)
- „Ano, jsi, zlato.“ (Uklidňuje dítě.)
- „Nechceš si vzít čepici, jako mají policisté?“ (Doplňuje vnější vzhled policisty.)
- „Policista řídí dopravu takhle.“ (Nabízí dovednosti, ale ne nové chápání policisty.)
- „Pane, prosím vás, řekl byste mi, jak se dostanu do nemocnice?“

V této poslední odpovědi matka vstupuje do role a tím:

- přijímá situaci a vede dítě zpět do role, aniž z ní musí vypadnout,
- zvyšuje úroveň jazykového vyjadřování (formální způsob oslovení),
- zvyšuje význam povolání („Pane“),
- dává dítěti příležitost, aby si uvědomilo, že povolání policisty je hodno respektu a je zodpovědné, že neřídí jenom dopravu, ale také různým způsobem pomáhá spoluobčanům.

Učební postoje

V hodině dramatu je učitel ponořen do svého učení, je vždy zapojen do činnosti, někdy skrytě, jindy zjevně. Drama není předmět, který může být jen formálně odučen. Kdybychom pozorovali učitele při práci, zjistili bychom, že pracuje jedním z následujících způsobů:

Manipulátor (Manipulator)

Toto je tradiční výukový postoj, při němž učitel předává žákovi informace. Žáci jsou většinou fyzicky pasivní, ačkoli poslouchají (jak aspoň učitel doufá!). Termín „manipulátor“ vzbuzuje v souvislosti s učením nepříjemné asociace. Nicméně připusťme, že manipulátory jsme, protože Oxfordský slovník anglického jazyka definuje manipulátora jako „toho, kdo si počíná nebo jedná dovedně“.

Facilitátor (Facilitator)

Toto je postoj učitelů, kteří pracují v předmětech, kde je důležitou součástí žákova učení praktická činnost. Učitel se pohybuje mezi žáky a nabízí jim pomoc nebo žáci přicházejí k učitelu jako k osobě, která je jim útočištěm. „Facilitátor“ může navrhnout, jak věc usnadnit, ale definice tohoto slova zní: „ten, kdo nabízí a kdo je ochoten pomoci“. Jako učitelé to považujeme za smysl své činnosti.

Zplnomocňovatel (Enabler)

Toto je méně používaný, ale historicky významný postoj, při němž je učitel uvnitř práce a učí se se svými žáky jako jeden z nich. Je to „ten, kdo zplnomocňuje osobu, která disponuje prostředky, k činnosti“. Ve Spojeném království *Enabling Act*, zákon z roku 1919, udělil církvi (třída) určitou míru autonomie podléhající parlamentnímu vetu (učitel a pravidla hry). Jako učitelé tento postoj přijímáme jako základ své filozofie.

Všechny tyto tři postoje jsou pro drama ve škole vhodné a všechny tři mohou být efektivně použity jak v roli, tak mimo ni. Každý postoj s sebou nese aspekty statutu - učitelovy pozice na žebříčku moci ve vztahu ke studentům. Například role vysokého statutu navozuje vysoký stupeň ohrožení pro ty, kteří jsou v podřízeném postavení, velkou zodpovědnost a vysokou míru rizika pro toho, kdo má moc. Prostřední status umožňuje učitelu předat část zodpovědnosti a opět si ji vzít zpět, pokud účastníci touží jen po vůdcovských privilegiích, a ne po zodpovědnosti. Na druhé straně nízký status je pro učitele rizikem, pokud nesleduje třídu a nepomáhá jí, aby si dala pozor na důsledky svých

rozhodnutí a svých činů, jak je uvedeno na počátku této kapitoly. Pokud je role v nízkém statutu dovedně využito, poskytuje výborné možnosti k tomu, aby akci dodala napětí, aniž dojde k zásahu do práce účastníků. Cecily O'Neillová toho ve své práci používá velmi efektivně. Ať už učitel zaujímá jakýkoli postoj nebo status, musí se naučit rozpoznat možnosti, jak vyjádřit význam toho, co se účastníkovi může jevit jako nepodstatný detail.

Výhody učitele v roli

- Učitel je součástí dramatu a může pohlížet *spolu* s třídou na to, co se právě děje.
- Kontroluje chod a napětí, protože je přímo napojen na vnitřní rytmus práce.
- Může podporovat, povzbuzovat a udržovat volné komunikační linky, takže všichni mohou pracovat ve vzájemné shodě.
- Má příležitost sdílet se svými studenty objevování a docházet s nimi k novému pochopení.

