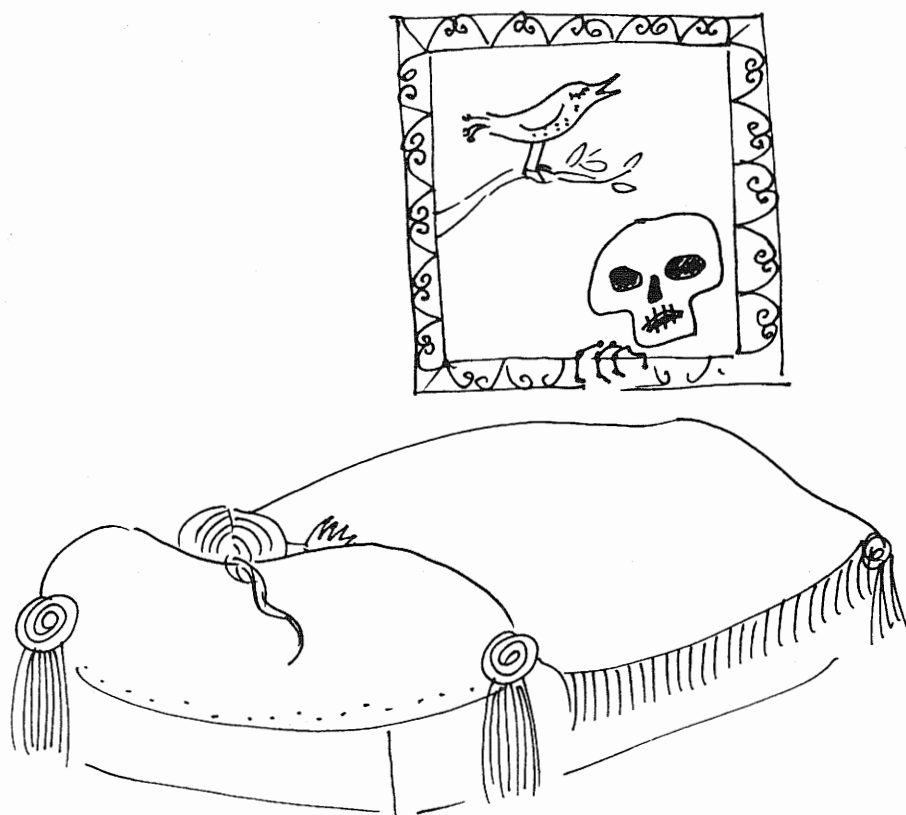


TVORIVÁ dramatika



2/2001

Dětská scéna 2001

H. Ch. Andersen-M. Slavík: Slavík
Průhledy do psychologie
morálky

Školní drama dle Johna Somerse

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Roč. XII, číslo 2/2001 (32)
(Divadelní výchova,
roč. XXIII)
Září 2001

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, PhDr. Hana
Kasíková, prof. Miloslav
Klíma, Irena Konývková,
PaedDr. Soňa Kofátková,
doc. Eva Machková,
Radek Marušák,
Eva Polzerová, Jaroslav
Provazník, Miroslav Slavík,
Irina Ulrychová, doc. Pavel
Vacek, doc. Josef Valenta
Vedoucí redaktor:
Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA,
Křesomyslova 7, P.S. 2,
140 16 Praha 4,
tel. 02/61215683
nebo 02/2111052-3,
fax: 02/61215688
E-mail: provaznj@d.amu.cz

Ilustrace
Šimona Vepřková
Grafická úprava
Šimona Vepřková
a Jana Roztočilová

Tisk
Nová tiskárna Pelhřimov
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o.,
P.O. BOX 732,
111 21 Praha 1,
tel. 02/66310658,
paní Vokurková
Cena čísla
(včetně textové přílohy
Dětská scéna): 40,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
závěsk bylo povoleno
Českou poštou, s. p.
OZSeČ Ústí nad Labem,
dne 21. 1. 1998,
j. zn. P-334/98.

Obsah

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Dětská scéna 2001

Roman Černík: Jaká byla? Dětská scéna 2001 podruhé v Trutnově, ale celkově 30. (!) národní přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních kolektivů a sólových recitátorů	1
Diskuse: K čemu je Dětská scéna?	2
Petra Rychecká: Národní přehlídka Dětská scéna	9
Irena Konývková: Téměř každoročně se zúčastňuji	11
Olga Strnadová: Můj písemný příspěvek	12
Jana Mandlová: Nevím, jestli má ještě smysl se vyjadřovat	12
Marcela Kovaříková: Milá redakce	13
Hana Budínská: Kdybych nikdy nebyla na žádné z národních přehlídek	14
Hana Švejdová: Vážená redakce	14
Tomáš Doležal: Národní přehlídka Dětská scéna	16
Eva Polzerová: Úhel pohledu	17
Irina Ulrychová: Na výzvu k diskusi	17
Jaroslav Provazník: Spor o smysl národní (celostátní) přehlídky	18
Eva Machková: Otevřený dopis Petře Rychecké	20
Hans Christian Andersen-Mirek Slavík: Slavík	22
Jiří Pokorný: Pokus o zprávu o NP LDO ZUŠ	29
Hana Kasíková: Divadlo ve výchově: Holandsko	30

INSPIRACE

Pavel Vacek: Průhledy do psychologie morálky 1 - Průhled první - slovo úvodem: Piagetovy kuličky a úvaha o pravidlech	33
Petr Sak: Mládež a její výzkum 4 - Kulturní aktivity mládeže	35

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

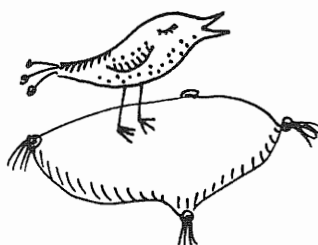
Radek Marušák: Práce s literárním textem prostředky dramatické výchovy	37
Petra Svozilová: Mezinárodní kongres Drama in education	40
INTEGRÁL:	
Eva Machková: Diplomové práce z oboru DV, jejich témata a kritéria hodnocení	43
Eva Machková: Kritéria hodnocení diplomových prací na katedře výchovné dramatiky DAMU Praha	45
Diplomové práce o DV obhájené v roce 200/2001	

RECENZE

Josef Valenta: Pohled sociologa na českou mládež (informace o knize)	47
--	----

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Eva Machková-John Somers: Školní drama dle Johna Somerse	I-VIII
--	--------





INSCENACE A PÁSMA DĚTSKÉ SCÉNY 2001

Gymnázium P. Křížkovského, Brno
(ved. Naďa Kovářová)

Na jednom stromě

Stejnomenou pohádku Ludvíka
Aškenazyho z knihy Praštěné
pohádky upravila Naďa Kovářová

LDO ZUŠ Uherské Hradiště
(ved. Hana Nemravová)

Willy a Chlupatec

Stejnomenou americkou pohádku
převyprávěnou Pavlem Šrutem
z knihy Prcek Tom a Dlouhán Tom
a jiné velice americké pohádky
upravila Hana Nemravová

Páni kluci, LDO ZUŠ Žatec
(ved. Eva Venclíková)

Mluvili jsme do rádia

Kapitolu z knihy Reného
Goscinyho Mikuláš
a jeho přátelé upravila Eva
Venclíková

Dramatický kroužek při ZŠ Horní
Maršov (ved. Kateřina Klimešová)

Jaroslav Seifert: Píseň o Viktorce

Scénář: Kateřina Klimešová

DDS BRNKADLA, CVČ Lužánky,
Brno (ved. Petra Rychecá)

Momo

Knihu Michaela Endeho Děvčátko
Momo a ukradený čas
z dramatisovala Petra Rychecá
a kolektiv

LDO ZUŠ Uherské Hradiště
(ved. Hana Nemravová)

Pět holek na krku

Stejnomenou knihu Ivy Hercíkové
z dramatisovala Hana Nemravová

Recitační soubor Ďapka, ZŠ
Videňská, Znojmo (ved. Petr Žák st.)

Hanuš Hachenburg: Je mojí vlastní hradba ghett

Scénář Petr Žák st.

Turnovské divadelní studio, TKS
a SVČDM Turnov (ved. Petr Haken)

Tom Sawyer

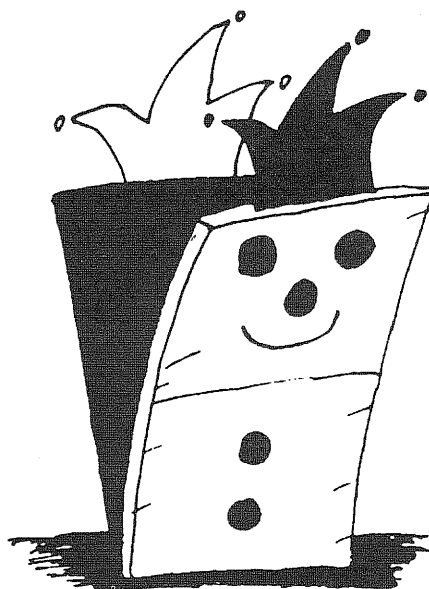
Podle knihy Marka Twaina
Dobrodružství Toma Sawyera
z dramatisoval Petr Haken

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

Za Ludmilou!

Na motivy pohádky Alexandra
Sergejeviče Puškina Ruslan
a Ludmila z dramatisovala Irena
Konývková

DS 2001



Trutnov

22.–28. června 2001

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

Dramatický kroužek HORNÍ-GOLNÍ,
ZŠ Sloupnice (ved. Eva Sychrová)
Když kdo má rád koho
Montáž poezie z knih Karla Plicky
a Františka Volfa Český rok
sestavila Eva Sychrová

DDS TY-JÁ-TR-CO?!, DDM Praha 7
(ved. Radka Tesárková)

Rudyard Kipling: Kniha džunglí

Dramatizaci Václava
a D. Martinových dramaturgicky
upravila Radka Tesárková

Dámská jízda, LDO ZUŠ J. Kličky,
Klatovy (ved. Hana Švejsová a Eva
Štichová)

Ray Bradbury: Celé léto v jediném dni

Stejnomenou povídku
z dramatisovaly Eva Štichová, Hana
Švejsová a kolektiv

Divadlo HUDRADLO, Zlív
(ved. Mirek Slavík)

O vrabci s uštěřeným jazykem

Na motivy japonské pohádky
Kusujamy Masao napsal Mirek
Slavík

VRTULE, 3. ZŠ Slaný
(ved. Jiří Rezek)

Jiří Rezek: Oskarky

Na základě pohádky Šťastný princ
a dalších textů Oscara Wilde
scénář napsal Jiří Rezek

Divadlo HUDRADLO, Zlív
(ved. Mirek Slavík)

Hans Christian Andersen: Slavík

Stejnomenou pohádku
z dramatisoval Mirek Slavík

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

Milada Mašatová: Hebe hebe hebere

Podle pohádky bratří Grimmů
napsala Milada Mašatová

DOPLŇKOVÁ PŘEDSTAVENÍ

Divadlo Dagmar, Karlovy Vary
Zdeněk Šmíd-Hana Franková:
Štrašidla a krásné panny aneb
Vyprávění čtvrté

LDO ZUŠ Žerotín, Olomouc
(ved. Iva Němečková)

Havrane z kamene

Stejnomenou knihu Tomáše
Pěkného z dramatisovala Iva
Němečková a kolektiv

Divadlo DRAK, Hradec Králové
Jiří Vyšehrad a kolektiv divadla
DRAK: **Černošská pohádka**



JAKÁ BYLA?

Dětská scéna 2001 podruhé v Trutnově, ale celkově 30. (!) národní přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních kolektivů a sólových recitátorů

Že dětské dramatické aktivity mají v České republice nejen dlouhou tradici, ale i bohatou současnost, připomněl celkem nenápadně již třicátý ročník přehlídek dětského divadla a recitace. Upozornil na to na závěr přehlídky Jaroslav Deyl, předseda lektorského sboru Dětské scény 2001. Dětem z celé republiky (od Klatov po Uherské Hradiště) i dospělým zájemcům o dětské divadlo, dramatickou výchovu a recitaci připravili organizátoři (ARTAMA, STD a Dům kultury Trutnov) příjemné prostředí (výrazně se vylepšil druhý hrací prostor v trutnovském kině) i promyšlený program. Vedle vlastních vystoupení (hrálo se podle dobrých zkušeností i pro žáky z místních škol) byly součástí přehlídky rozborové semináře, diskusní dílny a praktické dílny. Do Trutnova si letos za českým dětským divadlem našla cestu i řada zájemců ze zahraničí.

Následující text si nedělá ambice být úplnou a zcela objektivní zprávou, neboť autor viděl letošní přehlídku přes brýle redakční práce a také jsou v textu využity mnohé myšlenky a názory, jež byly v různých podobách publikovány v Deníku dětské scény. Proto se na úvod sluší poděkovat mým kolegyním (Ivě Dvořákové a Aničce Trčkové) a kolegům (Zdeňku Dlabolovi, Pavlu Kocychovi a jeho psu Matějovi) z letošní redakce, kteří tyto myšlenky také zaznamenávali a velmi výstižně sami formulovali. Dělná atmosféra v redakci snad byla patrná z jednotlivých čísel Deníku DS a myslím docela dobře odrážela celkovou atmosféru letošní dětské scény.

Dětská scéna se již poněkoličaté svým programem člení na dvě programové části, začíná se přehlídkou recitátorů a pokračuje představeními dětských divadel. Jako velmi dobré se ukazuje postupné prolnutí těchto částí tak, že recitátoři mají možnost vidět alespoň část kolektivních představení svých vrstevníků.



RECITACE

Péčí místní pořadatelů si mohli recitátoři, diváci i lektori užít velmi příjemného prostředí trutnovské lesnické školy. V aule školy probíhala samotná přehlídka a rozborové semináře, v učebnách pak dílny pro recitátory, jež připravili studenti katedry výchovné dramatiky pražské DAMU. V lektorském sboru zasedly Alena Palarečiková, Ema Zámečníková, Jiřina Lhotská, Martina Longinová a Zuzana Dvořáková, s nimi se o reflexe podělil Radek Marušák.

II. kategorie: U této kategorie se v rozbořech diskutovaly především otázky adekvátnosti textové předlohy, porozumění přednášenému textu a také problém autentičnosti vlastního vystoupení, schopnosti navázat kon-

takt s publikem při zvládnutí recitátorské techniky, jež se v tomto věku ještě rozvíjí ("důležitější než technika, správná dikce a výslovnost je prožitek a upřímnost projevu"). V diskusích zazněly také pochyby, zda hledání nás dospělých v textech a vystoupeních není přece jen poněkud odlišné od procesu hledání dětí. Zda se jen nesažeme pojmenovávat jevy na základě svých zkušeností, zda nevyvozujeme závěry, které jsou nám dostupné právě díky našemu věku, vzdělání a zkušenostem, čímž mnohdy předjímáme výsledek. Mnozí ze zájemců o přednes a práci s literárním textem a určitě většina recitátorů z druhé kategorie však objevují spíše náhodně než systematicky. Možná recitátoři ani mnohdy nemají potřebu pojmenovávat to, co nás "dospělé a zkušené" zajímá. Chtějí se účastnit dění, které je jim příjemné, které je láká a vábí. Sám prožitek a nevědomá spřízněnost je pro ně často dostatečným motivem pro setrvávání u přednesu. A v některých vystoupeních bylo milé pozorovat tato první a často velmi zajímavá vzplanutí.

III. kategorie: Při rozbořech vystoupení recitátorů třetí kategorie se lektori obraceli k otázkám po smyslu textů, příčinách technických nedostatků anebo i momentálních indispozic. Mluvílo se o individualitě každého recitátora, o jeho vlastních názorech, o jeho cestě. Možná to při čtení vypadá jako fráze, ale tyto rozhovory byly o skutečném partnerství lektora a recitátora, skoro by se chtělo napsat o pohledu staršího kamaráda na práci blízkého přítele. Lektori v rozboru s recitátory oceňovali především pokusy hledat vlastní výklad přednášených děl, originalitu takového výkladu, schopnost soustředit se na vlastní vystoupení, schopnost vyprávět, vystavět příběh a schopnost provádět posluchače textem.

IV. kategorie: Nejstarší a ve velké většině již ostřílení účastníci národní dílny si rozborový seminář přišli užít. Mluvílo se o individualitě každého recitátora, o jeho vlastních názorech, o jeho cestě za výraznějším tématem, které může představit ve vlastním interpretově postoji, o vztahu ke skutečné výpovědi ("[...] nejde jen o kultivovanost a dobrou techniku, ale také o názor, o to, proč a co říkám..."). S tím úzce souvisí i otázky o smyslu textů a důvodech jejich interpretace ("[...] textu je třeba nejdříve rozumět, vyložit si jej, teprve pak jej mohu nějak zpracovat a svým způsobem nabídnout. Netančím-li ráda, nemohu pravdivě vyprávět cizími slovy o lásce k tanci, ono se to vždycky někudy vyklube, nějak se to prozradí..."). Bylo zajímavé sledovat, jak se u recitátorů této kategorie projevovala zkušenost s přehlídkou (většina ji již zažila poněkoličaté), dokázali si vybírat z drobných odlišností v přístupu lektorů. Také již většinou nepotřebovali tolik mít za zády svůj doprovod, byli



schopni si nejen vybírat, ke komu dojdou, ale i jak sami budou o své práci diskutovat. Inu zkušenost, která se hodí také do obecného života.

Lektorský sbor byl letos kategorií samou pro sebe. V jejích diskusích vládla družná atmosféra. Bylo by možná i pro samotné recitátory a jejich doprovod užitečné zažít, jak se lektori přátelsky oceňují a navzájem si říkají, co jim na přístupu toho druhého bylo milé, co jim pomáhalo, jak jim společně bylo dobře. Tento drobný pozorovatel-ský vpád i mně osobně pomohl poodhalit, proč se recitace letos odehrávala v tak milé atmosféře. Konec konců tajemnice lektorského sboru Olga Králíková prohlásila: *"Víte, chci vám říci, že na Dětské scéně jsem již poněkoli-káté, vždycky byli lektori hodně dobří, ale letos jste překonali všechny..."*

Nejen lektori a recitátoři letos reflektovali jednotlivá vystoupení sólistů. Tribunou pohledů na dětskou recitaci byl i seminář Slova a obrazy aneb Návštěva v dramaturgických předstínech dětského přednesu a dětského divadla, který pro dospělé účastníky (byl otevřen i vedoucím a doprovodu recitátorů a dále pokračoval i při divadelní části přehlídky) připravil Jaroslav Provazník, vedoucí katedry výchovné dramatiky DAMU. Diskuse se rozproutila kolem společně pojmenovaných problémů:

- *Role odborné pomoci spolupracujícího pedagoga, vedoucího* (uvedeno lektorem: *"Která vystoupení vám připadala taková, že by potřeboval recitátor výraznou odbornou pomoc? Která naopak naznačovala skutečně fundovanou podporu vedoucího?"*) - Diskutující se shodovali na potřebném podílu skutečně fundovaných odborných rad u dramaturgie (uvést text do souvislosti s kontextem doby, autorova díla i vztahu mezi textem a interpretem - věková a zkušenostní přiměřenost), u práce na výstavbě textu, práce s technikou - hlasu, těla. Tato témata byla dále samostatně diskutována. V názorech debatujících však úloha pedagogů připravujících recitátory byla neustále přítomna (*"Některé děti by mohly jistě víc, kdyby měly skutečnou podporu vybaveného a fundovaného pedagoga."*)

- *Dramaturgie* - Diskutována byla především délka textů, její adekvátnost možnostem dětí i posluchačů (*"[...] v řadě případů šlo o nepřiměřeně dlouhý text, který nebyl řádně vypointován..."*). Je velmi důležité, aby z přednášejícího bylo možno vnímat jeho vlastní chtění text sdělovat, dokonce sdělovat i svůj postoj k textu a jeho obsahu. Jako poměrně úspěšná cesta k recitátorům "apoetického věku" byla označena interpretace nonsensu.

- *Výstavba textu a vlastního vystoupení* - Především u delších textů se ne vždy dařilo udržet ústřední linii, příběh (i v této kategorii převažovala próza). Častým slovem této fáze diskuse byla pointa. Šlo o problémy jak v pojmenování a výstavbě ústřední pointy vystoupení, tak v pointování dílčích situací (diskutující narazili i na příklady nedostatku opačného - drobné, situační pointy vyhladily celek a došlo k nelogickému rozdrobení textu).

- *"Charismatické" osobnosti* - Zpravidla se pozná, na kolik jde skutečně o sdělení, a na kolik je to jen využití dispozic nebo větší zkušenosti s vystupováním. U většiny dětí jde vlastně o nepřírozenou situaci, vystupují-li ve velkém sále před spoustou neznámých lidí, běžně se i v "dramatáku" připravují spíše v komorním a intimnějším prostředí. Ale tahle zkušenost je pro všechny děti užitečná pro život, proto je dobré pokoušet se o veřejné vystupování. Takové "charismatické" osobnosti se musí vypořádat se svodem manipulovat publikem, s pouhým

předváděním se. Když má dítě vybudované zázemí, zbudě tam vždycky něco i přes trému, nové prostředí, zástup lidí. U jednotlivých vystoupení se diskuse točila kolem míry divadelnosti (divadelní dialog versus přednes), použití vnějších znaků (šarže v přímé řeči používání ilustrativních gest apod.).

- *Proč se častěji přednáší próza?* - Nejčastější setkání dětí s poezií je při povinném školním deklamování, děti už pak poezie většinou odradí. Zdá se, že próza je jednodušší, dá se snadněji přehlednout a najít hlavní téma. Zdá se, že je snadnější najít v próze pro tento věk odpovídající texty. Není to však opravdu jen zdání?...

- *Co nabízí dnešním dětem poezie?* - Je to cesta, k poezii se člověk musí vydat, musí hledat. Veršovaný text má řadu rovin, které vyžadují poznání, specifický přístup (práce s rytmem a melodií), interpret si k ní musí najít cestu.

- *Co s Jiřím Žáčkem?* - Jeho texty z poslední doby jsou již obsahově příliš jednoduché, prvoplánové, až plytké.

- *Do jaké míry lze tolerovat u recitátorů problémy s výslovností?* - Dítěti, které si dokáže najít cestu k textu, které dokáže souznít s textem, lze drobné nedostatky v mluvě odpustit. Zajímavý problém odkryla diskuse o mutujících chlapcích.

S postupujícím vikendem se Trutnov začal plnit dětmi z divadelních souborů, přijížděli účastníci dalších seminářů, a i když počasí bylo vrtkavé, recitátory nastavená atmosféra se rozlévala dále do města. Dříve patrný šev mezi oběma částmi přehlídky byl letos pro nezkušeného pozorovatele jen obtížně rozpoznatelný.



DIVADLO, DEN PRVNÍ

Na jednom stromě

Soubor, jehož základem je jedna třída brněnského gymnázia s uměleckým zaměřením, který pracuje se svou vedoucí a učitelkou Naďou Kovářovou od loňského listopadu, nabídl publiku členitou variaci na známou Aškenazyho pohádkovou prózu. Jejich inscenace vznikla ve vyučovacích hodinách a text Ludvíka Aškenazyho nabídl svým svěřencům sama vedoucí.

Inscenace propojovala dva plány, povídku L. Aškenazyho a příběh ze života (zamilovaní spolužáci a "nepřejícníci"). Tato dramaturgická nabídka, v níž by mohly děti reflektovat své vlastní životní problémy, však nebyla příliš využita. Málo přehledná byla již sama nastolená vstupní situace: dospívající čekají před návštěvou kina či divadla někde v zahradě a pohrávají si s balónkem, a přitom se lehce posmívají svým do sebe zakoukaným spolužákům, a pak si začnou hrát divadlo. Hodně se v následných diskusích mluvilo o množství navršených prostředků (šátky, závěsy, klobouky a z nich utvářené kostýmy, zvonky, dále pak štronza, proměny postav), které však sdělení svou nevyhraněností a nahodilostí spíše zatemňovaly, než aby ho podporovaly (*"Proč se do paralely s první nesmělou láskou, která se evidentně rozbíhá, staví příběh původně autorem zjevně napsaný o osudovém míjení?"*). Postavy neměly prostor k jednání, většina informací šla pouze z říkaného textu. Nejasné, ne zcela zřetelné bylo převtělování postav z "dvorečkového" rámce do Aškenazyho textu a zpět - pomocí klobouků. Představení končilo dvěma konci a ve spleti mnoha šátků, látek a zvonečků se poněkud ztrácelo, o co v příběhu jde především.



Představení zcela jistě poznamenal přechod na větší jeviště, neboť vznikalo a bylo nazkoušeno v učebně gymnázia, kde bylo posléze i sehráno. Na jevišti se bohužel hrálo poprvé. Změna divadelního prostoru narušila jinak patrně fungující mizanscény a temporytmus jinak kladně přijatého a hodnoceného představení. V diskusích o představení byla pochválena velmi dobrá mluvní a pohybová kultura gymnazistů.

Willy a Chlupatec

Soubor LDO ZUŠ Uherské Hradiště, společně pracující již čtyři roky, využil práci na inscenaci postavené na jedné z "velice amerických pohádek" Pavla Šruta především k rozvoji pohybových dovedností. Žánrově šlo spíše o vyprávěné divadlo. Příběh byl sice jasně sdělen jednoduchým vyprávěním, ale to samo často překrývalo i jen náznaky jevištních akcí. Z hlediska výstavby inscenace bylo problematické příliš výrazné rozčlenění jednoho příběhu na dílčí epizody (kouzelnické souboje), čímž došlo ke ztrátě možnosti gradovat celek. Patrně také proto zcela nevyšla ústřední pointa příběhu. Poněkud mlhavě bylo na jevišti zdůvodněno, proč matku hrají dvě postavy. Princip násobení rolí byl vlastně použit i v případě Chlupatce. Některé scénické prostředky v představení působily poněkud prvoplánově (ztvářňování zvířat). Problematická byla také funkce bedny, jež na scéně dominovala a jež se v průběhu inscenace měnila např. v pytel. Tyto proměny nebyly divákům zcela zřejmé a dozvěděli se o nich až dodatečně z verbálního jednání.

Při rozбореch byla všeobecně oceňována volba předlohy, adekvátní věku a vybavení dětí.

Mluvili jsme do rádia

Chlapecká skupina, která podle slov vedoucí Evy Venclikové vznikla záměrně oddělením chlapců od ostatních, převážně dívčích skupin, se představila svižnou dramaturgií jedné z vděčných Mikulášových patálií (tentokrát z knihy Mikuláš a jeho přátelé) Reného Goscinnyho. Představení bylo vcelku příznivě přijato a zásluhu na tom má jistě také dobré obsazení jednotlivých postav.

Komedialní rovina celého příběhu pomohla zastřít některé nedostatky ve vybavenosti hochů, výběr předlohy dal chlapcům možnost sebevyjádření. Ve znakově nijak náročném představení však občas pokulhával temporytmus. Jako nedořešený byl vnímán poměrně malý prostor pro samostatnou hru s rolemi. Diváci se bohužel mohli ztratit v postupném přicházení nových postav, které ztvárňují dva stále stejní chlapci. Nejpůsobivější byla patrně úvodní scéna s učitelkou, u níž byl zřetelný i postoj nejen k roli, ale hlavně k tématu. Herecké partie dvou hlavních protagonistů se zbytečně překrývají: "rozhlasák" je chvíli a bez náležitého oddělení ředitelem a po chvíli bez jasného jevištního oddělení se stává zpět "rozhlasákem". V následných diskusích se mluvilo se možnostech pestřejší, divadelnější stylizace.

Píseň o Viktorce

Recitační vystoupení z Horního Maršova bylo pokusem interpretovat českou klasiku. To však vyžaduje značnou technickou zdatnost, neboť způsob použité mluvní a pohybové stylizace odhaluje na jevišti každou nepřesnost, chybu a nevybavenost, která se projeví především u méně zkušených dětí v chóru. Zaujaly zejména sólové výstupy a práce hlavních protagonistů s minimálním gestem. Jevištní stylizace se opět stočila k "dvorečku", jež byl v tomto případě zcela zbytečný a neměl žádné opod-

statnění, ba naopak byl jednou z příčin trojího konce, který jinak poměrně emotivnímu představení neprospěl. Křehkému představení by k čistotě pomohlo také důslednější využívání výtvarných prostředků: kabátu (který měl jen nedbale na ramenou přehozený představitel hlavní a jedině mužské role), bubínku (Amati-Kraslice) a černých šatů (každý pes jiná ves - škoda).

Hodně se při rozborovém semináři také diskutovalo o tom, zda věk hrajících umožňuje vůbec uchopit tento text. Pro část seminaristů se práce na představení mohla stát pokusem o hledání přístupu k poezii a k Jaroslavu Seifertovi právě dětí v tomto věku.



DIVADLO, DEN DRUHÝ

Momo

Inszenace Momo je výsledkem celosouborového projektu Brnkadel, jehož cílem původně jevištní tvar nebyl. S prací na projektu bylo započato v březnu 2000, pokračovalo se na něm na letním táboře, kde se též rozhodlo o realizaci inscenace. Podle vedoucí Petry Rychecké do projektu vstupovalo 35 lidí ve třech věkových kategoriích (nejmladší - děti, starší - v představení dospělí, nejstarší - šediváci); dnes jich je 26, ale střídají se, nebývají všichni v každém představení.

Inszenace s níž před publikum předstoupila Brnkadla patřila do kategorie "velkých divadelních projektů", jimiž byla letošní DS v Trutnově obelána více než jiné roky (že by jeden z nových trendů?). Představení pracuje s celou škálou vyjadřovacích prostředků, které byly pro inscenaci objeveny, poznány a zvládnuty (např. zvláštní, hluboký hrací prostor čtvercového amfiteátru, stínohra, světla, hudba). Volba hry postavené na silném sociálním tématu, zasahujícím do všech vrstev společnosti. Dokonce padla i slova o předvedeném politickém sdělení (neboť šediváci jsou svým charakterem jistým znamením totality) a propojení dramatu s globální výchovou.

Takto pojedené, širokoškalové představení s sebou nutně nese i řadu otázek, nedotažeností či nemožností dotáhnout. Předloha nutí při dramatizaci tak rozsáhlé látky, jakou je výchozí text, na něco rezignovat. Pak ovšem může dojít i k tomu, že z Endeho bohatého a fantazijního světa se stane nakonec plakát. Některým postavám chybělo větší citové zaujetí, měly možná příliš velký úkol nebo ve své roli ještě docela nedozrálý. Epický způsob zpracování způsobil, že osobní situace Momo nebyla tak vyhrocena, divák se o ni málo bál, nemusela vyvinout příliš velkou aktivitu, aby své přátele a jejich rodiny zachránila. Jistým problémem představení byla i menší technická vybavenost aktérů (otázka srozumitelnosti). Také použití nezvyklého hracího prostoru vyžadovalo od aktérů složitou práci s mizanscénou, která nebyla vždy zvládnuta.

Přes všechny zmíněné nedokonalosti zůstává tato inscenace zajímavým tvarem, který klade na své aktéry neobyčejně vysoké nároky a který přináší dnešnímu dětskému divákovi silné a závažné téma.

Pět holek na krku

Představení vzniklo podle slov vedoucí Hany Nemravové jako obrana duševního zdraví souboru. Děti totiž začaly číst pokleslou dívčí literaturu a knížka Ivy Hercíkové Pět holek na krku jim byla nabídnuta jako protiváha, protože je zaměřena především na vnitřní svět hrdinky (oproti zmíněným knihám např. Lenky Lanczo-



vé, která se zabývá jen prvoplánovými příběhy a jejíž postavy vnitřní život prostě nemají). Inscenace se pokusila nabídnout kvalitní předlohu a zpracovat ji do dramatické podoby.

Hra uherskohradištského souboru pracuje s principem zdvojeného alter ega, které má podtrhnout silný vnitřní život hrdinky Nataši. Alter ego vystupuje z pozadí v okamžiku, kdy Nataša začíná řešit svůj problém samoty a kamarádek, pak mizí ve chvíli, kdy Nataša problém vyřeší a sama obtočí. Tento použitý inscenační princip nabízí i edukativní funkci - poznat, jak to v nás uvnitř chodí, jak se sami v sobě "pereme". Toto řešení přináší některé velmi pěkné okamžiky (např. lákání kamarádky na bonbóny). V představení byly však i nepřesnosti při práci s prostorem, trochu nezřetelný je rámec snové retrospektivy. Ohlasy vzbudilo použití pyžama jako kostýmu: v závěru docházelo k situacím, kdy Nataša nebyla ve snu, v myšlenkách, ale v realitě, a stále na sobě měla pyžamo. Představitel Petra tentokrát údajně nebyl příliš ve své "kůži", a tak z této postavy vytvořil až karikaturu. Pravděpodobně to bylo způsobeno bouřlivou reakcí publika a jeho momentální nejistotou.

Je mojí vlastní hradba ghett

Toto přednesové představení bylo poněkud odlišné od všech ostatních. Recitace útržků deníků a poezie terezínských dětí rezignovala na jakoukoli divadelnost a také technická vybavenost vystupujících byla minimální. Šlo vlastně o završení celoročního mezipředmětového projektu pracujícího s tématem holocaustu. Jeho síla zcela jistě byla právě ve vztahu k jiným školním aktivitám (ty byly alespoň představeny drobnou výstavkou výtvarných prací ve foyeru kina). Samostatné uvedení textové montáže se ukázalo jako problematické, i když pro mnohé diváky bylo setkání s touto tematikou inspirativní.



DIVADLO, DEN TŘETÍ

Tom Sawyer

Inscenace je zpracována jako klasické činoherní divadlo. Tyto principy však zcela nefungovaly, jelikož dramatizace nenabízela skutečné situace, v nichž by se mohly projevit vztahy mezi postavami, ale ztrácela se ve vyprávění. Klíčovým tématem k uvedenému inscenaci, jemuž byl také podřízen výběr motivů, byla láska Toma a Becky. Velká plocha byla věnována epizodě bloudění v jeskyních, která byla myšlena jako hlavní prostor pro vyjádření milostného citu mezi oběma postavami. To se však beze zbytku nepodařilo. Jelikož v této situaci šlo především o ohrožení života dětí, divák je jako milostnou dvojici nevnímá. Vzhledem k tomu, že někteří aktéři byli starší než jejich postavy, přinášeli do hry jiné významy (např. již sestřenice byla považována za tetu Polly, Tom působil dojmem protřelého svůdníka), což v prvních chvílích diváky zmátlo. Protože vedoucí Petr Haken podle svých slov nechtěl do rolí dospělých obsazovat děti, rezignoval na tradiční Tomovy protihráče (dospělé lupiče a vrahy).

Pro srozumitelné a jednoznačné divácké vnímání bylo jistou překážkou nejisté znázornění prostředí (proč je Indián zaměněn za Roma?, v chatě u řeky zůstává nadále černocho, a Tom dává Becky české perníkové srdce - čili kde se vlastně příběh odehrává?). Tyto drobnosti soubor vzhledem k rozsahu představení neřešil, ale nevyhraněnost prostředí občas zavádí. Představení bylo na

Dětské scéně jistě ovlivněno i tím, že nebylo možné zcela zatemnit sál, a přitom inscenace počítá se stříhy v na-prosté tmě.

Velkým kladem představení bylo velké soustředění, naslouchání partnerům, vnímání druhých a reakce na to, co se na jevišti děje. Hrací prostor je neobvyklý a velmi náročný na pohyb aktérů a tím jsou na ně kladeny velké nároky, s nimiž se vyrovnávají v mezích svých možností se ctí. Je jim tak nabízen zajímavý studijní materiál, se kterým se dá dál pracovat.

Inscenace Tom Sawyer v podání Turnovských byla bezesporu cenným pokusem o dramatizaci této známé, působivé, ale pro divadlo hrané dětmi přece jen rozsáhlé předlohy.

Za Ludmilou!

Inscenace byla velkým, skutečně divadelním zážitkem. Kladem je to, že vznikla z potřeb souboru. Původní Puškinův námět přetavuje v novou kvalitu, je zpracována s nadsázkou, je dobře vystavěna a svědčí o tom i to, že fungovala v pro něj neregulérním prostoru (je určena pro malý prostor, v němž jsou diváci blízko hercům).

Turnovské představení Za Ludmilou! bylo plné energie, radosti z tvorby, bytí na jevišti a poctivé práce. Jako celek má vysokou estetickou kvalitu ve všech složkách. Obzvláště byla oceněna funkční scénografie a vysoká hudební úroveň představení. Značnou pozornost si zaslouží i způsob převedení původní předlohy v jiný, fungující scénický tvar, plný fantazie, který dobře plní potřeby a cíle souboru i nároky diváka.

Jisté otázky vzbuzovalo použití loutek a jejich fungování. Princip přecházení z roviny loutkové do roviny, ve které hrají živí herci, a vzájemné prolínání těchto rovin mělo za následek zjemnění jinak poměrně drastického příběhu. Stylizační klíč byl důsledně využíván a i metráž odpovídala rozsahu Puškinova pohádkového příběhu, jenž byl divákovi srozumitelně sdělen. Pro větší přehlednost představení by stálo za to pracovat na přesnosti a jasnosti odchodů hlavních postav z jeviště. Také technika herectví s loutkou (využití loutek bylo funkční a posílilo metaforičnost celé inscenace) by bezesporu vyžadovala důslednější práci.

Mezi největší klady inscenace patřila čistota stylizace, dobrá práce se zvukovým plánem i promyšlené choreografické řešení.

Když kdo má rád koho

Materiál k této folklórem inspirované inscenaci poskytla známá sbírka K.Plicky Český rok. Důležitou složkou bylo použití lidových písní. Došlo k zajímavému setkání s lidovou poezií ve tvaru, který odpovídal možnostem dětí a jejich vedoucí.

Klíčem téměř celého představení byla hra, která pomáhala velmi kultivovanému projevu dětí.

Představení jako by bylo však rozloženo na dvě poloviny. První obsahovala především epické texty a dobře pracovala s chlapci jako s "mužským" elementem. Druhá měla lyrickou polohu a individualita chlapců se v ní ztrácela. Výběr použitého kostýmního prvku - červených, bílých a modrých sukní - byl motivován symbolikou některých obrazů (bílá - koně, modrá - řeka, červená - láska). Divadelně vzniklo také několik pěkných a působivých jevištních obrazů (např. kočí). Závěr vystoupení poněkud odstoupil od hry jako principu sdělení a práce s lidovými verši. Bylo poznamenáno větší lyrizací, která byla nad možnostmi dětí.



Důležitou složkou tohoto kultivovaného produktu byla i hudba. Velmi sympatický byl empatický klavír - neválcoval zpěv, ale pomáhal mu.

Celé představení má pevný tvar a řád, a zároveň působí spontánně. Tento kus potvrdil staré známé rčení, že v jednoduchosti je síla.



DIVADLO, DEN ČTVRTÝ

Mauglí

Také pražský Mauglí, stejně jako brněnská Momo, byl pokusem propojit generačně hodně široké spektrum dětí. Mauglí v dramatické adaptaci manželů Martincových pro soubor naplnil představu o předloze, jež by mohla nabídnout smysl právě pro rozdílné věkové skupiny. Tyto předpoklady se v práci zúročovaly. Malé děti dostaly možnost velké hry. Starší si pojmenovaly téma "všichni jsme jedné krve". Také samotné provedení nabídko pokus o velké iluzivní divadlo se všemi (scéna, kostýmy, scénografie, světelná a zvuková technika atd.) divadelními náležitostmi. Cesta k emocionálnímu působení inscenace byla však bohužel jen místy naznačena detailním a jevištně viditelným jednáním v konkrétních situacích (např. přijetí Mauglího do smečky). Některé ze silných situací, ačkoliv byly zaklíčovány v použité dramatizaci, zůstaly bohužel nevyužity (např. vstup Mauglího do hry - vlčí matka se ujme ještě ubožejšího tvora; podobně okamžik, kdy Šér Chán zabije bílého jelena a tím se proviní proti řádu džungle; fakt, že za smrt člověka bude zabít člověkem - a jeho boj s Mauglím jako vrchol). Divák si v průběhu představení občas kladl otázky týkající se nejednotné stylizace postav - více lidská (Akéla, matka vlčice), více zvířecí (Skalní had), a tím nejednotné herecké práce - na jedné straně vnější expresivní (Šér Chán), na straně druhé spíše vnitřní (matka vlčice). Otázku ztráty emocionality (soucítění s hrdinou) v sobě také nesla scéna donesení Mauglího do vlčí nory. Loutka a vlčí děti pod dekou oslabovaly diváckou účast.

Při rozborovém semináři několikrát zazněla ze strany lektorů upozornění na hlasovou hygienu (hlavně u Šér Chána, který byl však oceněn za práci s tělem - dívka byla schopna v roli tygra ovládnout prostor). Režijní zásah by také podle lektorů sneslo propojení zadního plánu (zvuky a vlnění) s plánem zvukovým, jež se v inscenaci překrývají, až některá slova zanikají.

Celé léto v jediném dni

Představení pracující s tématem jinakosti vycházelo z aktuální zkušenosti v klatovském souboru (příchod nováčka do zaječité party) i zkušeností školních. Vstupní obraz, ve kterém byl působivě vyjádřen chlad technologií i nehostinnost jiné planety, zajímavě exponoval celé představení. Také scénické použití velké koncentrace lidí na malém prostoru (igelitem vytvořená konstrukce) bylo působivé. Ale reproduktor v úvodu oslaboval vyznění obrazu a zbytečně podporoval ilustrativnost (vizuálně to je velmi silná chvíle, a je tedy zbytečné ji oslabovat doslovností). Zajímavý a funkční - z hlediska tématu - se naopak jevil reproduktorový komisi hlas učitelky.

Celkově působilo představení jako koncentrované, sevřené, i když - na druhou strunu - sevřenost neumožnila více rozkrýt důvody odlišnosti Margot, a tedy příčiny jejího konfliktu se spolužáky. Pevnější ukotvení postav, vykreslení základní charakterové výbavy by celkovému

dílu přidalo na uvěřitelnosti (např. situace natlačení Margot do bedny).

O vrabci s ustríženým jazykem

Příběh vycházející z japonské pohádky je zpočátku nastolen skutečně jako pohádka, postupně však přechází v realistický děj (přebírání odpovědnosti za druhé) a končí téměř jako mýtus o setkání lidí, jež jsou hodní sami o sobě, ale dají-li se dohromady, může to způsobit katastrofu (člověk se nemůže domluvit se sobě nejbližším člověkem, člověk marně celý život hledá porozumění).

Inscenace se, jak je u HUDRADLA již tradiční, opírala o hereckou vybavenost a schopnost jednat slovem, být ve vzájemném kontaktu. Otázkou by mohlo být přesné vymezení partu vypravěček a jejich vztah k dění na jevišti (realita versus zúčastněnost). Dětská diváci, kterým je představení zjevně adresováno, se hodně bavili, fandili postavám a šli s ním.

V každém případě šlo o čistý tvar, vytvořený s použitím jemných prostředků. Byla radost jej vidět a působil jako pohazení.



DIVADLO, DEN PÁTÝ

Oskarky

Námět k inscenaci vznikl podle slov vedoucího souboru Jiřího Rezka na každoročním letním soustředění, kde soubor Vrtule selektuje a vybírá podněty pro nadcházející sezonu. "Na síti zůstaly Wildovy texty (Pohádky). Soubor byl zaujat silou výpovědi Wildových textů. Zaujetí bylo spíše v emocionální rovině než v tématech, pocity postupně procházely od legrace, přes dojemno a truchlivo až k naději".

Vrtule nabídla divákům představení, nesporně zajímavé, ale divácky velmi náročné. Vychází se z poetiky v dětském divadle zatím málo obvyklé. Téma nelehké a v prostředcích volně formulované, takže každý divák si může z nabídnutého vybírat podle svého rozpoložení či národy, ale přitom nelze hovořit o tom, že by šlo o úplnou nahodilost. Sdělení se točilo kolem člověka-umělce, jeho tvorby, vztahu mezi tvorbou a životem, mezi podobou díla a podobou života. Došlo k pokusu pojmenovat si, kdo je vlastně umělec a jaká práva člověk-umělec má na své cestě za sebevyjádřením.

Prostředky inscenace postavené na neobvyklé a neokoukané imaginaci se vršily v rychlém sledu a nebylo jednoduché objevit klíč k dešifrování představení, jež bylo označeno jako "smršť obrazů a symbolů". Akteři zjevně vědí, kým a proč na scéně jsou, ale přesto stále visel ve vzduchu problém cílového sdělení, jemuž by snad mělo být rozumět, alespoň jeho ústřední linii. Jeden z lektorů se vyjádřil takto: "Trochu jsem si připadal, že jsem na představení, které je pro mne zajímavé, ale přišel jsem bez pozvánky."

Ocenění bezesporu zasloužila neotřelá a imaginativní výtvarná stránka představení. S uznáním byla kvitována i vzdělávací funkce (hlubší a prožitá poznání autora a díla), již bezesporu měla být pro všechny zúčastněné práce na Oskarkách.

Hebe, hebe, hebere

Pro potřeby souborové práce zde byl využit scénář Milady Mašatové, dramatizace pohádky Modrý kahanec bratří Grimmů, který se vyznačuje vynikající múzičností.

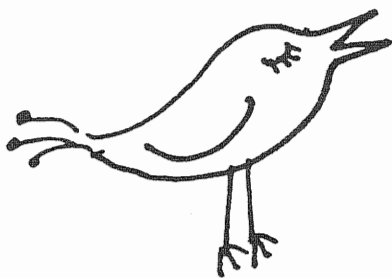


Představení nabídlo čistý, přehledný tvar, na kterém pracovaly vybavené, "muzické" děti. Jistě i proto bylo představení příznivě diváky přijato. Bylo hodně podobné předchozím děčínským inscenacím, a dokonce by divák, který již děčínský soubor zná z předchozích inscenací, mohla napadnout otázka, zda by nebylo zajímavé zkusit se vydat s takto vybavenými dětmi nějakým objevnějším směrem. Ostatně předloha svým sdělením i výstavbou odpovídá spíše mladším dětem. V prostředcích se inscenace opírá o muzikálnost dětí, hudebnost celého kusu (je tu však jistě nebezpečí převahy hudebního plánu nad poněkud upozaděným vlastním příběhem).

V úvodu celé inscenace byl divákovi nabídnut určitý inscenační klíč (realistické prostředky a herectví), od kterého se v další části odstoupilo a šlo se spíše cestou nadšázky a humoru. Bylo by ovšem dobře tyto dva prvky sladit. Dalším otazníkem byl také dílčí nesoulad výtvarných prostředků. Na jedné straně je nabídnuta výtvarně působivá replika starého loutkového divadla a funkční a zvládnutí maňásci, a na druhé straně papírové koruny a pyžama. O smyslu a významu pyžama i křiklavého bubínku se diváky příliš přesvědčit nepodařilo. Další nedůslednosti bylo zpracování motivů vízících se na ruce (herecké ztvárnění práce a "práce" a naplnění nemohoucnosti rukou). a přitom právě práce a ruce patří k ústředním motivům inscenace.

Slavík

Druhé letošní představení HUDRADLA stojí na dobře vystavěných situacích. Text se opírá o dobře "naposlouchanou" dětskou mluvu a odpovídá způsobu myšlení dětí, a zároveň pracuje i s dramatickou výstavbou, se zámkami. Předloha funkčně využívá zcizování, takže umožňuje pracovat s prolínáním vlastního příběhu a distancí od postav, jež vytváří prostor pro dětskou hru. Vtip, práce s rekvizitou, s loutkou, invenčnost, dobře vybudované situace a pravdivé jednání herců - to byla největší pozitivní zdařilá inscenace.



Divákovi byl vyprávěn známý příběh s dnešním pohledem. Velmi vhodně volené prostředky poskytly prostor pro zcizení Andersenova příběhu. Zaujal i princip přechodu z role vyprávěče do rolí jednotlivých postav a schopnost dětí vnímat divadelní tvar. Děti na jevišti dokázaly nabídnuté možnosti dobře využívat a obě roviny se tak dostávají do divácky přitažlivé rovnováhy. Aktéři se vnímají a v rolích pracují s nasazením. Také scénické řešení, koberec-polštář nejenže je využíván a výtvarně uvádí do "zeměpisných souřadnic", ale svým zpracováním formuje i způsob chůze (poddání k panovníkovi přicházejí zvláštním stylem pohybu a držení těla - jako by povrch nutil dvořany se vlezle plížit).

Jestliže se objevovala nějaká ALE, týkala se "vynálezu", jejich organičnosti v celkovém stylu a také jejich ma-

lé funkční variability (na rozdíl od jiných rekvizit), a hlavně scény umírání, její stylizace a jejího vyznění v celku inscenace.

HUDRADLO ze Zlivi přivezlo ve své druhé inscenaci do Trutnova skutečný vrchol přehlídky. Skutečné divadlo, které může sloužit jako zřetelný inspirační podnět i pro další cestu, kterou se může vydat dětské divadlo.



VYBRÁNO Z DEBATNÍCH KRUHŮ, MOŽNÁ K ZOBECNĚNÍ

Myslím, že se bude opět při přípravě dalšího ročníku Dětské scény promýšlet, jak jinak, možná i lépe připravit prostor pro diskuse, jak diskuse strukturovat, otvírat, řídit. Letošní model jednoho velkého debatního kruhu vedeného jedním fundovaným a dostatečně zkušeným moderátorem (Jiřina Lhotská jím určitě byla), který vždy navštívil jeden ze členů lektorského sboru, byl jistě zajímavý. Diskutující seminaristé však od hostujícího lektora, podle vyslechnutých připomínek, očekávali něco víc než jen jakousi shrnující zprávu o lektorské diskusi. Možná by uvítali kromě tohoto resumé i setkání s osobními pohledy každého lektora, s jeho způsobem nahlížení. Pro diskusi jsou důležitá, aby bylo o čem mluvit, aby se mohlo hledat a rozkrývat.

Debate nad některými představeními otevřela otázky týkající se výstavby inscenace dětského divadla. Postupně se rozkryly dva základní klíče, které jsou používány. Ten první způsob staví na postavách, charakterech, situacích, které vedou k řešení konfliktů. Druhý pak vychází především ze symboliky, z abstrakce, metafor a oslovuje diváka poněkud jiným způsobem. V zásadě se všichni přítomní shodli na tom, že oba přístupy jsou možné, že oba přinášejí dětem obohacení.

V průběhu hodnocení na posledním diskusním klubu se seminaristy byla vedena debata, která jasně pojmenovávala dva základní pohledy na samo hodnocení dětských divadelních představení.

Pohled první, prvotní, upřednostňovaný a z hlediska pedagogického zcela jistě důležitější: Děti zabývající se divadlem a jejich vedoucí si zaslouží pochvalu za odvedenou práci, za snahu prohlubovat vztahy, dovednosti, komunikovat, někoho oslovit; setkávat se s problémy a překonávat je, přemýšlet, budovat a poznávat, hledat a nalézat, pojmenovávat, hrát si, být...