I pro studenty je výhodné, když učitel vstoupí do role:

- Poskytuje jim možnost, aby převzali zodpovědnost, činili rozhodnutí a ujímali se vedení skupiny.
- Poskytuje jim svobodu vyjádřovat postoje a názory v bezpečí role.
- Poskytuje jim vzrušení z toho, že se obracejí na učitele a svěřují se mu.

Učební role učitele v roli

Když se v divadle zeptáte herce, jakou roli hraje, odpoví vám spíše jménem postavy než funkcí („Jindřicha V.“ spíše než „toho, kdo spravuje stát“). Ve výchovném dramatu je funkce role důležitá jak v dramatické interakci, tak při podněcování učení. Rozeznáváme devět učebních rolí:

1. Autorita (Authority)

Status: vysoký

Postoj: manipulátor

Popis: Učitel disponuje plnou autoritou a má zjevnou kontrolu. Je „tím, kdo ví“, a třída si je toho vědoma.

2. Druhý v pořadí (Second in Command)

Status: střední

Postoj: manipulátor, facilitátor, zplnomocňovatel

Popis: Učitel je „prostředníkem“. Neví, ale nabízí, že zjistí. Navenek nekontroluje, ale může se obracet na vyšší autoritu pro instrukce.

3. Člen gangu (One of the Gang)

Status: nízký

Postoj: zplnomocňovatel

Popis: Autorita není otevřeně v rukou učitele, ale učitel může mít kontrolu prostřednictvím otázek a návrhů. Neví toho o mnoho víc než třída, ale na rozdíl od Druhého v pořadí si není jist, kde se informovat a na koho se obrátit. Jeho názor by neměl mít větší váhu než názor účastníků a používá slova „my“ a „nás“, když mluví o „našich“ plánech.

4. Bezmocný (The Helpless)

Status: velmi nízký

Postoj: zplnomocňovatel

Popis: Učitel je nyní v rukou třídy a někdy i vydán třídě na milost. *Potřebuje* pomoc žáků, neví a je závislý na tom, zda třída najde řešení. Jeho otázky a komentáře mohou poskytovat vodítko. Stále si udržuje svoji úroveň a může odmítnout slovy: „Myslím, že bych to nedokázal.“

5. Autorita stojící v opozici ke skupině (Authority Opposed to the Group)



Status: vysoký

Postoj: manipulátor (vnější), zplnomocňovatel (skrytý)

Popis: Liší se od role č. 1 v tom, že učitel není autoritou stojící nad třídou, ale je členem jiné skupiny, která pro třídu představuje výzvu. Třída musí znát pravidla „hry“ tohoto dramatu. Role musí být přiměřená. Kosmonaut v klášteře by asi způsobil nesprávný druh potíží, ale člověk, který v pohádce o Popelce hledá svou skvělou tykev, by umožnil ledacos!

6. Ďáblův advokát (Devil's Advocate)

Status: vysoký

Postoj: manipulátor

Popis: Učitel je členem skupiny, ale podněcuje rozhodování skupiny spíše modulací hlasu, výrazem tváře a postojem těla. Jeho výzvy musí být silné a je třeba počítat s tím, že je bude muset obhajovat.

7. Ten, kdo byl nepřítomen (The Absentee)

Status: střední

Postoj: zplnomocňovatel

Popis: Učitel může zaujmout jakoukoli z rolí č. 1, 2, 3 nebo 6 a vystupovat jako člen skupiny, který nějaký čas nebyl přítomen, a tak „neví“. Musí se od třídy dozvědět, co se stalo v době jeho nepřítomnosti. Například: „Na čem jste se dohodli, když jsem byl pryč?“ Všimněte si, že učitel vlastně neopustil třídu, ale je mimo roli a nenápadný. Může, ale nemusí slyšet, co třída plánuje.

8. Autorita stojící mimo děj (Authority Outside the Action)

Status: vysoký/střední

Postoj: facilitátor

Popis: Učitel je obvykle úřední osoba, která je ve službách skupiny, ale iniciativa vychází od skupiny. Zde je jeho úkolem radit, když je o to požádán, a zaručit, že všechny skupiny se zaměřují ve své práci na stejné ohnisko.

9. Epizodní role (The fringe role)

Status: vysoký/střední

Postoj: facilitátor

Popis: Zde učitel není v žádné specifické roli, je jen tím, kdo má právo být přítomen a klást otázky. Je ho především zapotřebí k tomu, aby pomohl třídě vybudovat zázemí. Někdy je také zapotřebí kontroly, když třída pracuje ve skupinách a učitel chce vědět, co se děje.