Pohled druhý, druhotný, nicméně v této fázi práce s dětmi také důležitý, divadelní: Oslovilo nás představení jako nezaujatého, prvním pohledem nezátíženého, "nezasvěceného" diváka? Vznikla iluze uvěřitelnosti příběhu, jednání a existování postav? Pochopili jsme, co bylo řečeno a chtělo být sděleno? Hodnotíme vystoupení z pohledu divadla jako konvence způsobu komunikace, která má nějaké zákonitosti a pravidla.

V průběhu přehlídky docházelo ke směřování obou způsobů hodnocení. Někdy, podle okolností, situace a momentálního rozpoložení a způsobu diskuse, v závislosti na zkušenosti souborů a jejich vedoucích, byly oba pohledy v rovnováze nebo byl jeden z nich, z těch či oněch důvodů, upřednostněn. Jde jistě o legitimní způsob, který prospívá dětskému divadlu a je umožněn tím, že Dětská scéna je přehlídkou, a nikoliv soutěží. Tuto svobodu zajišťuje především vědomí, že nejdůležitější není výsledek, ale sám proces práce s dětmi, při



kteřím procházejí společným vývojem nejenom soubory, ale i vedoucí, seminaristé, lektori. Nezatižení pocitem, že někdo musí dostat jedničku a jiný pětku, že každý má svůj úhel pohledu, zkušenost, možnosti a tím i jiné výchozí postavení, můžeme mnohdy vyjhnout poměrně příkré, tvrdé soudy, které jsou ve většině případů přijaty, neboť nikomu nepřijdou černého Petra ani punc dokonalosti a neomylnosti. Vážme si toho!



SEMINÁŘE A TVŮRČÍ DÍLNY

Jak už bylo uvedeno v úvodu, Dětská scéna, to už odnepaměti nejsou jen samotná vystoupení a následné diskuze nad nimi. Přehledka má svou vzdělávací část, semináře pro studenty a pedagogy, kteří se dětskému divadlu a dramatické výchově věnují a kteří hledají cesty ke svému vlastnímu obohacení a rozvoji.

Nabídka byla i letos hodně pestrá, a to nejen tím že dva ze čtyř seminářů vedli zahraniční lektori. Nabízený program seminářů pokrýval širokou škálu divadelních dovedností od dramaturgie (seminář Jaroslava Provazníka Slova a obrazy aneb Návštěva v dramaturgických představeních dětského přednesu a dětského divadla) přes herickou práci (seminář Hany Hnilíčkové-Frankové Herectví a práce s hercem - podle metodiky Michaila Čechova a Sergeje Fedotova) a práci s u nás ne příliš využívanými

jevištními prostředky (seminář Maska podle metodiky Jacquese Lecoqua vedla Holanďanka Tatjana Brinkmanová z utrechtské Divadelní fakulty) až po exotickou divadelní inspiraci (seminář ugandana Franka Katooly Práce s dětmi z perspektivy dítěte).

Tvůrčí dílny byly letos připraveny i pro členy hrajících souborů, a to dokonce vedené mezinárodními, česko-holandskými tandemy studentů pražské katedry výchovné dramatiky DAMU a jejich partnerské školy z Utrechtu. Přestože pro práci v dílnách bylo času nemnoho, ohlasy dětí byly více než příznivé: "Zkusili jsme něco nového, poznali jiné soubory, naučili se s nimi komunikovat..." "Libilo se mi, že na nás Holanďané mluvili anglicky, takže když jsme něco předváděli, museli jsme to udělat hodně výrazně v pohybu i gestech".



A NA ZÁVĚR

Toho, co se odehrálo během sedmi červnových dnů v Trutnově, bylo dost. Vystoupilo na šedesát recitátorů, odehráno bylo na čtyřicet představení dětských souborů, ve kterých se představilo na dvě stě padesát dětí. Pozorovatel by jistě neměl zapomenout také na zajímavá inspirativní představení hraná ve večerním programu ani na podnětné setkání se zahraničními lektory a účastníky, které umožnilo učinit si alespoň drobné porovnání domácích cest dětského divadla a dramatické výchovy s kontextem zahraničním (Uganda, Irsko, Kanada, Malta, Nizozemí - a přes něj zprostředkovaně vlastně i Německo a Chile).

Zbývá už jen pokus shrnout odpověď na vstupní otázku: Jaká byla letošní Dětská scéna? Působila klidněji a vyrovnaněji (počty seminaristů byly oproti jiným ročníkům nižší, což je škoda), organizačně jistě a vstřícně. Asi největším ziskem, který pozorovatel od redakčního stolu zachytil, je posilování divadelnosti představení. Onou divadelností vnímám odvahu pracovat s komplikovanějšími látkami (Slavík, Momo, Oskarky i Mauglí), odvahu klást důraz na současnější divadelní postupy a prostředky (a to i technické - scénografie, světlo, zvuk, loutky). Pak se dětské divadlo může sebevědomě postavit mezi jakékoliv jiné divadelní aktivity a sklídit (jako letos Slavík zlivského HUDRADLA) uznání třeba i na Jiráskově Hronově (tady vycházím z reakcí zprostředkovaných hronovským Zpravodajem). I když se dá snadno namítnout, že o takové uznání vlastně nejde, že důležitější je radost dětí, myslím si, že i o takové uznání jde. Protože děláme-li dětské divadlo, děláme zároveň divadlo a mělo by být naší pedagogickou ambicí zprostředkovávat dětem divadlo opravdu a současně. Ani zeměpisec neučí o placaté zemi. Mám radost z toho, že letošní Dětská scéna - i přes svou poklidnost - byla stupněm ve vývoji, že otevřela některé nové otázky, že je na čem stavět. Tož stavme.

S využitím materiálů Deníku DS '01 sestavil ROMAN ČERNÍK
katedra pedagogiky Pedagogické fakulty
Západočeské univerzity, Plzeň



K ČEMU JE DĚTSKÁ SCÉNA?

Národní přehlídka Dětská scéna

Jsem dlouholetou účastnicí Dětské scény. Nepatřím sice mezi její matadory a zakladatele, ale pamatuji si poslední Kaplici, Prachatice, Ústí nad Orlicí, Zábřeh a konečně i poslední dva roky v Trutnově. Zúčastnila jsem se téhle vrcholné přehlídky v oblasti dětského divadla mnohokrát i jako seminaristka, dvakrát coby vedoucí souboru a v Zábřehu a v Trutnově i jako členka realizačního týmu, konkrétně coby vedoucí dětských diskusních klubů. A dvakrát jsem se ocitla i v roli lektora regionálního kola, takže mám pocit, že znám většinu stránek Dětské scény. Pamatuji si roky, kdy semináře byly plné studentů, roky, kdy většina představení nestála za nic, roky, kdy se Dětská scéna hemžila cizinci... Roky lepší i horší, které ale vždycky měly jednu věc společnou - obecnou nespokojenost s podobou přehlídky. Každý rok se v kuloárech probírají stejné věci a řeší stejné otázky. A každoročně se nic nevyřeší, nezmění, neděje. Píšu tenhle článek s plným vědomím toho, jak složitá je organizace a příprava takového přehlídky. Sama jsem organizátorka čtyř festivalů a přehlídek, z toho dvou soutěžních předkol Dětské scény (město a region) a dvou nesoutěžních přehlídek a dílen dětského a studentského divadla (Brnkání a Nadělení). Znam proto všechna úskalí organizace přehlídek a je mi jasné, že to není nic jednoduchého. Problém ostatně nevidím až tak v organizaci (která ostatně letos v Trutnově byla velmi dobrá), ale v samotné koncepci Dětské scény.

Začnu postupně jednotlivými otázkami.

Komu je tahle přehlídka vlastně určena? Dětem ze souborů? Seminaristům? Vedoucím souborů? Studentům?... Tohle je první z mnoha otázek, které jsou vždycky kamenem úrazu. Děti ze souborů pracují celý rok, někdy i déle na inscenaci, která má takové kvality, že je postupně vybírána z jednoho kola do druhého, až konečně se ocitne v kole národním. Děti přijedou, jsou ubytovány spolu s dalšími soubory v tělocvičně, dostanou stravenky a dozvědí se, kdy a kde hrají. Pak mají možnost navštěvovat představení jiných souborů, procházet se městem, případně se zúčastnit nějaké dílny pro ně připravené. Jenže - stráví na přehlídce 4 dny, z toho jeden hraje, a jinak se nic neděje. Spí 3 noci na zemi ve spacáku mezi dalšími 50 a více lidmi z různých souborů, kteří mají jiný program, a tudíž toto společné nocování vyžaduje velkou míru vzájemné tolerance a kýbl nervů od vedoucích. Pak odehrají jedno až dvě představení, podívají se na další (pokud to stihnou a mají ještě sílu a chuť) a jsou odvedeni hosteskou hrát si. Nikdo se už o ně nezajímá - svůj úkol splnily. A seminaristi a lektori se vrhají na potravu. S dětmi už se dál nikdo nebaví - až na chudáka vedoucího který musí sebrat své pošramocené sebevědomí po debatách s lektory a zkusit dětem vysvětlit, co mu vlastně řekli, a to tak, aby děti neztratily chuť ještě něco dělat. Jenže - druhý den si děti v Deníku DS přečtou nepřevyprávěnou verzi záznamů z debat, a protože co je psáno, má vždycky větší moc, jsou zmatené a nešťastné. Tak pro tohle pracovaly celý rok? Pokud soubor nemá možnost vlastní dopravy, znají pouze cestu z ubytovny do divadla a zpět, zažijí jednu dílnu (pokud ji nemají v programu poslední den svého pobytu, kdy jsou unavené a dají přednost sledování představení jiných souborů) a vidí něco málo představení. Když se snažíme vytvářet dobré podmínky pro seminaristy, lektory, organizátory apod., neměli bychom napřed myslet na ty, bez nichž bychom se všichni - s dovolením - mohli jít klouzat? Je vůbec národní kolo Dětské scény pro děti?

Další věc, která je každoročně vděčným zdrojem debat, jsou diskuse vedoucích s lektorským sborem, diskuse seminaristů a debaty o představeních obecně. Neustále se hledá jiný model diskusí seminaristů a nevím, jestli je možné najít někdy ideál. Otázkou je, co je vlastně jejich cílem? Učit se diskutovat? Někdy se zdá, že právě tohle umíme nejméně. Učit se pojmenovávat problémy inscenací? Nebo se nic neučit, ale prostě pojmenovat záporny, případně klady? Strhat vedoucího soubor, dokázat, jak břitký mám jazyk a dokážu vtipkovat? Pomoci vedoucím souborů uvědomit si základní zákonitosti divadla? Nevím... Jen se bojím diskusí "o nás bez nás" a vzájemné netolerance. Když učím děti ze souboru diskutovat o divadle, vedu je k tomu, aby nejprve popsaly, co viděly, a to bez jakéhokoliv hodnocení. Už tady se ukáže, jak subjektivní je vnímání tak křehké věci, jako je divadelní představení. Pak pojmenovávají, co se jim líbilo a proč, ptají se na problémy, a teprve na konci hledají, jak to udělat jinak, aby divák nebyl zmaten a měl možnost pochopit, co se mu inscenátoři snaží sdělit. Jednodušeji hledáme klady, záporny a otázky. A vždy hledáme zdůvodnění. A taky je vedu k tomu, aby se naučili na jednu kritiku říct dvě pochvaly, protože je v nás stále zakleta potřeba kritizovat a nechválit. Když tohle zvládají děti, neměli by se to naučit i dospělí?

Dostávám se tak k dalšímu bolestivému místu Dětské scény - k diskusím lektorů či poroty s vedoucími souborů, k noční můře všech vedoucích, kteří nesou kůži na trh. Pracují na inscenaci ještě déle než děti, jsou si vědomi většiny jejich problémů, znají zázemí, schopnosti dětí i sebe sama a vědí, že tohle bylo třeba právě teď maximum toho, co oni i děti zvládají. A najednou sedí před lektory, kteří jim, sice s úsměvem a povětšinou laskavě, vytýkají jednu chybu za druhou. Zkušený vedoucí už se dokáže bránit a přijímat jen část kritiky, snášející se na jeho hlavu, ale vedoucí začátečník si připadá, že se mu hroutí svět, že je ten nejhloupější, ten, který to dětem zka-



zil, ten, kdo jako jediný nepochopil, s jakou látkou vlastně pracuje, co je v ní skryto a jaké chyby udělal. Vždyť všem ostatním v místnosti je přece jasné, že takhle se to dělat nedá?!!! Je to jednoznačně přesilovková situace, ve které vedoucí nemá šanci obstát, dokud sám nezíská dostatečné sebevědomí a jistotu, že tohle ho nezdočí. Ale jak dlouho trvá, než tohle dokáže! A ne každý má chuť absolvovat to znovu, čímž Dětská scéna a my všichni přicházíme každoročně o nové, začínající a do této chvíle ještě nadšené vedoucí souborů. Mimochodem - být lektorem či porotcem je velmi těžká záležitost a vyžaduje obrovské množství vlastních zkušeností s rolí vedoucího či značnou schopnost empatie, aby lektor neubližoval, ale dokázal s laskavostí a úctou k práci vedoucího pomoci a poradit. Ne každý tohle dokáže... Známe spoustu vedoucích, kteří si řekli, že tyhle debaty jim spíše ubližují a berou chuť dělat s dětmi, a proto přestali jezdit na přehlídky Dětské scény. A pamatují si sama sebe, jak s pláčem odjíždím a nejsem schopna podívat se dětem svého souboru do očí... Ale proč? Jaký je pak smysl těchto debat? Možná by bylo řešením, aby mezi lektory bylo mnohem víc současných vedoucích souborů či lidí přímo pracujících s dětmi... Možná by stálo za to, aby lektori byli nuceni mluvit také s dětmi a jim přímo sdělit názor lektorského sboru... Možná by se lektori neměli moc sjednocovat na názorech a mluvit každý sám za sebe i s rizikem, že se ozvou protikladné názory.

Nemůžu opomenout další spornou otázku, se kterou se každoročně setkávám. Zní: "Kdo to sem poslal?" Každý rok se sítem předkol národní Dětské scény proseje řada inscenací, které nemají štěstí či kvality na to, aby byly ohodnoceny jako dostatečně inspirativní, zajímavé, a tudíž přípustitelné na národní přehlídce. Každý rok se pak stává, že v regionech zůstávají mnohem kvalitnější inscenace, než které se pak objeví na Dětské scéně. Divadelně silné regiony jsou bity, protože mohou doporučit jen omezený počet inscenací, zatímco ze slabších přehlídek postupují inscenace diskutabilní. Je těžké poměřovat divadlo obecně, natož tak křehkou věc, jako je divadlo dětské. Děti se jednou špatně vyspí a nevyjde to, rostou a různé věci je přestávají bavit, inscenace se mění představení od představení a vedoucí-režisér často s hrůzou zjišťuje, že vše je jinak, než bylo původně myšleno - a tak to, co vyšlo v regionu, může být průšvihem v kole národním. Ale asi by bylo užitečné, kdyby lektori viděli minimálně dvě regionální kola, aby mohli srovnávat. A aby pak povinně museli jet hájit jimi vybrané inscenace před poradním sborem, který sestavuje program Dětské scény.

Domnívám se, že tohle jsou nejzásadnější otázky, které musíme my všichni, kteří děláme divadlo s dětmi, urychleně začít řešit. Říkám my všichni, protože tohle není otázka ARTAMY či poradního sboru, ale všech učitelů, vedoucích, režisérů a lidí, které dětské divadlo zajímá a kteří mají pocit, že není vše v pořádku. Já sama už nechci přijet na Dětskou scénu a po večerech si povídat se svými kamarády v hospůdkách, jak je to celé špatné a nesmyslné, místo abychom probírali život a lásku a radosti. A nechci už potkávat zdrcené trosky vedoucích odcházejících s pláčem na krajíčku z diskuse s lektory či kýmkoliv jiným, se strachem v duši, jak tohle všechno přijmou jejich souborové děti. A nechci se ani ocitnout v téhle roli. Možná je tím hlavním problémem opravdu naše vzájemná neúcta k práci druhých a neúcta k dětem.

Proto bych ráda vyzvala vás všechny k diskusi o Dětské scéně. O možnostech její změny či zachování. Vyvatte mi klidně mé otázky a chmurné pocity, ale dělejte to tak, aby v centru vaší - naší - pozornosti zůstalo pořád to hlavní: existence přehlídky, která je skutečně pro děti a o dětech, přehlídky, na kterou se soubory i vedoucí budou těšit a rádi se na ni vracet, protože pro ně bude mimořádným zážitkem.

PETRA RYCHECKÁ

vedoucí DDS BRNKADLA, CVČ Lužánky, Brno

Začátkem prázdnin nám přišel do redakce TD tento článek s následujícím průvodním dopisem:

"Vážená redakce Tvořivé dramatiky!

posílám vám tento článek, ke kterému mě inspirovala má nejen letošní návštěva Dětské scény. Byla bych moc ráda, kdyby došlo k jeho uveřejnění a k otevření všeobecné diskuse na témata, která přináší. Pokládám to za velmi potřebné a důležité. Možná se mýlím a do diskuse se nikdo další nezapojí, ale možná je tohle jedna z cest jak vzájemně spolupracovat a pomoc zlepšit něco, co za to stojí.

Děkuji mockrát a věřím, že se nám společně podaří rozhybat stojaté vody!

Petra Rychecká

Brno 2. 7. 2001"

Protože TD vychází jen třikrát do roka, nepokládali jsme za efektivní čekat, zda se rozpoutá diskuse až po jeho uveřejnění po prázdninách, tedy tři měsíce po Dětské scéně, a tak jsme ho ihned rozeslali všem vedoucím, kteří se letos a vloni zúčastnili se svým souborem Dětské scény, a vedle toho i dalším, kteří by podle našeho názoru měli k problému co říct. Materiál s výzvou o reakci tedy odešel téměř na šedesát adres po celé republice. Všechny ohlasy, které jsme do konce srpna obdrželi, na dalších stránkách v úplnosti uveřejňujeme. Ale samozřejmě to neznamená, že tím problém pokládáme za jednou provždy "vyřešený". Jakékoliv další hlasy jsme připraveni uveřejnit.

REDAKCE



Irena Konývková (LDO ZUŠ Ostrov, vedoucí souboru HOP-HOP):

Téměř každoročně se zúčastňuji se svým souborem HOP-HOP národní přehlídce Dětská scéna a musím říci, že mi Petra mluví z duše. Ostatně na programové radě jsem známá svými promluvami za děti. Vadí mi, stejně jako Petře, že děti, které si svůj postup zasloužily třeba i více než celoroční práci, jsou odměněny tím, že se stávají materiálem a že nejsou těmi HLAVNÍMI. Vše se tedy netočí kolem nich, ale kolem seminářistů. Zatímco ti dospělí jsou vzdělávání, zažívají krásná setkání, inspirativní odpoledne a zajímavé večery. Tak ti, kteří si svoji účast na přehlídce musí secsakramentsky odpracovat (myslím tím celoroční tvoření inscenace), mají jen jeden program: být k dispozici dospělým. Pravda je, že v letošním roce zažila děcka před odjezdem seminář, z kterého i ti nejnavštěňovanější na duši i těle. Snad tento seminář mohli navštívit i onen volný den před hraním. Ale to jsme se dozvěděli, bohužel, až při jeho návštěvě před odjezdem. V organizačních pokynech tato možnost zmíněna nebyla. Ani tam nebyla zmíněna možnost návštěvy přednesové přehlídky, která se příjemně kryla s přehlídkou souborů. Bez zeptání jsme ji však využili. A to díky tomu, že jeden člen souboru se jí zúčastňoval, navrhla jsem dětem možnost strávit volné dopoledne na přednesu IV. kategorie namísto volného putování po Trutnově s pedagogickým dozorem. Tuto možnost děti rády přivítaly, neboť, jak říkaly, příští školní rok už budou též soutěžit v této kategorii, a navíc je zajímala úroveň i atmosféra národní přehlídky v přednesu, kam se málokdo z nich dostane.

Mimochodem i této přehlídky se zúčastňuji téměř každý rok a musím říci, že ta je stále dokonalejší a je právě o dětech. Kolem nich se zde vše točí, ve volných chvílích semináře, diskuse s porotou, jejich společný večer, zkrátka zážitky, noví přátelé, inspirace z ostatních přednesů a vlastní růst. Na této přehlídce si připadáme jako "elita" (ve srovnání s přehlídkou souborů), jako někdo, kdo něco dokázal, je tu za odměnu a má právo i na postel. A i když se zrovna přednes nepovede tak, jak by dítě i jeho učitel chtěli, přesto ani jeden z nich nemá pocit, že spolu pracovali zbytečně, že nad jejich prací někdo láme hůl.

Lektorský sbor už tak čtvrtý rok uplatňuje opravdu inspirativní formu diskuse. Rozdělení lektorského sboru na tři skupiny a možnost putování recitátorů od jednoho seskupení k druhému (v letošním roce navíc podpořeno dostatečným časem na ono putování) umožňuje recitátorovi vyslechnout si i různé názory, ať už stejné z jiných úst, tak i odlišné. Tato diskuse přináší nemožnost vynášení absolutních soudů, ukazuje, že přednes je opravdu uměním, a že tedy může oslovit posluchače různým způsobem. Neztrácuje tak různé přístupy, jen o nich vede diskusi. Jak přínosné! Jak důležité pro další chuť pracovat dál! Jak důležité pro onu touhu vzít si text a sdělit ho druhým. A hledat tu cestu jak. Na recitační přehlídce se zkrátka vždy moc těšíme. (V letošním roce bych snad jen přikryla televizi a katedru v aule, kde se přednášelo, černým hadrem, zkrátka bych zde vytvořila černý horizont. Pro vážné texty se "ve škole u tabule s parohy nad hlavou" opravdu špatně vytváří atmosféra.) Přitom dospělým seminářistům zde nejsou zavřené dveře, ale "nepřekážejí" a "neškodí". Zúčastňovali se společně s doprovodem recitátorů, kteří zrovna nepřednášeli, diskusí s Jaroslavem Provazníkem. I tato diskuse však byla vedena stejnou cestou. Všichni se zde zamýšleli nad texty z různých úhlů pohledu podle toho, co právě všechny přítomné buď znepokojovalo, nadchlo či prostě si s tím nevěděli rady. Žádné soudy, odsuzování. Ale diskuse, v které se sešly i protichůdné názory. A J. Provazník je jak na vahách vážil, nerozsuzoval. Děti-recitátoři si tak druhý den v novinách nepřčetly, že "František Vopršálek nesdělil obsah textu, nekomunikoval s lidmi, měl vady řeči a ten výběr textu...", ale že se dospělí zabývali přednesem některých autorů. Jaké jsou možnosti, jaká úskalí apod. František Vopršálek tudíž nezařadil všechny své knihy z knihovničky a dál s paní učitelkou zkoumá, jak sdělit nějaký text. A zajisté si všiml, jak je to fajn, když někdo vystoupí ze své ulity a sděluje text druhému. Vyslechl si spoustu zajímavých textů a určitě si řekl: "Něco podobného by se mi líbilo...", zkrátka odjížděl s chutí přednášet dál.

Nejsem si jista, jestli toto, i přes nejopatrnější sdělení lektorského sboru, nastává u souborů.

Jsem poměrně zkušeným vedoucím, takže dnes nepláču, když představení nevyjde, ale ani neprožívám velkou euforii, když jiskra přeskočí a je

vše fajn. Moc dobře vím, že dnes je to tak, a příště třeba jinak a že mnohem důležitější je vědět, jestli naše společné hledání něco dětem přineslo, jestli je posunulo, či dokonce ještě otvírá další cesty jejich růstu. A jestli naše společné prohry a vítězství je vybaví do života. Jestli pochopí, že když se něco nepovede, není to nic tragického, zkrátka se tak přihodilo, můžeme udělat něco pro to, aby se to již neopakovalo, nebo nemůžeme? A když se vše povede..., radujeme se a ona radost nechť se stane motorem pro další naše žití. Pravdou však je, že za jeden školní rok máme možnost se houpat sem a tam, třeba i několikrát (např. s letošním představením Za Ludmilou! jsme měli dojmy z odvedené práce takovéto: první premiéra = nervózní, ale radostná, druhá premiéra = ne tak radostná, spíše rozpačitá, oblastní kolo ZUŠ = radost a překvapení z úspěchu, oblastní kolo Dětské scény = nebylo to takové jako minule, festival Soukání první představení = paráda, druhé představení = unavené, Národní soutěž ZUŠ = divné, unavené, Dětská scéna Trutnov první představení = nebylo špatné, ale..., druhé představení = paráda), takže se snáze hledá onen motor. Ale soubor, který má za sebou jen oblastní kolo, kde byl vybrán jako nejlepší, a pak na je Dětské scéně strhán, onu chuť do další práce hledá složitěji. I když lektorský sbor, myslím si, se opět již delší dobu snaží opatrně sdělovat problémy představení. A bez lektorského sboru bych si podobná klání moc nedovedla představit. Cesta, kterou s dětmi absolvuji, je velmi složitá a mně ubírá objektivní oko. Nechci si však sednout ke stolu, vše geniálně vymyslet a pak do své představy napasovávat děti. Chci hledat s nimi, chci odkrývat s nimi možnosti postav i příběhu. A pak zkrátka potřebuji někoho, kdo řekne: tomu jsem nerozuměl, proč je v příběhu to či ono. Je-li lektorský sbor dobrý, diskusí odkrýje další možnosti, cesty. Myslím, že naše představení jsou toho důkazem (ostatně už i zmíněné představení Za Ludmilou! prošlo velkými změnami díky lektorským sborům na oblastních kolech ZUŠ a Dětské scéně, ale i díky takovým kamarádům, jako je Hanka Švejdová a její děti). I když samozřejmě je na mně, abych i jejich nastíněné možnosti zvážila a roztřídila na ty, které jsou inspirativní, a na ty, které asi nejsou to pravé ořechové, či dokonce na ty, které nejsou v našich možnostech nebo které jindy fungují, a dnes



to jenom nevyšlo. A zmíněné lektorské sbory mi daly prostor pro mé uvažování.