Vstoupí-li učitel do role, neznamená to, že dovoluje třídě, aby se vymanila z jeho kontroly. Disciplína, jaká je v normální třídě, a pravidla hry zůstanou zachována. Jakmile se učitel octne uvnitř dramatu, vzdává se sice své pravomoci, ale nikoli zodpovědnosti za třídu a za práci. Síla situace a napětí, které je v ní obsaženo, vytvářejí svou vlastní disciplínu.

Co je třeba vzít v úvahu, než vstoupíte do role

Dříve, než učitel vstoupí do role, musí vědět, jak se bude role podílet na učení. Když se učitel rozhodl použít roli, co má udělat, aby podpořil vlastní vnímání role a pomohl žákům, aby jej v této roli přijali?

Znalosti (Knowledge)

- Znat dobu.
- Znat možnosti role. (Co tato osoba může?)
- Znat postoj a úhel pohledu, které k roli patří.
- Vědět, na co z výše uvedeného bude kladen důraz, aby se zvýšila efektivita výukových cílů.

Například, vstoupíte-li do role Josepha Listera (viz Johnson, Liz-O'Neill, Cecily: *Dorothy Heathcote: Collected Writing on Education and Drama*, Hutchinson, London 1984, str. 126 - 137), je důležité si ujasnit, kolik toho víte:

- o medicíně v 19. století,

- o Listerově životě a o tom, co uměl,

- o tom, co cítil a jak uvažoval,

- o jeho roli vědky a lékaře?

Specifikace (Particularizing)

Vyberte ze svých znalostí ty, které použijete k posílení role. Specifikujte několik detailů z toho, na co jste přišli, abyste mohli žákům poskytnout ohnisko, na které se mohou zaměřit. Víte-li například, že Joseph Lister přišel na to, že čistota na operačním sále zachraňuje životy, ale neporozuměl tomu, jak bakterie šíří nemoci: „Pánové, na mém operačním sále si prosím budete mýt ruce nad výlevkou. Doktore Smithi, s vaším nachlazením to není o moc lepší.“

Zobrazování (Representing)

Vyberte takové signály, které použijete při hraní role žákům:

Z jazyka: stylově vyšší a stylizovanou mluvu pro Listera.

Z kostýmů: vyhrnuté rukávy.

Z rekvizit: utírání rukou do ručníku (který se poté odloží!).

Z prostoru: neosobní zařazení se stolem.

Z osvětlení: stůl bude umístěn u okna.

Postupem doby, jak vy i vaši studenti budete při práci s fikcí získávat větší a větší jistotu, bude zobrazování fyzických aspektů čím dál tím méně důležité, čím více budou oni (i vy) schopni pracovat symbolicky.

Signalizování (Signalling)

Stejně jako se všichni učitelé učí znát své třídy, žáci se učí znát své učitele. Když si učitel nasadí brýle, vědí žáci, že to znamená práci. Když se opře o stolek a založí ruce, vědí, že se bude neformálně povídat. Tichý hlas znamená pro oslovenou osobu potíže. *Jasně signalizování postojů a záměrů* postavy je tou nejdůležitější věcí, kterou při dramatu dělá učitel, pracuje-li v roli.

Postoje, názory a záměry se tvoří mimo učitelovy znalosti a specifikaci role a jsou v souladu s potřebami účastníků (sociální a životní dovednosti) a s požadavky osnov. Hlas, jazyk, gestika a držení těla, které jsou vhodné pro drama, roli a učení, musí být pečlivě vybírány a musí se s nimi systematicky pracovat. Znat zázemí, to, co používáme a proč to používáme, tvoří substrukturu našeho plánování. Neměli bychom na to nikdy zapomenout, pokud považujeme učitele v roli za základní techniku, která pomáhá učení.

Závěr

Režisér v divadle musí někdy nechat hru běžet a svěřit ji hercům. V rolovém dramatu je tomu tak, že čím víc kontroly a zodpovědnosti je učitel s to přenechat žákům, tím více budou pracovat nejen jako „představitelé“, ale také jako „režiséři“ a „scénáristé“. Učitelé by měli vědět o bohatém vzdělávání v oblasti divadelního řemesla, do něhož se budou studenti chtít zapojit, stejně tak jako o velkých možnostech kroskurikulárního učení, které se rodí z jejich zkušeností získaných v rolovém dramatu a které se z nich napájí.

Dobrá hra vás přiměje buď myslet, nebo cítit. Výtečná hra vás přiměje myslet i cítit. Dobré rolové drama vás přiměje buď myslet, nebo cítit. Výtečné rolové drama vás přiměje myslet i cítit.

Připravili HELENA ZYMONOVÁ
a JAROSLAV PROVAZNÍK