Co se však dá dělat z názory seminaristů? Lidé, kteří mnohdy neudělali jediné představení s dětmi anebo takové, že se na Dětskou scénu nedostalo, a nejsou ani vybaveni teoreticky, velmi často vynášejí soudy, jako by ve třídě s učitelem a jeho dětmi celý rok seděli. A tyto mnohdy netaktní a diletantské soudy jsou pak dány na papír a děti si je přečtou. Stejně jako Petra jsem mívala pocit, že vlastně jsem to já, kdo to svým dětem zkazil a kdo je i kazí. Po přečtení novin jsem pak vedla druhou obhajovací řeč své práce, tentokrát před dětmi (ta první byla před lektorským sborem). "Je vůbec někdo kritizován ve své práci více než vedoucí divadelního souboru?" napadalo mě. "Takové vybírání prázdných lahví v obchodě je vlastně hezká práce," říkaly jsme si se svou kolegyní. Dnes už nevedu obhajovací řeči (ani před dětmi, ani před lektorským sborem). Dnes zkrátka sdělím, co si o napsaných názorech myslím, s čím souhlasím, s čím vůbec nesouhlasím, o čem můžeme spolu s dětmi přemýšlet, či dokonce kladu sama otázky nad věcmi, které v naší inscenaci nesedí mně.

Ale pravdou je, že absolutní soudy mě stále vnitřně nadzvedávají. Natož pak děti. A nemusí jim být zrovna deset let. V letošním roce jsem se se svými 16 - 17 "dětmi" zúčastnila oblastního kola Wolkrova Prostějova v Nečtinách, kde porota nebyla lektorským sborem, také vynášela takové soudy. Naše představení shodila téměř třemi větami se stolu. Přitom to byli samí odborníci na divadlo, profesionálové. Ale zde byli k ničemu. Znalost o divadle ještě neznamená schopnost tyto informace předat dál, neznamená schopnost najít klíčový problém představení a sdělit ho jeho tvůrcům. Tato porota ani jednomu ze souborů neukázala cestu jak dál. Desetiminutové povídání o přestávce ve stoje s Romanem Černíkem nám pro naši další práci dalo víc než setkání s takovou porotou (i když právě Roman její působení obhájuje). Z příjemné přehlídky, plné mladých vstřícných lidí, se vinou poroty stala černá můra, kterou jsem velmi těžce svým "dětem" vyháněla z duše. Mně se to snad podařilo. (Znám však soubory, které sem již odmítají jezdit.) Ostatně úspěchy v cizině i v Čechách, s částečně změněným představením dle rad Romana i dalších přátel a další tvořivé diskuse na těchto setkáních,

opět nalily chuť do práce mých náctiletých. Ale každý nemá to štěstí. Zabraňme tedy těmto soudům! Vedme diskusi, která posouvá, a ne otráví! Anebo takové soudy alespoň na Dětské scéně nechme za dveřmi seminářů, a nesdělujeme je prostřednictvím novin dětem! Jde přece o Dětskou scénu. Scénu dětí.

A vůbec. Proč tolik financí na Dětské scéně věnujeme dospělým, a ne dětem?! Proč děti spí v oněch tělocvičnách po 50 a více se soubory různě přijíždějícími, ač se zde od nich očekává výkon výkonů?! Proč nemají možnost mít zážitky ze setkání s ostatními soubory jinak než při vzájemném nočním i ranním buzení?! Vždyť pro dospělé se v celém roce dělá tolik seminářů! Mají možnost tolika setkání! Víím, že mi bylo vždy oponováno, že je škoda, aby dospělí vedoucí dětských divadelních souborů neměli možnost vidět ta nejlepší představení daného roku. Ať je vidí. A ať se pak sejdou a diskutují si o nich (jako na přednesové přehlídce), ale toť vše. Semináře pak mohou mít děti. A celý program i tisk se může stavovat dle potřeb dětí (jako na přednesové přehlídce!) a s ohledem na dítě. Vždyť jde o národní přehlídku dětských souborů, a ne národní setkání dospělých pracujících s dětmi!

Olga Strnadová (LDO ZUŠ Žamberk):

Můj písemný příspěvek bude stručný - nejen proto, že jsem momentálně zavalena spíše cihlami, maltou a dlaždičkami než úvahami pedagogicko-divadelními, ale i proto, že tuto "diskusi na dálku" беру jako otevření další ústní rozpravy o budoucí podobě Dětské scény.

Na začátku chci jen podotknout, že věřím v množství dobrých úmyslů a poctivé práce provázející přípravu všech ročníků národní přehlídky. Ale od časů Kaplice a Prachatic se mnohé změnilo. Přehlídka jaksi narostla do objemných rozměrů a na škodu všemu a všem "honí nějak mnoho zájcu". Příležitostí ke vzdělávání pro dospělé je přitom mimo tuto přehlídku dostatek - kurzy, Jičín, DAMU, JAMU. A tak snad ani není důvod, aby i Dětskou scénu pro sebe zabrali dospělí. Nechť patří dětem. Dětská scéna by měla být místem jejich vzdělávání se v oboru. Jejich nechť jsou i semináře a diskuse, dospělí by měli pouze "asistovat". Pokud by přehlídku "nezatěžovali" dospělí semina-

risté, kapacita ubytování a finančních prostředků by třeba stačila na to, aby všechny soubory pobýly pospolu po celý čas trvání přehlídky. Národní přehlídka by měla především posilovat chuť souborů do další práce.

(Několik posledních let jsem se Dětskou scénou jen mihla, takže jsem neměla možnost zažít diskuse dospělých účastníků. Ale věřím, že se dá diskutovat "bez úrazu". Snad by pomohly dvě zásady. První - dát nejdříve slovo souboru. To se už vyjevilo mnohé, co se jinak zbytečně "přetřásá". Druhá zásada - problematiku daného představení zobecnit, a dále vést debatu v této obecné, "bezbolestné" rovině.)

K posteskům Petry Rychecké bych přidala ještě jeden, letitý, svůj. A ten se týká prostoru k vystoupení jak sólových recitátorů, tak souborů. Prostor by měl umožňovat komunikaci, nikoli jí klást překážky. Jestliže nejde jen o předvedení toho, zdali jsou děti "vybavené" a zdali vedoucí doveďte "vystavět tvar", ale jde-li o sdělování a sdílení, pak musí prostor těmto potřebám vycházet vstříc. Televizory a tabule za hlavami recitátorů a před nimi široká ulička uprostřed obecnstva, zářivky osvětlující plošně vše, obrovské kinosály s oranžovými závěsy v pozadí a v nekonečnou šíř a dál se rozkládajícím územím diváků, to opravdu vhodné podmínky nejsou.

Nemyslím si, že dětský přednes a dětské divadlo by měly patřit mezi "megalomanské" akce. Není jim to přirozené. Recitátoři i divadelníci mají vystupovat v prostoru a pro počet diváků, který jsou schopni obsáhnout. Jinak způsob setkání jeviště-hlediště ztrácí smysl. Myslím si, že každý prostor lze s trochou dobré vůle a umu (i bez velkých nákladů) přizpůsobit potřebám každého vystoupení.

Tolik můj příspěvek napsaný ne dost soustředěně, protože uprostřed cihel, malt a dlaždiček. Ale s chutí "postavit" dobrou přehlídku.

V Žamberku 10. srpna 2001

Jana Mandlová (ved. DDS Dramatické školičky, Svitavy):

Nevím, jestli má ještě smysl se vyjadřovat k Dětské scéně, ale ráda bych připojila aspoň pár slov. Budu psát jen stručně, protože předpokládám, že všechno podstatné, o čem bych chtěla mluvit, už napsali jiní, přinejmenším Olina Strnadová.



Jen bych si připadala nepatřičně, kdybych se nevyjádřila k tématu, který mě pálí podobně jako ostatní.

Myslím, že Petra Rychecká problémy Dětské scény docela trefně otevřela a pojmenovala i s vědomím toho, jak je organizování národních přehlídek složitá a náročná věc, včetně dobrých úmyslů všech organizátorů. Vyjádřím se proto jen stručně ke koncepci přehlídky.

Základním problémem, který se opravdu už léta probírá, je otázka, zda má být přehlídka o dětech nebo pro děti?

Já se jednoznačně stavím pro to, aby byla pro děti. Myslím, že kurzům a vzdělávání dospělých v oblasti dětského divadla a dramatické výchovy je věnován náležitý prostor, dokladem toho jsou aktivity ARTAMA a dalších (mimo jiné katedry KVD DAMU i ateliéru dramatické výchovy JAMU).

Dětská scéna jako národní výborová přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů je svého druhu jediná v republice, která zhodnocuje celoroční práci zmíněných souborů, a to nejen jejich vedoucích, ale taky dětí. Těch především. Stavím se proto za to, aby byla dětem více otevřená už v samotné koncepci. Aby děti byly vnímány jako tvůrci a partneři vedoucích, aby měly vlastní semináře a mohly se účastnit se svým souborem přehlídky po celou dobu. Samozřejmě na úkor seminářů pro dospělé. Věřím však, že to bude k prospěchu věci. Konfrontace dětí a dospělých by potom mohla fungovat podobně jako na Loutkářské Chrudimi, kde všechny věkové kategorie spojuje společný zájem o věc - v tomto případě o lásku k divadlu a k loutkám. Možná že by nebyl špatný nápad konfrontovat dětské soubory s některými soubory hrajícími pro děti - rozhodně by nebyly od věci dílny a semináře na toto téma. Ne zkoumání, jako je to na FEMADu, ale hraní. Hraní si, hledání a tvoření.

Divadlo má své zákonitosti a děti o něm vědí hodně, nenechme se mýlit, že ne. Přemýšlí o divadle tak, jak je dáno jejich věkovými i lidskými možnostmi, v konfrontaci s druhými by si navíc při společné práci mohly spustit věci uvědomit. Berme je více za partnery. Ne jako předmět zkoumání, ale jako spolutvůrce. Vnáší do divadla své neotřelé vidění světa, své emoce i opravdovost. Věřím, že se od nich máme hodně co učit.

Další téma, vhodné pro diskusi, o kterém se Petra nezminila, je adekvátní hrací prostor pro děti. Většinou

dětem vyhovuje daleko komornější prostor, než který se nabízí na národních přehlídkách. Je to dáno velkým počtem účastníků a seminaristů. Já osobně bych počty zredukovala a přehlídku koncipovala víc komorněji (podobně jako to bylo kdysi v Kaplici). Kolik se účastní Dětské souborů? Deset? Patnáct? Celkem dvě stě dětí? Nebo víc? Už to je hodně. Také je možnost hrát v komorním prostoru představení víckrát za sebou - za předpokladu, že děti zůstanou po celou dobu přehlídky - podobně jako v Chrudimi.

Těch nápadů, jak Dětskou scénu zlepšit, jsem vyjmenovala jen několik. Předpokládám, že Olina Strnadová i ostatní se rozepsali obsírněji a že bych se jen opakovala.

Přesto si neodpustím poznámku, že je toho hodně, co by se dalo změnit.

Jde jen o to, zda je vůle a ochota ke změně. Moc bych si přála, aby byla. Už kvůli dětem. A nejen jim. Zasloužíme si to všichni.

Svitavy 14. 8. 2001

Marcela Kovaříková (LDO ZUŠ Třinec):

Milá redakce,

mnohokrát jsem se po příjezdu z Dětské scény odhodlávala popsat své dojmy a zážitky, nakonec zvítězila únava. A nové povinnosti zatlačily mou určitou rozladěnost do pozadí. Článek Petry Rychecké mě zdravě zaujal. Zaujetí a souhlas mi připadne málo a do polemiky by to přínos nebyl. Příkladám tedy své zkušenosti a postřehy ve snaze věcem porozumět a pomoci.

Komu je vlastně Dětská scéna určena? Název napovídá...! Přece dětem. Skutečnost je jiná - Dětská scéna chce totiž uspokojit další velmi významné "podskupiny" - vedoucí souborů - začínající, zkušenější, nejzkušenější. Učitele - začínající, zkušenější, nejzkušenější. Chce s nimi nejen diskutovat, ale také je poučit, vzdělat je. Další neméně významnou skupinou jsou studenti dramatické výchovy, kteří na Dětské scéně honí zápočty, dokončují zkoušky a jsou specificky diskutující skupinou. Pak jsou tu ještě seminaristé se svým programem. A lektorský sbor... Ti všichni čekají na dětská představení (Petra použila ve svém příspěvku termín "potrava"?). Uspokojit všechny vy-

jmenované je nemožné. Na děti moc času nezbyvá. Možná by stálo za to nahlédnout do koncepce této přehlídky a posvětit ji více dětským účastníkům - Dětská scéna = Dětská slavnost!

O diskusích vedoucích a lektorského sboru se už také mnohé napsalo a co se toho napovídalo... Také pojmy soutěž a přehlídka, lektor a porotce se mnohokrát objasňovaly. A pořád se zaměřují...

Dětská scéna je přehlídka - chová se jako soutěž. Lektorský sbor moudře neučí a laskavě neradí, ale chová se jako porotci. Posuzují, kritizují, dohadují se s vedoucím, co to vlastně mělo být a jak to vlastně myslel. Divák - dětský i dospělý - chápe, rozumí.

Je obtížné vidět několik představení denně a několik dnů za sebou, chápu. O to víc pak ocením, když poznám, že ten, kdo ke mně promlouvá, měl při "divání" otevřené srdce, ne jen otevřený blok a připravenou tužku. Jsme přece na přehlídce, a to národní, nejvyšší. Není to jen tak. Byla to cesta dlouhá. To možná někteří z lektorského sboru neznají, s dětmi pracují mělo, nebo vůbec, zabývají se více teoriemi než praxí. Bez teorie není praxe, já vím, ale jde opravdu o zcela odlišný proces.

Možná by i tady stálo za to "neskládat" skupinu moudrých hlav jen z vysokoškolských pedagogů, kteří pracují více s dospělými než s dětmi. A více v oblasti výchovy, byť dramatické. Jejich osvědčené a nezbytné metody vedou k diskusím v jednojedním řádu. Ten může být v nacházení a objevování brzdou. Anebo už bylo úplně všechno objeveno a označeno? Mají-li lektori-porotci shodný názor na vidění, je to správné? Divadlo je přece vnímáno individuálně, někdy svérázně, svébytně. Ne všechno je v divadle možno a nutno vysvětlit a pojmenovat za každou cenu. Nechci v žádném případě znevážit pojmenovávání, označování, vysvětlování a další -ání-. Zvláště u divadla dětského - kde ve většině případů jde o růst, proces, výchovu a všechna -ání- jsou nepostradatelná. Ale aby- chom jednou neměli důvod říkat, že skupina lidí si na Dětské scéně osvojila monopol na posuzování dětských veřejných produkcí.

V duchu "necht' ale přesto vzkvátáme" si chci přát, ať se nenecháme odradit žádnou přehlídkou. Špatnou či dobrou, okouzující či nudnou. Setkávejme se a usilujme s dobrou vůlí a láskou.



Hana Budínská:

Kdybych nikdy nebyla na žádné z národních přehlídek dětského divadla a nezúčastňovala se také jejich příprav, možná bych uvěřila Petře Rychecké v tom, co o nich píše.

Podivila bych se, jací diletanti museli řadu let takové přehlídky pořádat a jak je možné, že tak totálně špatné přehlídky dodnes existují - že na ně vůbec někdo jezdí a někdo je financuje. A přestože by mě zarazil rozhořčený, ublížený a místy až hysterický tón Petřina článku, možná bych jí v mnohém dala za pravdu.

Jenže mám za sebou kaplické i prachatické přehlídky, a tak se jen dívám, čtu a nerozumím tomu. To mám tak špatnou paměť, nebo se toho od té doby tolik změnilo k horšímu? Navíc to skoro vypadá, jako by Petra a její kamarádi v hospůdkách byli jediní, komu leží Dětská scéna opravdu na srdci. Jako by nebylo všech těch, kteří spolu s pravidelně zvanými zástupci z regionů každoročně připravují Dětskou scénu, hledají její optimální možnou koncepci a sestavují program DS, kteří po celou dobu trvání přehlídky na DS tvrdě pracují a po ní znova a znova přemýšlejí, hledají, jak v rámci daných možností najít další cestu. Jako by Petra nevěděla, že v životě žádná stoprocentně ideální řešení neexistují.

Protože se k Petřině dopisu jistě vyjádří mnozí jiní, chtěla bych teď zareagovat jen na problémy kolem dětí a vedoucích. - Už i proto, že jsem sama na přehlídky jezdila i jako vedoucí hrajících souborů.

Co tedy děti? Bylo mně samozřejmě také líto, že národní přehlídka nemůže být přehlídkou jen a jen pro ně, že to prostě nejde. Ale chtěla jsem, aby jim mohla poskytnout aspoň něco (setkávání souborů, dílny, návštěvy představení a další možnosti pro volný čas) - a to se stalo a myslím i trvá. Ono ale také hodně záleží na samotném vedoucím, jak jeho děti svůj čas na přehlídce prožijí. On sám pro ně na přehlídce vskutku moc času nemá (to mě vždycky mrzelo), ale naštěstí má u souboru doprovod, a když mu pomůže připravit pro děti i nějaký vlastní program, budou mít pobyt naplněný až dost. Sama Petra píše, že představení kamarádů třeba ani nestihnou.

Děti by ovšem měly předem vědět, že přehlídka není "odměna za celoroční práci", ale že pojednou na pracovní setkání se vším všudy, co to s sebou nese. Odměnou by jim měl

být fakt, že uspěly v předchozích kolech. A vyvrcholením celoroční práce by měl být třeba společný letní tábor, hezký výlet, cokoli dalšího. Jestli však děti pracují celý rok jen proto, aby měly úspěch na přehlídce, aby tam slyšely a četly jen nekritické pochvaly, je to snad trochu podivné. Copak nechodí do souboru proto, že je jim tam dobře, že tam prožívají to, co by jinde neprožili, že je ta práce s kamarády a vedoucím baví a těší? Od přehlídky by měly očekávat hlavně možnost uvidět, jak divadlo dělají ostatní (a tu možnost snad i mají), možnost setkat se s jinými soubory, než znají (znají?) z regionů.

Něco by se však přece mělo změnit. Zdá se mi, že by i lektori na nižších přehlídkách měli myslet na to, aby uchránili vedoucího (i děti) postupujícího souboru před zbytečným rozladěním. Že by jim měli dát jasně najevo, co je čeká - že požadavky na ně kladené budou po všech stránkách mnohem vyšší, že to, co dnes a tady je v rámci nároků nižší přehlídky jistě i hodné pochvaly, nebude na národní přehlídce už stačit a že i na děti tam budou vyšší nároky, a to nejen při představeních.

Myslím si také, že by každý vedoucí, který je poslán na Dětskou scénu, měl sám zvážít, o co mu vlastně jde, jestli touží jen po pochvalách a hlazení po duši, nebo jestli mu jde o získávání zkušeností, o to, jak vidí jeho práci druhí, o to, co by si z připomínek a poznatků mohl pro sebe vzít. V prvním případě ať účast raději odmítne, protože mu nic z toho, co na Dětské scéně zažije, nebude k užítku. On by stejně doopravdy nepochyboval, co mu lektori a další účastníci říkají. Zkrátka a dobře: kdo nebere kritiku jako pomoc, ale jako "ubližování", tomu opravdu není rady ani pomoci.

Vzpomínám na to, jak mi kdysi na Loutkářské Chrudimi před širokým plénem lála přímo hystericky od řečnického pultu (ten pokřik byl ještě znásobený reprodukcí do velkého sálu) jedna "porotkyně", a přestože to byl tenkrát šok, nezaklínala jsem se "s pláčem", že už nikdy "neponesu kůži na trh". O takových zážitcích nemají vedoucí souborů z Dětské scény ani ponětí, a přesto podle Petry "odcházejí se strachem v duši" "zdrčené trosky vedoucích (...) s pláčem na krajíčku z diskuse s lektory či kýmkoli jiným". A přesto vidí Petra ty diskuse jako "bolavé místo DS". Co říci k té "noční můře všech (?) vedoucích", kterým sice "s úsměvem a povětšinou

laskavě" vedené debaty "ubližují"? Mám také strach v duši: Zamyslí se někdy vážně takoví vedoucí nad tím, jak asi působí při takovýchto svých reakcích na děti? Jaké ty děti jednou budou? Jak budou snášet neúspěch a jak dokážou vzdorovat nelehkým situacím v životě?

Hana Švejdová

(vedoucí LDO ZUŠ Klatovy):

Vážená redakce,

srdčně vás všechny zdravím ze Šumavy. Dopis s příspěvkem Petry Rychecké se mi dostal do ruky s prázdninovým zpožděním, ale přesto bych ráda ještě reagovala. I u nás v Klatovech se o Dětské scéně, stejně jako o přehlídkách nižších kol (včetně soutěží recitačních) hodně diskutuje. Konkrétně Dětských scén se sama zúčastňuji rovněž delší čas, pracovala jsem v redakci, v seminářích, v letošním a předloňském roce jsme s dětmi konečně dostaly příležitost zúčastnit se jako hrající soubor. Přiznávám se, že jsme po tom toužili si na DS jednou zahrát a považovali jsme si za čest, když se to podařilo. Poprvé jsme odjížděli se zkušenostmi z nižších kol, podruhé už jsme tušili, co nás bude čekat. Patřím k těm, kteří už si vyzkoušeli (byť na nižší úrovni, ale přesto) různé role - ať už roli organizátora některé akce, tak porotce i vedoucí vystupujícího recitátora či souboru. Je dobré si zažít na vlastní kůži, jak je obtížné hodnotit a vynést určitý ortel v případě dětské recitace či dětského divadla. Tím spíš, když to člověk zná z té druhé strany, z pozice vedoucího, který podle svého nejlepšího vědomí a svědomí dospěl s dětmi k určitému produktu odpovídajícímu aktuálním možnostem, schopnostem i zkušenostem. Tím spíš, že člověk sám s dětmi pracuje a ví, co to obnáší, než se jakýkoliv divadelní tvar narodí. Role porotce je nezávaditelná.

Před vstupem do té "jámy lvové" se jako vedoucí vždycky cítím nesvá, třebaže z posledních let z diskuse s porotou nemám špatné zkušenosti. Naopak, zdá se mi, že ve způsobu, jak se o představeních s porotou diskutuje, došlo ke značnému posunu. Hlavně v tom smyslu, že už se z přehlídek vážně nevracím otrávená a s chutí se na všechno vykašlat, ale naopak, taková "zdravě nakopnutá" se do toho pořádně pustit. Diskuse na mě nepůsobí jako hra na dogma-



tické pravdy, ale jako nastolení otázek týkajících se problémů představení.

Možná mám tu výhodu, že kolem dramatické výchovy a dětského divadla se přece jen už nějaký ten pátek pohybují a těch lidí kolem není zase tolik, abychom už se vzájemně neznali. A naopak, tím, že se známe, vím, že mi nechtějí ubližovat, a přijímám i tu "kritiku" s tím vědomím. Navíc nejsem nucená souhlasit a mám možnost o věcech diskutovat. Nemám z poslední doby ten pocit, a vážně nepatřím k těm zkušeným vedoucím, že bych byla vystavená přesilovce poroty. Naopak: považuji za dobrý model diskuse s porotou (např. i z letošní DS i naší regionální přehlídky), kde dostává slovo nejprve vedoucí, poté se popíše, co jsme viděli a jak to na nás působilo, pak následují otázky, na které se hledá odpověď, případná doporučení či pojmenování problému s naznačením východiska a na závěr shrnutí, v němž se objeví přínos představení navzdory jeho problémům. Pravda je, že v porotě by mělo být víc lidí, kteří přímo s dětmi pracují, kteří mají svůj soubor a dělají s dětmi divadlo. Jenže ti zkušení vedoucí, kteří by do poroty právem patřili, zpravidla mají na přehlídce i svůj soubor či soubory a to je situace k hodnocení ještě komplikovanější (viz naše letošní klavírovská recitační přehlídka, kde v porotě sedí učitelé recitujících dětí, tyto děti pak zcela náhodně postupují do dalšího kola a ostatní děti si v sobě nesou zkušenost, že do těchto neregulérních podmínek už příště nepůjdou!). I kdyby představení souborů vedoucích sedících v porotě patřila k těm nejinspirativnějším, z určité podjatosti bude porota jak dětmi, tak některými vedoucími ostatních souborů podezírána. Diskuse vedoucích souborů s porotou na základě vlastních zkušeností nepovažují za kámen úrazu, problematičtější mi připadají diskuse seminaristů, kde navíc není přítomen ani vedoucí souboru, o jehož představení se diskutuje. Tam se to navzdory tomu, že jsou tam soustředěni především lidé z praxe (ať už zkušenější, nebo začínající) jakoby "o nás bez nás" rozcupuje na kusy bez možnosti diskuse a konfrontace s autory. Bylo mi velmi líto, že jsem neměla nikdy příležitost se coby vedoucí diskuse seminaristů zúčastnit, protože pak nastala následující situace: já, vedoucí, tlumočím svým dětem obsah rozpravy s porotou, záměrně nejprve mluvím o přínosech našeho představení, poté o problémech (obojí na porotě zaznělo a je to v po-

řádku). Děti akceptují, mají radost, že jsme nepropadli a dobrý pocit z odvedené práce. Vzápětí se na dětské dílně i ze zpravodaje dovídají útržky z diskuse seminaristů, o čem že to vůbec bylo, že to či ono nikdo nepochopil nebo se nelíbilo atd. Do jaké situace se dostává vedoucí, který neví, o čem se diskutovalo v seminářích a ještě je vlastním souborem podezírán, že nepravdivě přenesl hodnocení poroty. Neměli by to být právě seminaristé, současní či budoucí vedoucí dětí, kteří se pokusí dětem (a nakonec i vedoucímu) z hrajícího souboru na závěr tlumočit výsledek své rozpravy s vědomím, že by příště na druhé straně mohli stát jejich děti a oni sami v roli vedoucího? V kruzích seminaristů se "lépe trhá na kusy", protože tam autoři a interpreti chybějí, tam se mi zdá, že to zavání jakýmsi "akademismem", i když bych předpokládala, že tam by praktická vlastní zkušenost a schopnost i na tom méně podařeném najít chlup dobrý neměla chybět.

Ještě bych ráda reagovala na otázku: Komu je přehlídka určena? Pro zajímavost jsem se zúčastnila opakovaně národních soutěží muzikantů. Třebaže stejně jako my mají příležitost pobýt na soutěži více dní, vidět a slyšet ostatní, funguje to docela jinak. Je to Soutěž, kde jde každý muzikant či každé těleso samo za sebe, odehraje si to od startu do cíle, zpravidla si poslechnou někoho ze své kategorie a to jen proto, že čekají, kdy přijdou na řadu, vesměs bez jakýchkoliv vzájemných kontaktů dětí či pedagogů navzájem, v lepším případě si účinkující počkají na hodnocení, mnohdy ani to ne, a odjedou. Prestiž a rivalita značná, atmosféra neosobní, je to prostě soutěž, kde bez velkých cavyků si na tabuli přečtete ten byl první, ten druhý, ten třetí a jede se domů. Naše Dětské scény (a i naše oblastní přehlídky) jsou nesrovnatelné. Souhlasím s tím, že chybí prostor a půda, která by hrajícím dětem vedle potlesku, z něhož už dovedou leccos přečíst, poskytla určitou zpětnou vazbu za odvedenou práci. Ať už formou:

a) závěrečné návštěvy diskusních klubů dospělých, kde je shrnutý obsah diskuse a dětem prezentovaný formou adekvátní jejich věku a chápání s cílem neodradit je od jejich práce a nesebrat jim chuť a nadšení pokračovat,

b) dílny, kde se soustředí přítomné děti z různých souborů a pod vedením zkušeného lektora či moderátora buď samy, anebo lépe

i se svými vedoucími diskutují o představeních s uplatněním technik a metod práce, které v dramatické výchově běžně využíváme (vyjádření pocitu z představení, asociační kruhy, pokus o převyprávění příběhu z představení, zformulování otázek, které nás napadly po zhlédnutí představení a hledání jejich odpovědí, atd. atd.),

c) jinou formou.

Otázkou zůstává, jak to všechno skloubit časově. Soubor sice stráví na přehlídce necelé čtyři dny, ale toho volného času tolik nemáme. Chceme-li vidět všechna představení, najdeme-li si chvilku pro vlastní diskusi o nich, chceme-li se potkat s ostatními, napsat domů, najít se, rozhlédnout se, kde že to vlastně vůbec jsme, uteče to jako voda. Bylo by smutné, kdyby děti a jejich divadlo, byly jen prostředkem k realizaci dospělých, ale já to tak skepticky nevidím. V těch nacpaných třídách a tělocvičnách mě sice vždycky bolí záda, ale i to společné nocování, potkávání se ve sprchách, na chodbách, v předsaích ap. má svou cenu v neorganizovaném bezprostředním setkávání a seznamování dětí i dospělých. Sama jsem byla svědkem kouzelné dětské pozdní večerní diskuse o přehlídce v šatně před sprchou, která následovala po společném řádění v tělocvičně; moje děti vždycky navážou osobnější kontakty s dětmi z ostatních souborů, odjíždíme domů s telefonními čísly i adresami. Myslím si, že naše Dětské scény nejsou zabalené v rivalitě a cizosti, ale jsou o setkávání, o možnosti vidět, jak si vedou jinde, o možnosti konfrontovat jak výsledky, tak třeba i způsob komunikace v jiných souborech. Nás už netrápí, že hrajeme v bloku s HUDRADLEM či ostrovským souborem, před jejichž prací smekám, my už to dneska bereme tak trochu jako kliku je vidět a zažít. Možná právě ta příležitost se zase někdy potkat s ostatními je jednou z našich motivací, proč stojí za to k určitému termínu divadlo dodělat.

Možná jsem zbytečně skromná, ale na neúctu projevovanou dětem či zneužívání jejich hodnot a práce jsem dost citlivá. Přesto se domnívám, že naše DS nezanedbávají na dětech nevyhrobitelné jizvy ani je neignorují. Atmosféra, organizace i obsah "našich" přehlídek je nesrovnatelná s ostatními uměleckými soutěžemi, alespoň tak praví moje dosavadní zkušenost vlastní i získaná z kontaktu s mými dětmi. Na závěr snad už jen díky všem těm, kteří navzdory všem



problémům i době mají svůj podíl na tom, že Dětské scény byly, jsou a snad budou dál!

V Klatovech 8. 8. 2001

Tomáš Doležal

(CVČ Lužanky, Brno):

Národní přehlídky Dětská scéna se účastní od roku 1993 a od roku 1995 se podílím částečně i na její organizaci. Jsem členem odborné rady pro dramaturgiu, dětské divadlo a dětský přednes ARTAMA a potažmo i programové rady Dětské scény.

Pamatuji konání přehlídky v Prachaticích, v Ústí nad Orlicí, v Zábřehu a naposled loni v Trutnově. Letošek jsem vzhledem ke své pracovní zaneprázdněnosti v posunutém termínu vynechal.

Petřin dopis, který má spustit veřejnou diskusi o stávající koncepci Dětské scény, mě zaujal. Cítím potřebu na něj, zvláště pak na nabídnuté otázky, reagovat:

Komu je tato přehlídka určena? Samotný název naznačuje, že jde o divadelní přehlídku, na které se prezentují děti s recitačními a divadelními, sólovými i kolektivními výstupy. Na jejich přípravě pracují děti pod vedením svých vedoucích-pedagogů. Někdy je úloha vedoucího "pouze" manažerská (zajišťuje to, aby děti měly kde zkoušet a kde vystupovat), jindy je pedagog zároveň dramaturgem, režisérem, hercem a bůhví čím ještě. Hlavním aktérem ale zůstává umělec – se projevující dítě. Cílem-záměrem a někdy horko těžko naplňovaným snem každého pedagoga-vedoucího je umožnit dítěti přirozeně a svobodně se vyjadřovat v řádu tvaru, který je určen divákům a přináší nějaké sdělení. Zároveň chce pedagog dítě vychovávat a tím ho dál posouvat k někdy snadno, jindy obtížně dosažitelným individuálním i skupinovým metám.

Myslím si, že Dětská scéna by měla být společným svátkem dětského divadla a přednesu. Hosty i oslavenci jsou především děti a jejich vedoucí. Pak samozřejmě i všichni ostatní, kteří se chtějí a mají potřebu se toho svátku účastnit. Nikdo z účastníků by neměl mít pocit, že je stranou dění. Na to už je třeba myslet při přípravě této akce.

Dětská scéna letos slavila své třicetiny. To už je požehnaný věk – dospělost. Za tu dobu se slavilo v pěti různých městech naší země a určitě

každé z nich nabídlo pro oslavu něco nového, osobitého a nikdy nezapomenutelného. I program oslavy se různě proměňoval. Tak to má být, pokud by to bylo pokaždé stejné, asi bychom se začali nudit. Je Dětská scéna svou koncepcí dospělá, vyvíjí se a zraje? Na programové radě každý rok mluvíme o tom, jak bude ta příští Dětská scéna vypadat, a vždy se podaří najít něco nového. Někdy mi ale připadá, že vše vymýšlíme znova a nestavíme na tom, co bylo dobré. Vše by se jistě pak snadněji inovovalo a vylepšovalo. Člověk, když mu je třicet, přece také nehodí za hlavu to, co doposud prožil, teda aspoň obvyklá většina lidí (taky k ní patřím, třicítka už jsem oslavil, tak vím, o čem mluvím).

To, co po léta zůstává v programu Dětské scény stejné, jsou bloky představení, porota-lektorský sbor (složený se obměňuje každý rok), debaty vedoucích s ní, diskuse seminaristů, zpravodaj přehlídky, semináře pro vedoucí souborů a další zájemce o dětské divadlo a přednes. Ale co aktivity pro děti? Zatímco u sólových recitátorů se jakási podoba dílen pro děti našla, tak u přehlídky divadelních souborů a recitačních kolektivů je to chabé. Pokaždé se něco nového vymyslí, ale nakonec to vydrží tak rok dva. Víme, o čem mluvím, sám jsem na tomto poli pět let coby organizátor dětských aktivit působil. Hrál jsem si s dětmi v divadelních dílnách, staral se o ně v době, kdy jejich vedoucí šli na debatu s porotou, diskutoval s nimi o představeních, ale vždycky to nějak skončilo u toho, že to nemá cenu. Hlavním úskalím byl nezáměr vedoucích o tuto aktivitu, mnohdy plynoucí z toho, že vlastně pořádně nevěděli, o co jde, nebo pouze sporadické začlenění těchto aktivit do celkového dění přehlídky.

Znovu se chci vrátit k představě Dětské scény jako svátku, kde by nikdo neměl zůstat stranou. Svátku, kterého se všichni chtějí účastnit – bavít se a být veselí a rozcházet se slzami v očích, protože svátek skončil. A jediné, co nás utěšuje, je to, že se nám snad za rok opět podaří přijet a být tady, a že proto uděláme maximum, aby to se nám to podařilo. Tuto oslavu přece nikdo nechce zmeškat, protože na ní se nezapomíná. Nemyslím tím rozhodně laciné efekty a atrakce, ale především pěkné zážitky ze společné práce a ze setkání. Je Dětská scéna skutečně taková? Mají se děti na co těšit? Je na co vzpomínat?

Dalším bolavým problémem, na který Petra upozorňuje, jsou debaty vedoucích s lektorským sborem, diskuse seminaristů a debaty o představeních obecně. Lektorský sbor bývá obvykle složen z odborníků na dramatickou výchovu – tvořivou dramaturgiu a divadlo. Letos jsem se dočetl, že v porotě zasedl i Kanadčan McLaren, což je vzhledem k objevujícím se multikulturním trendům v umění jenom dobře. Stálo by za to přizvat nebo získat do lektorského sboru i odborníky z jiných oborů příbuzných divadlu a dramatické výchově. Na oblastních a regionálních kolech bývá v lektorských sborech větší zastoupení vedoucích v současnosti aktivně činných na poli dětského přednesu a divadla. Snáze se pak hledá způsob komunikace mezi lektory a vedoucími – obě strany vědí, o čem se mluví, a lépe si tak porozumí. Dalším obohacením bývá i širší spektrum názorů. Názory diváků na představení přece také nebývají stejné. Diskuse je pak pestřejší a vedoucí má větší svobodu najít si, čím názor je mu bližší a čím vzdálenější a proč. Jako inspirace nám může posloužit i model hronovského Problémového klubu. Vedoucí by neměl mít rozhodně pocit, že teď mu spolek moudrých stařešinů "umyje hlavu", a jemu nezbude nic jiného než začít znova anebo se na to na všechno... vykašlat. O co nám tedy vlastně společně jde? Motivují debaty s lektorským sborem vedoucí k další práci? Co dokazuje to, že jsou vedoucí, kteří odcházejí s těchto debat, zdeptaní a naštvaní? Je to předsudek nebo letitá zkušenost?

Mnohem bolavějším problémem však bývají diskuse seminaristů. I zde je to každý rok jiné a je otázka, zda zde dochází k nějakému vývoji. Řád těchto diskusí by měl umožňovat postupné dohledávání správného pojmenování, ale potažmo i jeho vyvracení a hledání nových pojmů. Můžeme tlachat-chválit a kritizovat jako v Katovně, ale má to nějaký smysl? K čemu nebo komu mají tyto diskuse být prospěšné? Jaká má být úroveň této diskuse? Smyslem, cílem nebo námětem těchto diskusí by mohla být třeba výchova dospělého diváka, hledání možností dětského divadla, současné trendy v dětském divadle, nahlížení na dětské divadlo z různých úhlů atd.

Poslední Petřina otázka se týká kvality nominovaných inscenací. To, že je přehlídka postupová, by se mělo pozitivně odrazit na celkové skladbě inscenací národního kola, ale...



Lektorské sbory regionů se snaží co nejobjektivněji vybrat to nejlepší, co se v krajském kole objeví. Kvalita v regionech je rozdílná a je těžké srovnávat, i když se lektor účastní více regionálních kol. Každopádně propozice umožňují nominovat z jednoho regionu i více souborů, než je doporučeno, s uvedením pořadí. Narážíme však na finanční, časoprostorové a jiné možnosti omezující celkový počet účastníků národního kola. To, za co bych se přimlouval u všech členů lektorských sborů v regionech je, aby se snažili ke své práci v porotách přistupovat co nejzodpovědněji. Hledat inscenace, které jsou ty nejinspirativnější a v případě, že se žádná taková neobjeví, tak třeba nenominovat. Anebo když už nominovat, tak si za tím stát a obhajovat je i na programové radě. Všichni si přece přejeme, aby se této každoroční oslavy dětského divadla a přednesu zúčastnily ty soubory, kolektivy i jednotlivci, kteří si to zaslouží.

Když jsem se snažil alespoň rámcově odpovědět na Petrou nabídnuté otázky, netušil jsem, že objevím ještě další. Nakonec ta zásadní: Jaká bude 31. Dětská scéna? Jiná, nová a lepší...? Co proto všichni uděláme?

Přeji vám, nám, jim předběžně všechno nejlepší k 31. narozeninám.

Eva Polzerová: ÚHEL POHLEDU

O čem je Dětská scéna?

To je otázka, kterou jsem si položila, protože mě Dětská scéna provází již mnoho let. Hledala jsem základ, abych si pak mohla odpovídat na další otázky.

Pro mě je Dětská scéna o SETKÁVÁNÍ. Setkávání přátel, kamarádů, známých, dospělých, dětí, všech, které spojuje fenomén divadla. Divadla jako jedné z cest, kde můžeme uplatňovat, využívat, naplňovat mnohé, co nabízí dramatická výchova. Je to svět inspirace, tvoření, hledání, poznávání a je jen na každém z nás, co si chce vybrat. Mohu si taky zde vyzkoušet, co je to SVOBODNÁ VOLBA. Já se svobodně rozhoduji, zda se CHCI zúčastnit Dětské scény. Na základě této svobodné volby pak ale přijímám vše, co Dětská scéna nabízí. A nenabízí toho málo! A že nenabízí vše, jak JÁ bych si představovala, to je riziko, které jsem si na sebe vzala s tím svým rozhodnutím zúčastnit se Dětské scény. Můj ÚHEL POHLE-

DU mnohdy nesplyvá v dlíčích věcech, ale někdy i v podstatných věcech s úhlem pohledu těch dalších a dalších... A ta vrstevnatost zúčastněných na Dětské scéně je velká. Nejen ve věkové struktuře, v míře zkušeností, ale i v osobních akcentech na míru očekávání, kterou vkládám do své účasti.

Do této podoby krátkého přemítání o Dětské scéně se mi taky promítá slůvko PROČ, které tak často užívají malé děti a ti dospělejší a dospělí ho začnou opomíjet možná i proto, aby je to nenutilo uvažovat ve více souvislostech, než jsou ochotni připustit. Proč chci jet na Dětskou scénu, proč mě to zajímá, proč chci poznávat zákonitosti divadla atd....

To kouzelné slůvko PROČ může otevírat nepoznané, ale jediné, když CHCI nebo CHCEME.

A to jsou okamžiky, kdy daleko svobodněji a otevřeněji přistupujeme k lidem (vážíme slova jakožto komunikační zdroj), k problémům, k zájmům osobním, ale i zájmům druhých.

Protože si myslím, že divadlo je zrcadlením vztahů mezi lidmi a doby, ve které žijeme, zasloužilo by si, abychom CHTĚLI o všem přimýšlet s nadhledem a z více úhlů.

Ale to je jen MŮJ úhel pohledu.

Irina Ulrychová (KVD DAMU Praha, LDO ZUŠ Brandýs nad Labem):

Na výzvu k diskusi v článku Petry Rychkové se mohu pokusit reagovat ze dvou pozic: seminaristky a členky lektorského sboru. Ta třetí, nesmírně důležitá zkušenost, tj. zkušenost vedoucí souboru, který se národní přehlídce zúčastnil se svými dětmi, mi bohužel chybí. (A že je to zkušenost rozhodující, je z textu Petry Rychkové zcela zřejmé, neboť právě ona byla popudem k tomu, že její polemický článek vznikl.)

Jako seminarista (a tedy člověk, který setrval s dětmi pracuje a dětským divadlem se nejen teoreticky, ale i prakticky zabývá) jsem nesmírně vděčná za možnost přehlídky se zúčastnit, pracovat v seminářích, vidět dětská představení a mít možnost o těchto představeních pak na širším fóru diskutovat. Diskusní kluby mi dávají příležitost pokusit se formulovat svůj názor, hledat, co a proč fungovalo či nefungovalo, naslouchat, co si o představení myslí ostatní lidé, přemýšlet, proč se třeba naše názory rozcházejí atd.... Zkrátka učit se mys-

let o divadle, speciálně dětském. Aby se diskutující dobrali kořene věci, měla by být diskuse co nejotevřenější. Tady (podle mě) není čas a prostor na taktizování (slyším v tom slova taktika i takt), na obavy, zda mohu říci to, co si myslím, abych třeba neublížil nebo neurazil. Domnívám se, že to je ten hlavní důvod, proč se zde diskutuje "o nich bez nich". Ale chtějí-li vedoucí u toho být, neměl by být zřejmě problém vrátit se např. k velkým diskusním klubům, jaké se odehrávaly v Kaplici či Prachaticích, kdy seděl pohromadě lektorský sbor, vedoucí i seminaristé. Otázkou ale je, nebude-li to pro některé vedoucí případně horší "noční můrou", než je současný model, kdy mluví v komornějším prostředí s lektorským sborem, který se snaží (být zřejmě ne vždy úspěšně, jak je z článku Petry Rychkové patrné) o vyváženost hodnocení, i když ne podle klíče "na jednu kritiku dvě pochvaly".

I tady jde - v první řadě - o děti. Protože to, co se já jako seminarista tady naučím (a diskusní kluby jsou stejnou školou jako dopolední práce s lektorem ve třídě), to zúročím ve své každodenní práci s dětmi. Dětská scéna tak má příležitost zasáhnout daleko širší okruh dětí než jen ty, které se jí přímo zúčastní. Fungovalo by to takto, kdyby se koncepce DS výrazně změnila? Kdyby se např. odbouraly diskusní kluby anebo by se podařilo odstranit kritickou atmosféru?

Je mi líto, jestli to vedoucí souborů vnímají tak, že jejich děti jsou zde JEN "potravou". Je-li tomu tak, pak hledáme cesty, co je možno udělat proto, aby tomu tak nebylo. (Konkrétní návrhy by asi měli přednést sami vedoucí a jejich děti. Oni nejlépe vědí, co jim chybělo a čeho přebývalo. Je možno jistě uvažovat např. o tom, zda psát do zpravodaje, o čem se mluvilo v lektorském sboru či diskusním klubu, a pokud ano, jakou tomu dát formu, stejně tak jako uvažovat o tom, že lektorský sbor bude mluvit i přímo s dětmi ze souborů. Je možno organizovat více akcí pro děti, budou-li o to mít opravdu zájem a budou-li na to stačit peníze, čas apod.) Ale ne za cenu vyloučení možnosti nás všech se učit tím, že máme možnost sledovat a rozebírat práci těch, kteří byli ochotni spolu se svými dětmi nést svou kůži na trh a kteří by teď také měli mít sílu unést ohlas, který jejich dílo vzbudilo, neboť i to patří k tomu úvodnímu rozhodnutí vyjít se svou prací před ostatní.



Jako členka lektorského sboru v uplynulých letech jsem teď v dost obtížné situaci, protože těžko mohu sama hodnotit naši práci. Zpětnou vazbou jsou pro nás vedoucí souborů - jejich přímá reakce při hodnocení, pozdější ohlasy (jako je např. právě článek Petry Rychecké) a snad i další práce těchto vedoucích (pokud se kritikou nedají odradit, ale po té, co je přebolí - a ona sebetaktněji podaná kritika bolí, co si budeme povídat! - nad ní snad i zapřemýšlí a něco pozitivního si z ní dokáží vzít.)

Klíčovým slovem je zde zřejmě důvěra v lidskou i odbornou způsobilost lektorského sboru. Nejsou-li jeho členové schopni tuto důvěru získat, pak jejich debaty s vedoucími nemohou fungovat. Protože pak jsou nutně vnímání ne jako ti, kteří chtějí a mohou svými připomínkami pomoci, ale jako ti, kteří "ubližují" a "berou chuť dělat s dětmi".

Takže - hledejme tedy dál ty co nej kvalitnější lektory, v jejichž zkušenosti, znalosti a dobré úmysly budeme mít skutečnou důvěru, ale nesnažme se potlačit možnost kritiky se vyjadřovat o zhlédnutých inscenacích. Zkusme se spíš naučit tuto kritiku přijímat. Neodmítat ji šmahem jako neopodstatněný útok, ale přemýšlet nad ní s dobrou vírou v to, že chce prospět. Zkusme překonat rozbourané emoce nutně doprovázející jakékoliv představení, natož odehrajeli se v kontextu národní přehlídky. A pokusme se nepodléhat pocitu, že nejsme-li shledáni zcela dokonale, nějak se tím snížila naše lidská nebo profesní hodnota. Pokusme se přistoupit na to, že kritika je vedena ne neúctou, ale naopak úctou k naší práci - že tato práce stojí lektorům za to, aby o ní zodpovědně přemýšleli, pátrali po tom, co ji ještě může pomoci, a aby své názory říkali nahlas i s tím rizikem, že někoho proti sobě popudí, že nebudou tak populární, jak by byli, kdyby jen chválili.

Jaroslav Provazník (KVD DAMU Praha a ARTAMA Praha):

Spor o smysl národní (celostátní) přehlídky není ničím novým ani šokujícím. Je to jakási podzemní řeka, která se čas od času vynoří, zejména tehdy, když se v oboru rýsují - nebo třeba jen ještě tuší - nové tendence nebo se na ní objeví noví nebo relativně nově přichozí. Tak tomu bylo např. na prvních "porevolučních", tedy prachatických

přehlídkách, kdy byly semináře zaplaveny studenty a učiteli, kteří, uchvázeni možnostmi oboru, jež se do té doby v našich školách neobjevoval, měli pocit, že všechno, co se v dramatické výchově dělá, je dobře - a o čem tedy diskutovat? Obdobné debaty, vrátíme-li se ještě hlouběji proti proudu času, vypukaly na Kaplických divadelních letech kolem poloviny 80. let, kdy se na národních přehlídkách prohýbaly semináře pod masivními náporu učitelek mateřských škol (v první polovině 80. let se dramatická výchova dostala do osnov středních pedagogických škol a začaly se systematictěji objevovat její možnosti v mateřských školách, nejen v družinách).

Spor o smysl národní přehlídky není ani zdaleka tolik záležitostí organizační (byť organizace se přímo dotýká a v organizaci se jako v zrcadle odráží). Souvisí se stavem a směřováním oboru dramatické výchovy, protože dětské divadlo, dětské loutkové divadlo a dětský přednes jsou její součástí nebo, chcete-li, "podmnožinami".

Mám za to, že dnes už je vcelku obecně přijímán názor, že v dramatické výchově (tedy i v divadle hraném dětmi) je těžištěm práce proces, zatímco produkt, či přesněji meziprodukt v podobě inscenace, resp. představení je prostředkem tohoto výchovného procesu. A protože jde o oblast estetickovýchovnou, to znamená o výchovu, při níž se ke kultivaci dětí a mladých lidí využívá postupů a prostředků divadelních, tedy uměleckých, je potřeba reflektovat, tedy pojmenovávat, analyzovat a interpretovat jak výchovný proces sám, tak i výchovné a umělecké prostředky, které na něj mají vliv.

Petra Rychecká vyzývá: "(...) neměli bychom napřed myslet na ty, bez nichž bychom se všichni - s dovolením - mohli jít klouzat?" - čímž má na mysli děti ze souborů, které se z okresu přes region dostaly na národní přehlídku. A aby nebylo pochyb, dodává: "Je vůbec národní kolo Dětské scény pro děti?" Dovolují si navrhnout, abychom se na věc podívali z druhého konce. Neboli: Není to náhodou tak, že bez dospělých, totiž bez vedoucích (neboli pedagogů, režisérů, dramaturgů atd. většinou v jedné osobě...) by se děti mohly jít - slovy Petry Rychecké - "klouzat"? Není tenhle módní pedocentrismus poněkud přepjatý a vlastně populistický? Skutečný a poctivý pedagogický pedocentrismus totiž nespočívá

v tom, že dospělý bude brát nekriticky v úvahu cokoliv, co děti udělají, řeknou, navrhnou, vytvoří, ale že bude pracovat na tom, aby to, co dělají, říkají, navrhují, vytvářejí bylo čím dál zajímavější, invenčnější, hlubší... A to dokáže jen tvořivý, vzdělaný, poučený a kultivovaný pedagog. A - málo platné - je to právě tvořivý, vzdělaný, poučený a kultivovaný dospělý, který stojí za tím, že děti dokázaly "dojít" až na národní přehlídku. Tím ovšem vůbec nechci říct, že dětské hraní by mělo být na DS jen "potravou" pro dospělé diskutéry, jak to vnímá Petra Rychecká. Proto se na Dětské scéně pořádají už nejméně pět šest let dílny, jejichž koncepce se každoročně důkladně promýšlí a připravuje. (Ostatně uvažování o tom co a jak nabídnout na národní přehlídce dětem z hrajících souborů patří vždy k nejobsáhlejší diskutovaným bodům programu na schůzích programové rady DS. Ale o tom dále.)

A tady se dostáváme k dalšímu problému, který s tím prvním úzce souvisí: Je prostor nabízený na Dětské scéně dospělým, totiž vedoucím alias pedagogům - stávajícím nebo budoucím, totiž studentům dramatické výchovy (ať už jsou v daném okamžiku na DS v roli seminaristů nebo lektorů nebo porotců nebo redaktorů...) - příliš velký nebo dokonce zbytečný? Stěží. Protože - ať se nám to líbí, nebo ne - klíčem ke kvalitnímu dětskému divadlu je kvalitní vedoucí.

Dramatická výchova může mít a zpravidla má na děti a mladé lidi silný, někdy dokonce rozhodující vliv - na jejich vkus, hodnotový žebříček, někdy dokonce i na směřování v životě... A právě proto mají - podle mého hlubokého přesvědčení a jistých několikaletých zkušeností - učitelé dramatické výchovy a vedoucí dětských a mladých divadelních souborů mimořádnou odpovědnost za to, co a jak se svými svěřenci dělají, čím a jak je ovlivňují. Proto hraní divadla s dětmi není a nemůže být amatérskou činností, ke které stačí jen určitá dávka nadšení nebo dokonce jen "úřední" pověření učit dramatickou výchovu, protože je například potřeba doplnit si úvazek. Z čehož mně ovšem logicky vyplývá přímo povinnost každého vedoucího a učitele dramatické výchovy nejen se neustále vzdělávat v oboru, ale také neustále a seriózně se zabývat tím, co a jak sám dělám, co a jak bych mohl dělat, co dělají, případně nedělají jiní a proč. A za ta léta, co se pohybuji v oboru



dětského divadla a dramatické výchovy, jsem přesvědčen o tom, že přehlídky dětských souborů jsou právě k tomu ideální příležitostí. (Kurzy a vysokoškolské studium je nahradit nemohou, zato národní přehlídky a vše, co se na nich děje, mohou kurzy a studium obohatit o nenahraditelnou zkušenost, o setkání s živou, nezprostředkovanou praxí.) To není znevažování práce dětí ani jejich vedoucích, právě naopak. Takto koncipované přehlídky jsou příležitostí po roce se na chvíli zastavit, abychom (si) pojmenovali, co vlastně děláme a jak to děláme, abychom se pídili po tom, proč to či ono je dobré nebo problematické - a to vše s možností přizvat si ku pomoci další odborníky, třeba i ze sousedních oborů, kteří se mohou na naši práci podívat čerstvějším, relativně nezašlým očima.

Měl jsem to štěstí, že jsem v průběhu posledních deseti let mohl několikrát vyjet do zahraničí na festivaly, konference a další akce a setkat se tam s řadou zahraničních odborníků na dramatickou výchovu a dětské divadlo. Zodpovědně mohu prohlásit, že oproti svým kolegům v cizině máme jednu velkou výhodu: díky každoročním národním přehlídkám pořádaným prakticky bez přestávky od roku 1971 můžeme obor (tedy dramatickou výchovu mířící k dětskému divadlu) vidět, nahlížet, promýšlet, ovlivňovat skutečně vcelku, v komplexu, můžeme pojmenovávat, co se osvědčilo, co se ke škodě oboru (tedy dětí a jejich vedoucích!) opomíjí - a pomáhat tím stávajícím i nově přichozím vedoucím (a tedy dětem!). Na úrovni českého dětského divadla - dostane-li se do konfrontace s dětským divadlem zahraničním - je to věru znát. Mnoho festivalů dětských souborů v zahraničí je handicapováno jednak tím, že jím chybí systematickosti, ale hlavně ulpívají na líbivé, ale pramálo užitečné pozici, že cokoliv se s dětmi na divadle dělá, je skvělé a úžasné. Jen probůh abychom se někoho kritikou nedotkli! Němci se snaží prolomit tento neplodný stereotyp na světových festivalech v Lingenu. A jen tak mimochodem - nepokrytě hovoří o tom, že jsou v tomto směru pro ně inspirací české národní přehlídky. Z Kaplických divadelních let převzali metodické ukázky blahé paměti; a "symposia" na lingenskýh světových festivalech neboli veřejné diskuse vedoucích se postupně proměňují v debaty o problémech a metodách a čím dál tím víc se vymaňují z obecných, povrchně di-

plomatických, neslaných nemastných prohlášení o užitečnosti dětského divadla.

Dramatická výchova včetně dětského divadla je samozřejmě věcí praxe. Ale abychom nezůstávali stále jen na úrovni intuice, na úrovni metody pokusů a omylů, aby každý nový učitel dramatické výchovy a každý nový vedoucí dětského divadelního souboru nemusel objevovat Ameriku, je užitečné o praxi přemýšlet a kriticky ji reflektovat. Bez odborné reflexe, jejíž součástí je vedle teorie a historie také kritika (a tím prosím mám na mysli seriózní zkoumání, pojmenovávání, interpretování, hledání kritérií a hodnot, nikoliv nějaký samoúčelný a "zlovolný" akt kritizování ve smyslu programového hledání negativ za každou cenu) se žádný obor související s kumštem a výchovou neobejde. Dramatická výchova není výjimkou.

Nejde tu o úroveň jedné nebo dvou národních přehlídek. Jde tu o to, že se díky dlouhodobě a systematicky pěstované kritice dětského divadla (do níž patří i "porotování") podařilo u nás nastolit jistá kritéria, která ovlivňují vnímání a posuzování práce učitelů dramatické výchovy a vedoucích dětských souborů. A to není málo. Ostatně každý, kdo seriózně učí dramatickou výchovu, si je dobře vědom toho, jak důležitou roli hraje reflexe a hodnocení. Vždyť součástí dramatickových práce je také učit se hodnotit - sebe i druhé - a učit se přijímat kritiku jako podnět pro vlastní růst (viz např. i učební osnovy Obecné školy, pod nimiž jsou podepsány především Dana Svozilová a Silva Macková z brněnského ateliéru dramatické výchovy JAMU a zakladatelky brněnského dramacentra v Lužánkách). Tím nechci říct, že na diskusích a referování o nich by se na Dětské scéně nemělo nic měnit. Vzpomínám si, jak jsme si v redakci Kaplické čítanky, zpravodaje národní přehlídky, každým rokem znovu a znovu lámali hlavu tím jak referovat o diskusích o představeních, aby měly pro vedoucí, seminaristy a současné (ale i budoucí) čtenáře smysl, aby byly věcné, a přitom měly únosnou podobu pro děti ze souborů. Těším se, že diskuse, kterou Petra Rychecká vyprovokovala, přinese nové nápady jak na tenhle nejjednodušší problém jít. A třeba se objeví i zcela nový model hodnotících diskusí, který bude lépe vyhovovat současné praxi a současnému stavu dětského divadla.

Jednu poznámku si však nemohu

odpustit: Dětská scéna není žádnou "povinnou jízdou", nikdo nikoho nenutí, aby na Dětskou scénu se souborem jel nebo aby se diskusí nebo jiných jejích částí účastnil. Diskuse o představeních na DS nejsou pro nikoho povinné. Když někoho nezajímá, jak a proč působí jeho inscenace na diváky (s kterými - předpokládám - také počítal) a na kolegy, kteří se zabývají tímto oborem, není přece nikým nucen, aby na diskuse chodil. (Je to, pravda, trochu zvláštní postoj, zavání poněkud nezdravým ochranářstvím a neochotou podívat se na věci očima někoho jiného, ale budiž.) Dost mě ale zarazí, že lidem, kteří o to zájem mají, protože jsou přesvědčeni, že to má smysl (a taky výsledky), je vnucován názor, že je to něco nepatřičného, co by mělo být zrušeno nebo snad rovnou zakázáno.

V závěru článku se Petra Rychecká dotýká úrovně přehlídky a píše: "Každý rok se (...) stává, že v regionech zůstávají mnohem kvalitnější inscenace, než které se pak objeví na Dětské scéně. Divadelně silné regiony jsou bity, protože mohou doporučit jen omezený počet inscenací, zatímco ze slabších přehlídek postupují inscenace diskutabilní."

Protože se jednání odborné rady (dříve ústředního poradního sboru) pro dramatickou výchovu a dětské divadlo, která shromažďuje návrhy na program národní přehlídky, účastním - nemýlím-li se - od roku 1976 a od roku 1989 do roku 1998 jsem za ni byl přímo zodpovědný jako odborný pracovník ARTAMY, mohu zodpovědně prohlásit, že to není pravda. Petra Rychecká by měla říct konkrétně, odkud, z které regionální přehlídky - např. letos - nepostoupily ty "mnohem kvalitnější inscenace"? Kdyby totiž byly doporučeny, jistě by se na DS objevily. Poněvadž z jedné regionální přehlídky může postoupit - přezenu-li to - nekonečné množství inscenací, jsou-li kvalitní. V propozicích, které každoročně vycházejí v Kormidle, a tudíž si je každý může přečíst, stojí, že "pořadatel regionální (oblastní, krajové) přehlídky může navrhnout (...) nejvýše jeden divadelní či loutkářský soubor a nejvýše jeden recitační soubor k přímému postupu na celostátní přehlídku". Ale hned v další větě stojí: "V případě, že se na regionální přehlídce vyskytne další kvalitní inscenace, může ji doporučit programové radě DS do širšího výběru". Záleží jen na porotě regionální přehlídky, jak svůj návrh vyargumentuje (proto se píšou posudky a zdůvod-



nění). A členové odborné rady, potažmo programové rady DS, mně jistě mohou potvrdit, že doporučí-li porota regionální přehlídky do širšího výběru inscenace, o nichž je přesvědčena, že stojí za to, snaží se programová rada udělat všechno pro to, aby se takové inscenace na DS dostaly.

A ještě pár slov na téma program pro děti na Dětské scéně: To, co Petra Rychecká píše o dětech ze souboru ("[...] stráví na přehlídce 4 dny, z toho jeden hrají, a jinak se nic neděje"), je přinejmenším poněkud zkreslené. Budme zcela konkrétní a popíšme, jak tomu bylo letos: 1. den: příjezd souboru, 2. den: zkouška a možnost vidět představení svých kamarádů z jiných souborů, 3. den: vlastní představení a 4. den: dílna a odpoledne odjezd. Petra Rychecká volá po tom, že by program pro hrající soubory měl být bohatší. Je to však jen jeden úhel pohledu. Pamatuji si ročníky - bylo to v Prachaticích i v Ústí -, kdy byly pro dětské soubory nachystány speciální programy, připravené a těšící se hostesky z místních škol, po představení dílny, dopoledne dílny - a šly hlasy, že soubory přece chtějí mít taky čas na sebe, že si chtějí vyrazit samy na výlet, že organizované zábavy si užijí jinde a jindy dost. To není výmluva, ale spíš připomenutí toho, že existují i jiné pohledy, než který má na věc Petra Rychecká. Je to přesně tak, jak Petra Rychecká píše, žádný model není ideální. Což není důvod pro to, aby se rezignovalo na změny, ale abychom si byli vědomi toho, že není na světě člověk ten, aby... atd.

Dětské a mladé soubory se mohou sjet nebo sjíždějí na jednom místě z různých důvodů. Motivací k uspořádání přehlídky nebo podobné akce může být několik:

Může jít o akci vysloveně reprezentačního charakteru, tedy o festival, který je pořádán především proto, aby byly předvedeny (eventuálně i vyhodnoceny) výsledky reprezentantů různých škol, zařízení atd.; pozornost je v tom případě zaměřena výrazněji na "produkt" (představení) než na proces.

Může jít také o přehlídku, která je především společenskou událostí, tedy setkáním, na němž je hlavním smyslem sejít se s přáteli, předvést si navzájem, na čem pracujeme, vzájemně se povzbudit v tom, co děláme, případně si zajít na zmrzlinu nebo pivo a těšit se, až se zase uvidíme příště.

Pak jsou tu přehlídky-dílny, workshopy, na něž se skupiny sjíždějí pro-

to, aby si tam společně přímo v "pracovním procesu" zkoušely, co všechno se dá v daném oboru dělat, co by mohlo inspirovat vedoucí nebo děti atd.

A konečně existují také přehlídky koncipované především jako odborné, vzdělávací akce, na nichž se inscenace neznámkují (neudělují se žádné ceny, nesestavují se žebříčky oblíbenosti, úspěšnosti...), ale zato jejich účastníci, kteří obor spoluvytvářejí a kterým záleží na jeho vývoji, zkoumají, proč jsou věci tak, jak jsou, a v čem mají oni sami rezervy, co jim v jejich odborné výbavě chybí, co by bylo potřeba si doplnit, jakým směrem se dát...

Zatímco kaplická a do značné míry ještě prachatická přehlídka dětských divadel musely všechny tyto funkce (a jistě ještě i jiné) plnit více či méně současně (byť měly vždycky z větší části funkci vzdělávací), disponuje dnes zaplat pámby česká dramatická výchova jako obor různými akcemi, z nichž u každé je některá ze zmíněných funkcí akcentovaná více než ostatní. Příkladem reprezentativní akce jsou např. soutěže LDO ZUŠ (pokusy o vzdělávací charakter se na nich objevují, ale nakonec většinou z provozních, časových a jiných důvodů převládá - dodávám: bohužel - aspekt reprezentační - viz letošní královéhradecká přehlídka). Spíše společenskými setkáními (viz ostatně i název) jsou ostravská Setkání A. Rycheckého nebo pražská podzimní setkání v Centru tvořivé dramatiky na Červeném Vrchu. Charakter pracovních dílen mají např. brněnská Nadělení a Brnkání, ostravské Soukání (to dokonce od letoška s mezinárodním přesahem), bechyňská středoškolská Nahlížení nebo putovní celostátní dílny komplexní estetické výchovy, které od roku 1992 pořádá ARTAMA spolu s STD. Dětská scéna je od svého počátku především akcí vzdělávací a odbornou a díky tomu má možnost mapovat obor jako celek a každoročně nabízet cosi jako snímek momentálního stavu oboru v daném okamžiku, ale současně s vědomím kontinuity a širšího kontextu. Myslím, že by byla škoda, kdyby Dětská scéna přestala být tímto živým zrcadlem vývoje oboru. Byla by to škoda nikoliv pro ni, ale pro obor sám, a tedy pro vedoucí dětských souborů, a tudíž pro dnešní i budoucí děti, které se dramatické výchově a dětskému divadlu věnují nebo budou věnovat.

Eva Machková (KVD DAMU):

OTEVŘENÝ DOPIS PETŘE RYCHECKÉ

Milá Petro,

velmi mě potěšilo, že se k otázkám Dětské scény ozývá někdo z vás, kteří nejste přímo u jejího koncipování a organizování, ale s jejich důsledky se pravidelně v průběhu přehlídky vypořádáváte a debatujete o nich. Je dobře začít diskusi, protože jednak je možné ledacos vysvětlit, proč tomu tak je a s čím se nejspíš musíme všichni smířit, jednak se s něčím může pohnout. V každém případě je to efektivnější přístup, než to v sobě dusit či protřepávat po hospodách.

Vaše první otázka (ta se táhne už hodně dlouho a objevuje se i v odborné komisi, nejen v kuloárech): komu je přehlídka určena? Jednoznačně dospělým, lidem, kteří jsou v dramatické výchově a dětském divadle aktivní či brzy budou (studenti). Jejím smyslem a cílem je další rozvoj dětského divadla, rozhodně to není ani odměna, ani výlet pro děti. To samozřejmě neznamená, že by se s dětmi mělo nakládat špatně, ale je nutno vzít na vědomí (a myslím, že to dětem většinou zase až tak nevádí), že zde děti slouží dobré věci. Slouží totiž tomu, co je v jejich prospěch - aby se dětské divadlo obecně dělalo líp, aby se práce s nimi a pro ně rozvíjela k vyšším kvalitám.

Podívejte se na to nikoli skrze ty tři dny na přehlídce, ale skrze celý rok: dospělý - vedoucí, učitel - po celý rok slouží dětem, vydává ze sebe všechno, co je v něm dobrého i chybného. Ve velmi mnoha případech je přitom sám, bez možnosti si o svých problémech i jen popovídat se zasvěcenou osobou. Těch pár dnů za rok je pro mnohé očistná lázeň, neboť mají na jedinou partnerku k probírání společných problémů (a tady jsou ty hospody k nezaplacení). Ale také je pro mnohé v neposlední řadě hlavním místem znovunabíjení baterií, sbírání nových a dalších podnětů.

Co dělat s dětmi v té době, kdy mají svou hodinku během roku jejich dospělí přátelé, to se probírá léta a léta se hledá optimální model. Nepochybně na něm je stále co zlepšovat, ale nemyslím si, že by se situace měla obrátit. Má-li se dětem poskytnout akce za odměnu nebo pro odreagování, jsou na to výlety, tábo-



ry, možná některé další, mimosoutěžní přehlídky či semináře.

Pokud jde o špatné ubytování a šířeji vzato provozní podmínky: překračuje-li to únosnou míru, je nutno se ozvat přímo na místě, hovořit o konkrétní ubytovně, s konkrétním organizátorem. V této věci není na místě ostych a zdvořilost, které mohou v organizátorech vyvolat dojem, že je všechno v pořádku: "všichni byli spokojeni, moc si to chválili", tohle znám moc dobře. Konec konců, místní lidé obvykle bydlí doma a představu o ubytovnách mívají velmi obecnou. Ale nedělejme si velké iluze: peněz není dost, ještě dlouho nebude, a také není mnoho míst, která by byla ideálně vybavena. V hotelích soubory, ale ani seminaristé a porotci, ještě dlouhá léta bydlet nebudou – jestli vůbec kdy.

Bylo by výborné, kdyby soubory mohly zůstat přes celou přehlídku, ale na to není a ani v minulosti nebylo, problémy také bývají s uvolňováním jak dětí, tak učitelů. V některých ročnících se daří nabídnout aspoň vedoucím vystupujících souborů pobyt po celou dobu, ale většina to odmítne, protože nemají jiný dospělý doprovod pro děti na cestu. Nechci tím říct, že bychom o těchto otázkách neměli stále dokola mluvit, stále připomínat, že tu jsme a že potřebujeme na toto počínání peníze. Ale nebudme netrpěliví a nehledejme viníka někde jinde než v české ekonomice jako celku.

Kritika na Dětské scéně je nepochybně problém, ale už se mi o tom nechce moc říkat, protože jsem se k tomu celkem nedávno vyjadřovala v Amatérské scéně, zčásti v referátu o Trutnově 2000, zčásti v rozhovoru v čísle březnovém. Máte, Petro, pravdu v tom, že by to chtělo důkladně prodiskutovat a vyjádřit by se měli ti, jichž se to týká, jak vedoucí souborů, tak porotci – a také přitom odložit nemístnou míru zdvořilosti. Ale kromě toho, že se mi často nelíbí přístup některého porotce (lektora, moderátora), nelíbí se mi často ani přístup leckterého vedoucího. Neboť k tomu, o čem píšete, je nutno dodat, že i porotci mívají z hodnocení strach a také mnozí z nich už víckrát na Dětskou scénu nepřijedou. Není totiž jednoduché říct něco negativního, formulovat to srozumitelně, slušně a ohleduplně. Navíc někteří vedoucí reagují nepřiměřeně emocionálně, nedokážou kritice čelit a zpracovat ji, využít ve prospěch věci. Neboť členové lektorského sboru na Dětské scéně mohou

být různí a mít o dětském divadle různou míru znalostí i různé představy, ale nikdy to nejsou pitomci, kteří nevědí, o čem mluví. Proto i kritiku, která se zdá vedoucímu nejasná či zcestná, je třeba zvážit, alespoň si položit otázku "co se nám nepodařilo sdělit, když si to členové poroty špatně vyložili". I proto by měla debata na toto téma proběhnout, nejlépe jako samostatné téma v Tvořivé dramatice. Takže teď bych to uřála a šla k problému dalšímu.

To je ta věčná otázka (nejen Dětské scény, ale většiny přehlídek) – "kdo to sem, proboha, poslal". Nejspíš máte pravdu, že v některých krajích (ale nebude jich většina) zůstávají inscenace, které se nevešly do kvóty. Kromě toho také (a to nejspíš ve většině krajů) se na přehlídce dostanou některá představení zcela zbytečně, protože nic lepšího nebylo, a jen proto, aby byla strhána (nejen porotci, ale i seminaristy, třeba zrovna těmi, jejichž představení... – i ti budou být pěkně zlí). Často jsou to nezralá a nedodělaná představení, která by chtěla delší čas na dopracování. To se stává i zkušeným vedoucím – kdovíproč se v posledních letech zahrnila praxe udělat každý rok jednu desetiminutovku, zatímco ob rok by se mohla podařit rozsáhlejší, a tedy také více vypořádající inscenace. Často se ale také na Dětskou scénu dostanou představení, která zaujala čímsi novým či zajímavým, ale vznikla v nezralém souboru nezralého vedoucího. Členové regionální poroty to vědí, ale vezměte na dlaní chlup..., zvlášť když pořadatel mívá zájem neukončit přehlídku bez postupu. V těchto případech pak při hodnocení na Dětské scéně vzniká pocit křivdy a emoce převládají, protože autoři inscenací nejsou většinou dost připraveni kritiku přijímat a zpracovávat.

Nadhodila jste výbornou věc, která se v minulosti velmi osvědčila: opravdu by bylo užitečné, kdyby lektori viděli více než jeden kraj. Dokonce nejužitečnější se v minulosti ukázalo, když aspoň tři lidé viděli všechno a další dva tři členové aspoň část. Bývalo někdy v 70. letech, kdy se pár sezón dařilo uspořádat mezikrajové přehlídky: z tehdejších osmi krajů vznikly přehlídky čtyři a zúčastněné kraje i organizátoři byli dokonce schopni se domluvit na takových termínech, aby se to dalo vůbec realizovat. Tehdy také bývaly národní přehlídky nejkvalitnější.

Dnes to nejde, nejenže přehlídek je kolem deseti (a s novými kraji by

jich mělo či mohlo být dokonce čtrnáct) a výběr musí proběhnout zhruba od poloviny března do poloviny dubna, ale ještě k tomu většina (také se stalo že všechny) regionálních přehlídek se koná ve stejném (nejvýhodnějším, nejpozdějším) termínu. Ani kouzelník to nestihne vidět souběžně.

Myslím, že východisko je jedno, s dvěma kroky: v prvním dosáhnout toho, aby se přehlídky časově rozložily. To je ovšem věc regionálních organizátorů a míst konání. Hlásíte se k této funkci, bylo by fajn, kdybyste o tom s kolegy (alespoň tam, kde organizaci mají v ruce převážně lidé z oblasti dětského divadla, ne místní činitelé) začala debatovat. Z ARTAMY pokusy byly činěny, ale důvody konat to tehdy a tehdy byly tak naléhavé! Vůle koordinovat termíny musí být přímo v regionech.

Druhý krok by mohl vést k obnovení mezikrajových přehlídek, tentokrát ne po dvou krajích, ale po třech až čtyřech. To znamená vytipovat místa, která jsou dostupná a přitom nabízejí dobré podmínky provozní, domluvit společné financování (to může být vážný problém), případně střídání, najít sponzory, vyžádat granty. A pak už to chce jen ty tři statečné do výběrové poroty, kteří ustojí návrh, aby program přehlídky tvořila například ze dvou třetin představení z jedné či dvou přehlídek a jednotlivostí z těch ostatních byla spíše doplněna. Kterí si obhájí (zdaleka ne jen před odbornou radou, kde většina porotců svůj výběr obhajuje), že představení nebude čtrnáct, ale třeba osm, když se toho roku "neurodí". Pak by bylo také možné daleko spíš prosadit zásadu, že ve výběrové porotě mají být hlavně lidé znalí situace dětského divadla jako celku, včetně úrovně posledních ročníků přehlídky, a ne jen ti, kdo momentálně jsou k sehnání (nebo koho má regionální organizátor v oblíbě) a jeden zasvěcený porotce je prostě nepřehlasuje. Pak také nebude hrozit, že z některého regionu na odbornou radu nepřijede nikdo z poroty.

Zkrátka: pusťte se do toho, je to potřeba, ale o té potřebě se musí vědět, je třeba ji zveřejnit a prosadit. Konec konců, kraje se v této době ustavují, jaký charakter a úkoly dostanou hned na začátku, takové budou. Chyťte okamžik za pačesy, jak radí klasík.

Vaše
Eva Machková
21. 7. 2001



Hans Christian Andersen - Mirek Slavík

SLAVÍK



OSOBY

Čínský císař

1. vypravěč, 1. dvořan-Hofmistr
2. vypravěč, 2. dvořan
3. vypravěč, 3. dvořan
4. vypravěč, 4. dvořan
5. vypravěč, 5. dvořan, Služtička, Smrt Slavík

1. ČÁST

V hracím prostoru je uprostřed umístěna velká duchna. Svítí tlumené, bodové světlo, osvětlující jen duchnu. Na scénu přichází Císař, podívá se do hlediště a pak důrazně pronese první repliku.

CÍSAŘ: V Číně, jak jistě víte, byl císař: Číňan!

Na scénu ve spěchu přichází všech pět vypravěčů. Připravovali vzadu nějakou orientální vůni a trochu se jim to "vymklo z rukou". Připojují se k Císaři svými replikami.

1. VYPRAVĚČ: A všichni, které měl kolem sebe, byli taky Číňani...

2. VYPRAVĚČ: Právě Číňani...

3. VYPRAVĚČ: To jen abyste věděli.

1. VYPRAVĚČ: Palác čínského císaře byl nejnádhernejší na celém světě.

1. VYPRAVĚČ (*udělá gesto*)

Začne hrát exotická hudba. Císař usedne doprostřed duchny a nehybně sedí, dívá se do hlediště. Vypravěči upravují duchnu do podoby královského paláce.

4. VYPRAVĚČ: Byl celičký z jemného porcelánu, nesmírně křehkého a nesmírně drahocenného a nesmírně choulostivého... Nedotýkat se!

5. VYPRAVĚČ: A co palác! Ten palác byl obklopen nejúžasnější zahradou, jakou si jen dovedete představit...

Vypravěči ukazují zahradu na okrajích duchny. Postupně, jak popisují další a další místa zahrady, dostávají se pod duchnu, až jí nakonec musí zvednout a obrátit naruby.

2. VYPRAVĚČ: Tak třeba... Rostly v ní tisíce květů a u těch nejpodivuhodnějších byly připevněny stříbrné

zvonky, které pořád zvonily, aby tu krásu nikdo nepřehlédl.

3. VYPRAVĚČ (*rozzářil se na diváky*): To je, co? Inu, Čína...

4. VYPRAVĚČ (*studeně, na 3. vypravěče*): Drž to pořádně, laskavě!

1. VYPRAVĚČ: A ta zahrada byla tak velká, že ani sám zahradník nevěděl, kde vlastně končí...

2. VYPRAVĚČ: Za tou zahradou s těmi květinami totiž začínal park a za ním druhý park a za ním les s vysokými stromy a hlubokými jezery...

3. VYPRAVĚČ: ...a ten les se táhl až k moři...

4. VYPRAVĚČ: ...a to všechno ještě pořád byla zahrada císařského paláce!

5. VYPRAVĚČ: A tam v tom lese u toho moře bydlel v korunách stromů slavík...

1. VYPRAVĚČ (*udělá gesto ztišení*): Pssst! Slyšíte...?

Všichni se zaposlouchají a ze zadu se ozve zpěv Slavíka. Všichni na chvíli znehybní s okouzleným, sladkým úsměvem na rtech.

2. VYPRAVĚČ: Do císařského města přijížděli lidé z celého světa. Obdivovali město, císařský palác a zahradu...

3. VYPRAVĚČ: ...a když se vrátili domů do své vlasti, všem o tom vyprávěli a učenci o tom psali moudré knihy a odborné články a...

1., 2., 3., 4. a 5. vypravěč *vytahují brožury a pohazují je okolo duchny.*

4. VYPRAVĚČ: ...a cestopisy a reklamní letáky a bedekry a...

5. VYPRAVĚČ: ...a těch turistů pořád přibývalo a všichni byli zkrátka celí pryč...

1., 2., 3., 4. a 5. vypravěč *vytahují loutky a hrají zahraniční turisty, kteří nadšeně přecházejí od jedné pamětihodnosti k druhé, vše fotografují a vše obdivují, listujíce přitom bedekry na zemi.*

1. VYPRAVĚČ (*jako Japonec*): V Japonsko takový palác ne...

2. VYPRAVĚČ (*jako Japonec*): Nám moc líbí se...

3. VYPRAVĚČ (*jako Japonec*): Óóó... Sedmdesát kilometrů koberců!

4. VYPRAVĚČ (*jako Japonec*): Toho luxování, vidíte...



1. VYPRAVĚČ (*jako Japonec*): V harému tři sta padesát manželék! Hrůza!

2. VYPRAVĚČ (*jako Japonec*): Když začnou nadávat... Všechny najednou...!

1. VYPRAVĚČ (*jako Japonec*): Chudák císař...

3. VYPRAVĚČ (*jako Japonec*): Usmívat se, bude dělat fo-to...

4. VYPRAVĚČ (*jako Japonec*): A teď do zahrady.

Vypravěči i s loutkami dojdou k okraji duchny, nadzvednou její okraj a podívají se po sobě.

2. VYPRAVĚČ (*prosebně*): Opravdu?

1. VYPRAVĚČ (*temným hlasem*): Když do zahrady, tak do zahrady.

Vypravěči i s loutkami vlezou pod koberec a jsou slyšet jen obdivné a nadšené výkřiky. Po chvíli se ozve hlas 2. vypravěče.

2. VYPRAVĚČ: A teď na oběd!

Vypravěči i s loutkami vylezou zpod koberce a jako o život utíkají přes koberec dozadu. 4. vypravěč cestou upraví duchnu, aby byla v pořádku, a utíkaje kolem Císaře, utrousí omluvu.

4. VYPRAVĚČ: Pardon...

Císař zůstane na scéně sám, pomalu a unaveně se zvedne, aby se protáhl, a jak stojí, všimne si zapomenutého bedekru. Dojde pro něj a začte se do něj. Přitom sám se sebou polohlasem mluví.

CÍSAŘ: Tenhle turistickej ruch... Hrůza... Co to tady...? (Začte se do bedekru) No... To je ale blbost! Zakladatelem dynastie současného císaře byl Li-Ťao, který... (*odhrne koberec a volá "do zahrady", pak si uvědomí, že turisté běželi na oběd dozadu, a tak zbytek repliky jde volat za nimi dozadu za duchnu*) Zakladatelem naší dynastie byl náhodou Nurhači. A měl šestnáct synů a devět dcer! A ne jak tady píšou... No - anebo tohle...! To je taky... (*Po chvíli*) Jo ale tohle je zajímavý, to jsem ani nevěděl: Oblouky Brány Nebeské harmonie a Brány Nebeské čistoty jsou stejné, přestože Brána nebeské čistoty je o osm metrů vyšší...

Císař s bedekrem v ruce studuje detaily císařského paláce, když vtom si všimne zmínky o slavíku.

CÍSAŘ: Co to... To snad ale...

Přečte to znovu, pak usedne a zatleská. Na scénu se přití vypravěči, oblečení do kostýmů dvořanů. Padnou před Císařem na zem, Císař podá hofmistrovi bedekr.

CÍSAŘ: Čti!

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr, nechápavě*): Eee...?

CÍSAŘ: No čti!

3. VYPRAVĚČ: Děle!

1. vypravěč si jako hofmistr udělá pohodlí, vytáhne svačinku a klidně se vleže začte do bedekru.

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr, zářivě se usměje*): Malý pís-mo...

Císař i ostatní dvořané na to chvíli zírají, pak císař sebere 1. vypravěči svačinku a přikáže:

CÍSAŘ: Nahlas!

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr, zakucká se*): Nejstarší palácové křídlo, kde se dnes nalézá slavná císařská kuchyně, pochází z dob dynastie Ču-čej... (*opraví se*) Ču-čej. Nad tímto křídlem byla v letech...

CÍSAŘ: Dál!

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Dnešní podoba slavných císařských lázní je dílem stavitelů Ne-ču-č-tam a Hou-pej... (*Zasní se*) Houpej!

CÍSAŘ: Dál! (*Ukáže hofmistrovi prstem*) Tady!

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): ...A vrcholem vši krásy, nejkrásnějším klenotem celé císařské zahrady je něžný, romantický zpěv slavíka v korunách stromů na břehu moře...

CÍSAŘ: Co to znamená?

Všichni dvořané se po sobě nechápavě dívají. Hofmistr neví, listuje bedekrem a pak odpoví.

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Já nevím, je to japonsky...

CÍSAŘ: Ptám se co to znamená?

Všichni se po sobě podívají, pak začnou nenápadně studovat ostatní pohozené brožury a hledat v nich články o paláci. Je na nich ale vidět, že vlastně nevědí, co hledají.

CÍSAŘ: Co to je slavík?

Všichni dvořané ulehčeně vydechnou a pak začnou snaživě studovat knihy a hledat zmínku o slavíku.

VŠICHNI: Slavík..., slavík..., slavík...

2. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Tady! Tady je to taky! (*Cítuje*) A za soumraku se na nejdálčenější konci parku ozývá překrásný zpěv slavíka...

CÍSAŘ (*nadskoč*): Překrásný?!?

3. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): No jo, a - a - a - tady!!! (*Cítuje*) ...je to skutečný císař mezi všemi pěvci, přestože je tak malý...

CÍSAŘ (*vyskoč*): Cože!?!?

4. VYPRAVĚČ (*jako dvořan, jde se podívat*): No je to tady! (*Podívá se na obal*) Der Čineziš kaizerlich Palast...

5. VYPRAVĚČ (*jako dvořan, chce si "šplhnout" a vytrhne stránku*): Tady to není...

Císař šplhouna odstrčí a pak se důrazně zeptá všech rád-ců.

CÍSAŘ (*k 5. dvořanu*): Nešplhej! (*Ke všem dvořanům*) Jak to, že jsem o něm doteď nic neslyšel?

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Ale, vaše veličenstvo, jestliže jste o něm nic neslyšel, tak to zřejmě ani nestojí zato, abyste...

2. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Ano... Kdo ví, co je to za ptáčka...

CÍSAŘ: Když se o něm píše skoro ve všech tady těch...!?!?

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Ale, vaše veličenstvo, já jsem o něm taky nikdy neslyšel...

CÍSAŘ: A to je chyba! To se to musím dočíst až tady v tom... japonském... Od Japonců...! Taková ostuda! (*Po chvíli*) Vždyť ono to vypadá, že ten..., jak se to jmenuje...



slavík je vzácnější než celá naše zahrada a Dračí chrám a jantarová socha našeho dědečka!

Všichni dvořané horlivě odporují, snaží se Císaře přesvědčit, že tomu tak není.

CÍSAŘ: Ticho! Toho slavíka mi najdete a přivedete! Chci, aby sem dnes večer přišel a zazpíval mi!

5. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Ale vaše veličenstvo, jak máme...

4. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): A kde ho máme hledat...?

3. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Ten pták přece nikdy nebyl představen u dvora!

2. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): No já si tedy opravdu nedovedu představit, jak...

CÍSAŘ: Ticho!! Budete holt muset taky trochu pohnout zadkama!

Všichni se ohromeně podíívají na svůj zadek.

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): No teda ale..., vaše veličenstvo..., dovoďte...!

CÍSAŘ: Nedovolím!!! Jestli tady ten slavík do večera nebude, dám celému dvoru po večeri nabouchat břicha!

Císař odejde, rádcové se při představě slíbeného trestu chytí za břicha a pomalu padnou na zem.

2. ČÁST

Vypravěči zmateně pobíhají z místa na místo a hledají, převracejí duchnu ze strany na stranu, lamentují a snaží se něco vymyslet. Pletou se jeden druhému pod nohy a zakopávají o sebe.

Mezitím před diváky předstupuje 5. vypravěč a obléká si kostým služtičky.

5. VYPRAVĚČ: Celý císařský dvůr byl na nohou. Všichni běhali pořád sem tam, po schodech nahoru a po schodech dolů, ale nikdo nevěděl, kde a jak toho slavíka najít. Až konečně připadli na takovou nenápadnou, chudičkou služtičku z kuchyně, která povídá... (*jako služtička*): Ale no jistě! Slavík! Ale toho já znám!

Všichni na scéně zkamení. Dlouho je ticho, pak 1. vypravěč to ticho přerušuje.

1. VYPRAVĚČ: Cože...?

5. VYPRAVĚČ (*jako služtička*): Povídám, že toho slavíka já znám!

Všichni se jako ve zpomaleném filmu otáčejí ke Služtičce, pomalu jí obklopují, jako by se pokoušeli chytit vzácného motýla, a nechtějí ho vyplašit. Služtička to vyleká, nejraději by utekla. Vypravěči si dávají nenápadné signály, jak služtičku nevyplašit a chytit.

2. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Děvče..., mohla bys nám to zopakovat?

5. VYPRAVĚČ (*jako služtička, natahuje k pláči*): Já to tak nemyslela...

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Ale no tak... Tak se uklidni a hezky nám to zopakuj...

Všichni dvořané hladí a konejší Služtičku, která se slzami v očích vzyká.

5. VYPRAVĚČ (*jako služtička*): Já jsem jen chtěla říct, že toho slavíka... znám..., no...

3. VYPRAVĚČ (*jako dvořan, šišlá na služtičku*): Tak si z toho nic nedělej...

4. VYPRAVĚČ (*jako dvořan, šišlá na služtičku*): No jo, no... Každý jsme řákej...!

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Tak ona ho zná...!

2. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Cože?

3. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Ona ho zná!

4. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Jo ona ho zná!?!?

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Vždyť vám to tady celou dobu troubím!

Všichni na scéně začínou jásat, objímat se a křičet: Ona ho zná!

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Děvče..., děvče zlatý! Jestli nás k němu dovedeš, tak..., tak..., tak budeš smět spatřit, jak císař...

2. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): ...jak sedí na...

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Ale ne! Tak budeš smět... vidět císaře, jak jí!

Všichni dvořané dávají najevo, jak nesmírná je to pocta. Služtička je trochu zklamaná.

5. VYPRAVĚČ (*jako služtička*): Císaře, jak jí...?

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Jo! I s předkrmem!

5. VYPRAVĚČ (*jako služtička, s trochu nakyslým výrazem*): Tak jo!

Všichni dvořané oslavují souhlas Služtičky, pak ji uchopí a všichni se vydávají hledat slavíka.

3. ČÁST

Vypravěči s loutkami dvořanů a služtičky jdou cestou necestou přes obrácenou duchnu, jejich akci podbarvuje hudba. Kuchtička se vždycky na chvíli zastaví a poslouchá, všichni ostatní se zastaví s ní.

5. VYPRAVĚČ (*jako služtička*): Pssst...!

3. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Jo to už jsme tady?

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Tiše!

Zezadu za duchnou se ozve zabučení krávy. Všichni dvořané se po sobě podíívají.

4. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Ach..., jaká pozoruhodná síla v tak malém stvoření!

2. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Ale... Je v tom taková velebnost... Klid...!

3. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): Majestátnost...!

1. VYPRAVĚČ (*jako hofmistr*): To byla..., to byla...

5. VYPRAVĚČ (*jako služtička, pohrdavě*): To byla kráva!

2. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): A kráva není...?

5. VYPRAVĚČ (*jako služtička*): Ne! Musíme jít dál, tady není.

Všichni se zvedají a odcházejí, jen 4. dvořan se lítostivě ohlédne.

4. VYPRAVĚČ (*jako dvořan*): Škoda...

Dvořané s kuchtičkou zase jsou dál cestou necestou přes duchnu, jejich akci podbarvuje hudba. Kuchtička se po



chvilí opět zastaví a poslouchá, všichni ostatní se zastaví s ní. Tentokrát se ze zadu ozve zakuňkání žáby.

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Ted! Slyšeli jste? Poslouchejte!

Zakuňkání žáby se ozve ještě jednou. Ostatní dvořané nasadí blažený výraz.

3. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Jé..., to je krása...!

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): To je..., to je..., to je, jako když zazvoní chrámové zvonky!

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Zvonky? Mně to spíš připadá jako příbor...

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr, znechuceně): Příbor...! To snad není možný!

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Správně! To je..., to je...

5. VYPRAVĚČ (jako služtička): To je žába! Jdeme dál!

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): A žába taky není...?

5. VYPRAVĚČ (jako služtička): Není!

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): No, já se jen ptal...

Všichni se zklamaně zvedají a odcházejí, 2. vypravěč se přitočí k 1. vypravěči.

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Všiml jste si, kolik je v té zahrádě exotické zvěře?

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr, znechuceně): Ale prosím vás... Jděte!

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan, pro sebe): No já jsem z toho teda opravdu úplně...

Dvořané s kuchtíčkou zase jsou dál cestou necestou přes duchnu, jejich akci podbarvuje hudba. Kuchtíčka se po chvíli opět zastaví a poslouchá, všichni ostatní se zastaví s ní. Tentokrát se ze zadu ozve konečně zpěv slavíka.



5. VYPRAVĚČ (jako služtička): Slyšíte? To je on!

Všichni si užasle posedají na zem, zpěv slavíka je opravdu krásný. Všichni jsou dojatí.

5. VYPRAVĚČ (jako služtička, volá): Slavíčku! Slavíčku, slyšíš mě? Náš nejmilostivější císař by byl rád, kdybys mu zazpíval! Mohl bys přijít sem k nám?

Zpěv slavíka ustane a za chvíli se na scéně objeví Slavík osobně. Všichni na něj užasle zírají, na jejich obličejích je vidět zklamání.

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): To ty jsi ten úžasný pěvec? Tak jsem si tě teda opravdu nepředstavoval...

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Vypadá tak... obyčejně..., sprostě... Ale to snad ztratil barvu, když uviděl tolik vznešených lidí...

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Takového chudáčka přece nemůžeme přivést do paláce!

SLAVÍK (ukloní se hofmistrovi): Mám císaři zazpívat ještě jednou?

Hofmistr je potěšen tím, že si ho Slavík spletl s Císařem. Zasměje se a pro jistotu se ohlédne, jestli nablízku není někdo, kdo by to na něj mohl žalovat. Záměna mu viditelně zalichotila.

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): No... ale já nejsem... Tedy zatím... Jeho císařské veličenstvo uvidíš večer na slavnosti, na které budeš zpívat.

SLAVÍK (ukloní se hofmistrovi): Raději bych zpíval venku, je to tady hezčí.

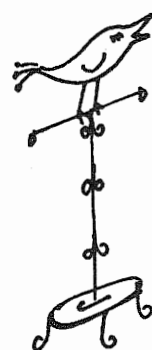
3. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): No, ujišťuji tě, že až spatříš císařský palác...

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Ano! Nikdy už ho nebudeš chtít opustit!

Začne hrát hudba, dvořané se slavíkem odcházejí, přejdou po scéně do paláce, kde všichni usedají a poslouchají slavíčí koncert.

4. ČÁST

Slavíčí koncert. Hraje hudba, ke Slavíkovu zpěvu se postupně přidávají všichni, včetně císaře. Na všech je vidět skutečné dojetí. Všichni začnou tleskat, Slavík se skromně a stydlivě uklání.



1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Bravo! Vaše veličenstvo, dovolil bych si navrhnout abychom toho vzácného pěvce nějak vyznamenali, aby..., aby...
CÍSAŘ: Ano! Vyznamenáme ho Zlatým pantoflem! Bude ho nosit kolem krku...
SLAVÍK: Viděl jsem slzy dojetí v očích císaře. To je pro mne ta největší odměna.

Všichni dvořané opět zatleskají.

3. VYPRAVĚČ (jako dvořan, ke 4. vypravěči): Jak on dovede kultivovaně lichotit císaři...

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan, ke 3. vypravěči): ...a přitom elegantně!

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan, ke slavíkovi): Ať žije slavík!!!
CÍSAŘ (postaví se a zatleská): Poslyšte mojí vůli! Tento skvostný pěvec se stane nejvyšším císařským... slavíkem! Bude mu vybudována zlatá klec, přidělujeme mu dvanáct sloužících a umožníme mu dvakrát denně a jednou v noci procházku po zahradě. Každý večer bude nejvyšší císařský slavík koncertovat pro císaře a jeho dvůr!

Slavík je slavnostně odveden ze scény. Dvořané se dokonce chvíli přetahují, kdo z nich Slavíka do klece odvede. Nakonec si toto privilegium "vybojuje" hofmistr a 2. dvořan. Ostatní alespoň Slavíkovi na dálku projevují svojí přízeň.

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan, ke slavíkovi): Bravo! Ať žije...

3. VYPRAVĚČ (jako dvořan, ke slavíkovi): Skvělé!

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan, ke slavíkovi): Ať žije slavík!!!

Všichni dvořané slavíkovi kynou rukama, na Slavíkovi je vidět spíš smutek. Také hudba, která provází odchod



slavíka do klece, má tentokrát spíše smutnou a tesklivou náladu.

5. ČÁST

1. a 2. vypravěč se vracejí před duchnu, ostatní vstávají.

1. VYPRAVĚČ: A císařova vůle byla beze zbytku vyplněna.
2. VYPRAVĚČ: V celém městě a nakonec i v celé zemi se nemluvilo o ničem jiném než o tom podivuhodném, slavném ptáčkově.
3. VYPRAVĚČ: Dokonce když se dva lidé potkali, řekl první jen: "Sla..."
4. VYPRAVĚČ: A druhý dodal: "...vík!"

3. a 4. vypravěč své repliky doprovází pozdravem dlaněmi, oba při tom šťastně vzdychnou. Ostatní vypravěči to po nich opakují, je vidět že si zahrávají i s druhým významem pozdravu. Hra s pozdravem se rozšíří i na diváky. Po skončení hry se vypravěči vracejí na duchnu, kde se zhroutlí a tváří se velmi "roztouženě".

5. VYPRAVĚČ: Ten slavík teda... Jak on to dělá...
1. VYPRAVĚČ: Já jsem z něho fakt úplně...
2. VYPRAVĚČ: Taky bys ho chtěla mít doma?
3. VYPRAVĚČ: Ježíšmarjá..., to by bylo...
1. VYPRAVĚČ: Já vůbec nevím, jak by se..., jak by se... Já se zblázním!
2. VYPRAVĚČ: Já se zblázním dřív!!
3. VYPRAVĚČ: Já už jsem se zbláznila!!
4. VYPRAVĚČ: Myslíte, že by se mi podepsal... (ukazuje) ...semhle...?
5. VYPRAVĚČ: Jo jo... Má tak někdo štěstí...

Vypravěči hrají zamilovanou chvíli, pak během několika vteřin změni náladu, přesednou si a přemění se v postavy rádcu.

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): No... nezdá se vám, že je tady už nějak přeslavikováno...?
2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): No... je pravda, že všeho moc škodí...
3. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Jo jo... Neřeknu, kdyby... občas... jednou za nějakou dobu..., ale pořád...
1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): No právě! Vždyť je to hrůza!
2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Já bych ho...
4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): A pak taky..., všimli jste si, že... (začne šeptat 5. vypravěči do ucha)
2. VYPRAVĚČ (jako dvořan, spíš sám pro sebe): No... někdo by mu měl už konečně...

1. vypravěč vstane a popojde blíže k divákům.

1. VYPRAVĚČ: Jo jo, to jsou věci... Inu Čína... Ale jednoho dne - jako na zavolanou - se stalo něco mimořádného. Císař dostal bednu s nápisem NEKLOPIT! KŘEHKÉ!

3. a 4. vypravěč přinášejí bednu Císaři, který si jí zvědavě prohlíží.

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Neklopit..., křehké...

CÍSAŘ: Co to může být? Že by další oslavná kniha o našem císařském pěvcí?

Císař balík rozbálí a vytáhne z něj hrací skříňku. Prohlíží jí a studuje. Vespod najde nápis.

CÍSAŘ: Made in Japan...

Císař skříňku štítivě odloží, 1. vypravěč se podívá do krabice a najde v ní dopis. Přečte ho.



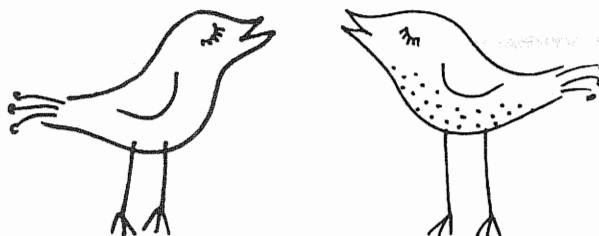
1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Slavík čínského císaře je chudšasem proti slavíkovi císaře japonského...
- CÍSAŘ (rozčlív se): Cože!?!?
1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Nebo naopak... Já nevím. Tyhle japonské znaky...
- CÍSAŘ: No tohle...! Jak se to... (Pokouší se hrací skříňku spustit)

Císaři se to povede, hrací skříňka začne hrát a na Císaři i na dvořanech je vidět, jak postupně mění názor - od předsedavého postoje k sympatiím a postupně až k nadšení. Všichni začnou nadšeně hrací skříňku studovat, zkoušejí všechny její funkce a objevují její další možnosti. Hrají si jako malé děti. Po chvíli Císař vstane a zatleská.

- CÍSAŘ: Teda ti Japonci..., co...? Přiveďte slavíka!
4. VYPRAVĚČ (jako dvořan, ukazuje na skříňku): Ale veličenstvo, vždyť... tady...!
 - CÍSAŘ: Našeho slavíka! Našeho císařského čínského slavíka!

5. vypravěč přivede Slavíka. Ten se postaví skromně dozadu a nechápavě se rozhlíží. Dvořané jsou zabráněni do obdivování hrací skříňky a i Císaři chvíli trvá, než si Slavíka všimne.

- CÍSAŘ: Pojď sem! Vidiš to? A slyšíš to? To je...!
1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Veličenstvo, co kdyby zkusili dueto...? Jako oba dva dohromady... Dvojhlasně...!
 - CÍSAŘ: To je nápad! Připrav se!





Císař pustí hrací skříňku a dá slavíkovi pokyn, aby se přidal. Tomu se to ale nevede, i když se snaží.

CÍSAŘ: Nevadí, zkus to ještě jednou.

Císař znovu pustí hrací skříňku, znovu dá Slavíkovi pokyn, ale situace se opakuje.

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr, s trochou škodolibosti): To je divné, vaše veličenstvo, člověk by řekl, že na tom nic není, že...?

CÍSAŘ: No právě... Tak... zkus to ještě jednou!

Císař znovu pustí hrací skříňku, znovu dá Slavíkovi pokyn, ale situace se opakuje i do třetice.

Na všech je vidět rozladění a pohrdání Slavíkovou neschopností.

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan, rejpavě): To jsem si teda myslel, že ten náš slavík je lepší...

CÍSAŘ (pokyne Slavíkovi): Můžeš jít zpátky do klece...

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr, vítězoslavně): No jdi, jdi, jdi!

Slavík schlíple a smutně odchází, Císař je rozladěný, na dvořanech je ale vidět radost z toho, že Slavík přišel o své výsadní postavení u dvora. Všichni mlčí, nikdo neví, co by řekl. Až po chvíli se dvořané zase pustí do zkoumání hrací skříňky. Pokukují přitom po smutném Císaři, snaží se ho nějak rozptýlit.

3. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Teda ti Japonci..., co? To je něco...

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): A tohle tady... To je...

3. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): A může to hrát pořád, ve dne v noci!

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): A přitom to nic nežere ani nepije...

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): A nikdy se to neunaví...

3. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): A nikdy to není to... indisponováno... hlasově...

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Jo, technika je technika...

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr, udeří se do čela): No jo! Technika!

Hofmistr odběhne dozadu a po chvíli se vrací s rádiem.

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr, k Císaři): Veličenstvo - a tohle když se strčí sem..., tak se tady otočí ten knoflík a hele...!

Hofmistr strčí šňuru z rádia do hrací skříňky, skříňku zapne a zesílí zvuk naplno. Ozve se hlasitá hudba. Všichni jsou nejprve trochu vyvedeni z míry, pak jsou ale nadšeni.

3. VYPRAVĚČ (jako dvořan): To je rachot... Tohle bude slyšet po celém městě!

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Veličenstvo, všichni vašeho nového slavíka uslyší!

5. vypravěč se převlékne za služtičku, pak odpojí šňůru z hrací skříňky a nesměle namítne.

5. VYPRAVĚČ (jako služtička): Nežlobte se, ale... je to hezké, to jo..., ale tomu živému slavíkovi se to přece jen nevyrovná...

Všichni znehybní a vytřeštěně na Služtičku zírají. Po chvíli se vzpomíná hofmistr.

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Kdo tě sem..., co ty tady..., jak si můžeš dovolit...

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Vyhodte jí odsud! Ať si jde! Co tady vůbec dělá?!?

3. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Správně! A toho slavíka ať vezme sebou! Tady už beztak nemá co dělat! Je to tak, veličenstvo?

Císař vůbec nevnímá, zabývá se hrací skříňkou a muzikou, která se z ní ozývá.

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan, křičí směrem ke Slavíkovi): Vrať se zpátky do lesa! Do té svojí divočiny!

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): A nebo ještě líp! Ať zmizí úplně pryč!

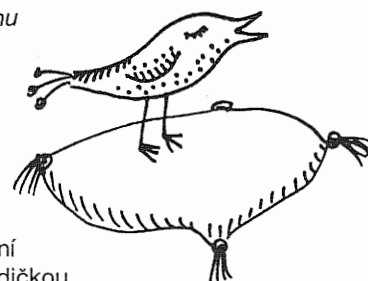
3. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Nejen z paláce! I ze zahrady! I z města!

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr, křičí, aby všichni slyšeli): Ano! Jménem císaře, který by se mnou jistě souhlasil - kdyby nebyl zaneprázdněn - vyhlášíme slavíka za nepřítele našeho císařství a jako takový se již nikdy nesmí ukázat u císařského dvora!

Císař stále nevnímá, co se kolem něj děje, Služtička pomalu a smutně odchází.

6. ČÁST

Vypravěči přinášejí na scénu různé vynálezy a při vyprávění se o ně nenápadně přetahují.



1. VYPRAVĚČ: A tak uplynul celý rok.

2. VYPRAVĚČ: Císař a celý dvůr a všichni ostatní Číňani znali nazpaměť každickou melodii a každický tón ze zpěvu umělého slavíka.

4. VYPRAVĚČ: Když šel císař spát, hrál mu slavík na dobrou noc.

1. VYPRAVĚČ: Když císař vstával, hrál mu slavík pro krásné jitro.

2. VYPRAVĚČ: Hrál mu k snídani, k obědu, hrál mu, když byl v lázni...

1. VYPRAVĚČ: Hrál mu, když se vrátil z harému, kde mu nadávalo jeho tři sta padesát manželek...

3. VYPRAVĚČ: A kdyby jen to...! Umělý slavík inspiroval dvorní hudebníky, vynálezce a všelijaké koumáky k vynalézání ještě lepších, důmyslnějších a propracovanějších hudebních přístrojů a nástrojů...

Vypravěči s velkým elánem začnou vyluzovat nejruznější zvuky na přístroje, které přinesli.

Tato scéna je improvizovaná. Všichni dvořané i Císař skládají dohromady všechny zvuky a experimentují s nimi, jsou do toho velmi zabráněni. Scéna by měla působit komicky.

Najednou přestane hrát hrací skříňka. Císař se zastaví, jako by zkameněl. Všichni ostatní ještě chvíli hrají, teprve když císař vstane a jde ke skřínce, přestanou hrát. Císař vezme hrací skříňku do ruky a prohlíží si ji.



CÍSAŘ: Naš slavík...! Nehraje...!

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Jak je to možný?

Císař přiloží ucho ke skříňce. Potom přiloží skříňku k hofmistrovu uchu.

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Vaše veličenstvo, něco tam praská...

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Asi se tam něco polámalo...

3. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Co budeme dělat?

CÍSAŘ (k hofmistrovu): Seženete nejlepší odborníky, kteří našeho císařského slavíka uzdraví - opraví!

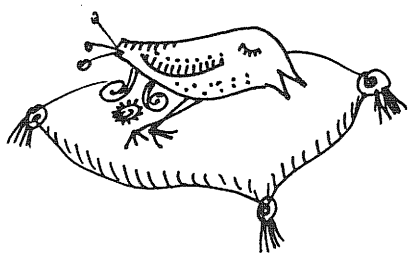
4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Veličenstvo, a co kdybychom..., když tady máme tolik jiných pěkných vynálezů... CÍSAŘ: Ale tohle je přece císařský slavík!!! Těch knížek, co se o něm napsalo...! Jen si vzpomeňte! Jak to bylo...?

Der Čineziš kaizerlich Palast... A další...! (Po chvíli) A pak... zvykl jsem si na něj a mám ho rád.

3. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Ale veličenstvo, ten kaizerlich... to byl přece jinej...

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Jo... To byl ten... (Naznačí mávání křídél)

Hofmistr nenápadně 3. a 4. dvořana umlčí, pak pokyne 2. dvořanovi a společně s pietou odnesou porouchaný hrací strojek kamsi dozadu. Na scéně na chvíli zavládne smutná, mrzutá nálada. Císař bez hnutí sedí uprostřed duchny, 3. a 4. dvořan se chvíli nudí, pak si začnou hrát s přístroji na scéně a způsobí, že některý z nich spustí. Všichni se polekají a Císař je přísným pohledem donutí, aby to okamžitě vypnuli. Zase nastane dlouhá, smutná chvíle. Pak na scénu přichází hofmistr s 2. dvořanem, nesou zpátky hrací skříňku, neřeknou ani slovo, ale tváří se tak, že je to všem jasné. Když se domnívají, že se Císař nedívá, udělá hofmistr výmluvné gesto palcem dolů. Císař gesto vidí, pomalu, polehoučku se zhroutí a zůstane ležet. Hofmistr se na Císaře provinile dívá a hlásí "diagnózu".



1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Moc opotřebovanej..., kolečka..., pérka..., čudlíky...

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Nedá se opravit...

Všichni se na ležícího Císaře chvíli dívají, pak potichu začnou odnášet všechny přístroje ze scény.

Nastane komická scéna, protože jeden z vypravěčů si myslí, že všichni berou nástroje do ruky, aby hráli, a ne aby je odnesli. Začne hrát a je tvrdě a rázně umlčen a doslova vyhozen ze scény. Císař zůstane na scéně sám. Poslední odcházející - hofmistr položí Císaři na prsa porouchaný strojek.

7. ČÁST

Na scénu pomalu, plíživě vstoupí Smrt. Prohlédne si Císaře, podívá se i do hlediště. Vezme do ruky hrací

skříňku, pohrdlivě si jí prohlédne a odloží jí na zem. Pak udělá dva tři pomalé krouživé pohyby a zahalí císaře i část koberce do bílé látky. Postaví se nad císaře a vytáhne šavli, obnaží jí a pak pomalu usedne císaři na prsa. Císař se vzchopí, snaží se smrt ze svých prsou setřást, ale nedaří se mu to. Na scéně v blízkosti císaře se objeví loutky dvořanu. Hemží se kolem císaře a sledují jeho zápas se smrtí.

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Císař se nám roznemohl...

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Císař umírá...

3. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Bude třeba zvolit nového císaře!

1. VYPRAVĚČ (jako hofmistr): Volit nebude třeba! Císařem budu já! Má proti tomu někdo něco!?!?

Dvořané se po sobě podívají, pak se otáčejí na hofmistra, uklání se mu a šeptají přání novému císaři.

2. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Ať žije nový císař!

3. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Ať žije nový císař!

4. VYPRAVĚČ (jako dvořan): Ať žije nový císař!

5. VYPRAVĚČ (jako Smrt, skřípavě, s jedovatým úšklebkem): Ať žije nový císař!

Smrt opět zamává nad hlavou šavlí a chystá se Císaře usmrtit. Vtom se zezadu ozve zpěv Slavíka. Všichni znehybní, jako by nevěřili svým uším, pak se rozhlíží a hledají, odkud se zvuk ozývá.

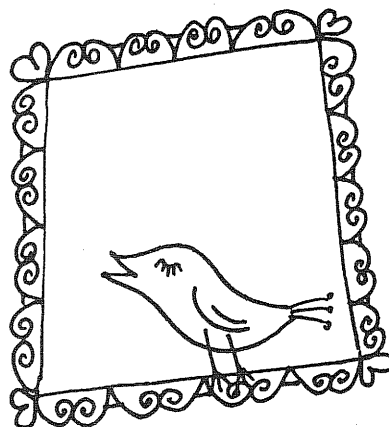
Zpěv je stále hlasitější a plnější. Smrt vstává z Císařových prsou a jde se podívat, odkud to zní.

Na scéně se objevuje Slavík, Smrt od něj odtančí dál, jako by se mu chtěla vyhnout. Slavík jde k duchně a zastaví se nad ležícím Císařem, Císař: se pomalu zvedá a vstává. Smrt několikrát zakrouží scénou a zmizí. Dvořané padnou před uzdraveným Císařem na kolena. Císař se na slavíka dojatě podívá a vezme ho do rukou.

CÍSAŘ: Ty jsi... Já jsem na tebe úplně zapomněl! Tak ty ses vrátil? My jsme tě vyhnali, a ty ses vrátil, abys mně uzdravil! Jak ti to splatím?

SLAVÍK: Už jsi mi zaplatil. Vzpomínáš? Zase jsem viděl slzy dojetí v očích císaře. To je pro mne ta největší odměna.

Císař beze slov, velebně, usedá doprostřed duchny, slavíčí píseň hraje finále, ke kterému se postupně všichni přidávají. Zatmění scény.





POKUS O ZPRÁVU O NP LDO ZUŠ

Hradec Králové 3. - 6. června 2001

Ve zpravodaji amatérských divadelníků, loutkářů a recitátorů ve východních Čechách na pomezí Moravy v části Sudet Divadelní hromada č. XXX (jaro 2000), který jsem obdržel ihned po příjezdu do divadla Jesličky, mě na str. 29 zaujala informace o regionální přehlídce loutkářských souborů v Jesličkách v roce 2000 - cituji doslova: *"Bylo to něco úžasného i úžasného zároveň. Ve dvou dnech jsme zhlédli třicet představení a představeníček... Na tradiční povídání o představeních už vůbec nezbyl čas... Nepořádat diskuse o představeních není právě to nejlepší řešení. Je možné ho použít jen výjimečně. Ale v tuto chvíli to jinak nešlo... Bude třeba zamýšlet se, jak takovou situaci příště řešit... Je třeba ještě jednou poděkovat všem lidem z Jesliček, kteří se o nás tak dobře po všech stránkách starali..."*

Tato informace, více než rok stará, by s menšími úpravami mohla být sumarizující zprávou o Národní soutěži základních uměleckých škol - literárně dramatický obor - kolektivní projev dramatický, loutkářský a přednesový.

Pořadatelem přehlídky se mimo vyhlášovatele, tj. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Praha, stala královehradecká Základní umělecká škola Na Stězině. Přehlídková představení se uskutečnila v Divadle Jesličky a ve Studiu Beseda Klicperova divadla.

Organizační štáb přehlídky dělal, co mohl i nemohl, a pokusil se vytvořit pro všechny účastníky přehlídky co nejlepší podmínky - nač jim finance stačily.

Odborná porota se pokusila zvládnout maratón sedmadvaceti představení (nápadná souvislost s popisovanou loutkářskou přehlídkou) za pouhých osmačtyřicet hodin a navíc diskuse, rozborový seminář oficiálního programu, který v pondělí a úterý končil vlastně v úterý a ve středu - hodinu po půlnoci - a dále neformální povídání a individuální konzultace s dychtivci z řad vedoucích.

Ale všechno po pořádku: Výběr na národní přehlídku se neřídí pouze úrovní dané inscenace, ale i stanoveným počtem dětí, které z daného regionu (kraje) mohou na přehlídku vyjet. A tak některé "chudé" kraje co do počtu dětí v literárně dramatických oborech mohou mít smůlu. Jenom díky ústřední umělecké radě a hradeckým pořadatelům, kteří se pokusili zařadit i soubory uvedené "v druhém pořadí", se na většinu usmálo štěstí. Je pravda, že kraj nemusí nominovat, nemá-li inscenace předpokládanou kvalitu a úroveň inspirativnosti. Lze jen litovat, že některé kraje této možnosti nevyužily - ale o tom také až později.

Větší počet souborů zcela zákonitě musel způsobit organizátorům určité problémy. Některé byly vyřešeny přímo excelentně: ubytování, stravování, doprava z místa ubytování na snídani a noční odvozy zpět pro porotu a další účastníky, fungování baru v Jesličkách.

Domnívám se, že i přes veškerou snahu najít pro děti program (tj. prohlídka města, účast v diskusním klubu atd.) je škoda, že všechny děti nemohly zhlédnout všechna vystoupení svých kamarádů a nakonec ani závěrečné předání cen. Na druhé straně díky za inspirativní představení Fausta v Klicperově divadle, a především za česko-japonské představení Mor na ty naše rody v divadle DRAK.

Celou přehlídku předznamenal v neděli večerní "přátelské metodické posezení s pedagogy a dospělými hosty" v divadle Jesličky, které obnášelo oficiální setkání včetně přivítání a představení poroty (Hana Hnilíčková-Franková, Alexej Pernica, Jiří Pokorný, Luděk Richter, Karel Tománek) a čestných hostů (Libuše Nováková, Jana Vobrubová, Šárka Štembergová, Jiří Oudes a Eva Venclíková, která byla navíc v roli předsedkyně ústřední umělecké rady). Bylo příjemné (a nebývá to obvyklé), že po celou dobu přehlídky, tj. i na všech představeních, diskusích byla přítomna za Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Marie Schejbalová.

Po pondělním dopoledni, kdy před představením Fausta přivítali všechny účastníky zástupci kraje a města, byl v patnáct hodin odstartován první blok tří představení z devíti, které byly na pondělním programu.

V rozborovém nočním semináři se porota v omezeném čase snažila hledat a nacházet a pojmenovat jak problémy jednotlivých představení, tak upozornit na inspirativnost některých postupů. Některé účastnice projevovaly určitou nespokojenost s přílišným, pro ně až detailním pohledem a snahou o konkrétní pojmenování kladů a záporů. Nakonec alespoň navenek uznaly, že pokud chceme diskutovat o kladech a záporech inscenace a nezůstat pouze u dojmologie, je žádoucí hledat konkrétní jednotlivosti a v nich nacházet a pojmenovat příčiny následného úspěchu či neúspěchu dané inscenace. Pro mnohé pedagogy přehlídky (soutěž) bývá často jedinou možností, jak se setkat s názorem jiného typu než pouhé "líbilo-nelíbilo".

Při druhém nočním rozborovém semináři po patnácti představeních byl na návrh samotných pedagogů zvolen jiný postup - zabývat se problémy, které jsou společné některým inscenacím. Na příkladu inscenací Slavík, Naša Bystrouška, Zlatý kolovrat, Jarní probuzení, Chvilce přirozenosti se členové poroty a někteří pedagogové snažili pojmenovat problémy kolem vedení souboru jako takového, režie, pedagogického a režijního vedení samotných dětí, vnímání a citlivosti vedoucího, problém autora, dramaturga a režiséra v jedné osobě. Chvilce to byla vášnivá debata, kdy se hledala slova a významy, na kterých by se jednotliví diskutující shodli. Bylo to zřejmě způsobeno i tím, že především ze dvou velkých měst, z Brna, ale i Prahy, se doporučené inscenace dosti výrazně odlišovaly od směřování současné dramatické výchovy, dětského divadla a uměleckého projevu vůbec. Snaha o přehrávání, povrchní, prvoplánové herectví, spolu s režii, která vede k předstírání vztahů, nebuduje skutečné situace a mizanscény, dává možnost bezbřehému výkladu...

Ústřední umělecká rada k radosti poroty a snad i souborů zrušila udělování prvních, druhých a dalších míst v jednotlivých kategoriích. Porota se proto pokusila bez ohledu na kategorie rozdělit soubory do pomyslných čtyř skupin. Je to samozřejmě subjektivní názor, na kterém se nakonec shodla při hledání co nejobektivnějších zhodnocení.

První skupinu tvoří inscenace, které odborná porota nedoporučila k žádnému ocenění (jmenovány v pořadí, jak byly uvedeny): ZUŠ Hulín (vedoucí Lenka Urbanová)



s inscenací *Tři prasátka*, ZUŠ Praha 9-Prosek (vedoucí Jitka Morávková) s inscenací *Stopět na jedno rozčilení*, ZUŠ Veverí (vedoucí Jana Glogarová) s inscenací *Pravda o stvoření světa - 1. část*, ZUŠ Praha 3-Žižkov (vedoucí Anuša Švecová) s inscenací *O krásné Vasilise* a též ZUŠ též vedoucí s inscenací *O divadle a tak podobně*, ZUŠ Kralupy nad Vltavou (vedoucí Jiřina Lhotská) s inscenací *Kavárna literárních poklesků*, ZUŠ Prostějov (vedoucí Petra Kocmanová) s *Malým Alenášem* a dvě brněnská představení *Naša Bystrouška* (vedoucí Ema Kučerová) a *Zlatý kolovrat* (vedoucí Henrietta Ctiborová) ze stejné ZUŠ J. Kvapila. Jde o inscenace, jejichž výsledný tvar přináší značné problémy dramaturgické, režijní, v jednání dětí v hracím prostoru. A v některých inscenacích - především brněnských a z Prahy 3 - pak problémy zásadní, vycházející z přístupu k dětem a k předloze od režiséra, vedoucího souboru.

Ve druhé skupině, která obdržela diplom-uznání, oceňují členové poroty inscenace, které sice nedosáhly výrazných kvalit, jsou ve svém současném výsledku v mnohém i problematické, ale jejich směřování je nepochybně správné a svědčí o poučenosti samotných tvůrců. Uznání obdržely (v pořadí, jak hrály): ZUŠ Domažlice (vedoucí Dana Žáková) s inscenací *Noc* (podle Karla Čapka), ZUŠ Krnov (vedoucí Markéta Jurošková-Bezručová) s inscenací *Janíček, Janík, Jan* (inscenace lidové písně), ZUŠ Valašské Meziříčí (vedoucí Bohumila Plesníková) s inscenací samurajské pohádky *Dlouhá, Střapatá*, ZUŠ Nové Město na Moravě (vedoucí Ivana Čermáková) s inscenací *Z deníku Adama a Evy* (podle Marka Twaina), ZUŠ Most (vedoucí Eva Roubíková) s pořadem textů Jaroslava Seiferta *Pod sluncem a pod hvězdami*, ZUŠ Žďár nad Sázavou (vedoucí Jana Křenková) s pořadem textů Konstantina Biebla *Škály*, ZUŠ Na Střezině, Hradec Králové (vedoucí Ema Zámečnicková) s inscenací *Nezpěvy sladké Francie* (texty z knihy Hanuše Jelínka), ZUŠ Kouřim (vedoucí Martin Drahovzal) s inscenací *Romeo, Julie a tak dál... podle W. Shakespeara*, ZUŠ Třinec (vedoucí Marcela Kovaříková) s inscenací *Proxima Centauri Drogensis* (autor: I. Kovařík) a ZUŠ Ostrov (vedoucí Irena Konývková) s inscenací *Za Ludmilou!* na motivy A. S. Puškina.

Do třetí skupiny - čestné uznání - porota zařadila a pořadatelům navrhla ocenit (opět v pořadí, v němž soubory hrály): ZUŠ Ostrov nad Ohří (vedoucí Irena Konývková) s inscenací *Ondráš nebo Juráš*, ZUŠ Zlív (vedoucí Mirek Slavík) s inscenací *Slavík* (dramatizace pohádky H. Ch. Andersena) a ZUŠ Uherské Hradiště (vedoucí Stanislav Nemrava) s inscenací *Hrulína Lance* podle Pavla Kohouta.

Čtvrtou skupinu inscenací, které považuje porota za nejinspirativnější, nejzajímavější, nepřínosnější - i přes některé výhrady -, navrhla ocenit cenou za inscenaci. Byly to (v pořadí, jak soubory hrály): ZUŠ Zlív (vedoucí Mirek Slavík): Mirek Slavík-Kusujama Masao: *O vrabci s ustříženým jazykem*, ZUŠ Liberec (vedoucí Eva Lecchiiová): *O malé Mette* (dramatizace dánské pohádky), ZUŠ Děčín (vedoucí Jana Štrbová a Jana Pavlíková): bratří Grimmové-Milada Mašatová: *Hebe hebe hebere*, ZUŠ Olomouc (vedoucí Alena Palarčíková): F. Wedekind: *Jarní probuzení*, ZUŠ Na Střezině, Hradec Králové (vedoucí Ema Zámečnicková): pořad z textů W. Witmana *Chvilé přirozenosti*.

Dozněla závěrečná slova Jany Portykové, tajemnice poroty a členky organizačního štábu, dozněl i potlesk, všichni se rozloučili a slibovali si, že brzy někde a - ahoj. Jedna z národních přehlídek skončila. Mnohé se podařilo. Pokud jde o problémy, odborná porota se domnívá, že mnohé vyplývá z malé a zřejmě ne zcela vstřícné komunikace mezi metodiky ZUŠ a centry dramatické výchovy, zastřešené ARTAMOU Praha, Centrem volného času v Brně Lužánkách atd., využitím nabídky jejich lektorů a poradců, včetně účasti více souborů ZUŠ na přehlídkách pořádaných každoročně těmito zařízeními. Frekvence šesti let, jaká je v současnosti v přehlídkách dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů ZUŠ, je zcela nedostatečná. Členové poroty doporučují zvážit opět možnost alespoň tříletého cyklu, pokud není reálné častější setkávání.

JIŘÍ POKORNÝ
dramaturg Městského divadla Český Krumlov

Divadlo ve výchově:

HOLANDSKO

"Jak mu kvete tulipán?" - tak by mohl znít podtitul článku. Čas čtyř dní pro praktické zkoumání této otázky, který se mi naskytl (díky Vysoké škole umění v Utrechtu), nabízí určité odpovědi, i když ne zdaleka komplexní přehled tematiky. Volba pohledů lidí, kteří žijí divadelněvýchovnými aktivitami v zemi velmi nizozemské, se zdá v tomto případě vsutku případná.

Britt Thomassen z **Utrechtského centra pro umění (UCK)** vysvětluje hlavně organizaci divadla ve výchovné oblasti. Divadelní skupiny jsou podporovány jak místní (krajovou) vládou, tak vládou země. UCK pomáhá projektům na nejružnější úrovni - od zapůjčení divadelní bedny s rekvizitami pro vlastní aktivity škol, kurzů dramatických

chovných a divadelněvýchovných pro žáky i učitele (úkol UCK je časem obsáhnout 95% učitelů!), přes společný projekt s Městským divadlem v Utrechtu (jednodenní program v divadle o divadle) až k pořádání festivalu umění, kde jsou představení doprovázena workshopy. Daří se hlavně ve spolupráci s některými nadšenými učiteli, stupeň vstřícnosti škol je velmi různorodý. Za problémovou skupinu označuje věk dětí 12 - 16 let, který jen málo skupin "umí", i když nyní - díky nově zavedenému předmětu CKV (v překladu asi výchova kulturou) - zájem roste.

Nový předmět ve školním kurikulu je výrazem setkání snah divadelníků a vlády: vznikl na základě dohody s Ministerstvem kultury a výchovy. (Zdalipak by s přejmenováním našeho Ministerstva školství na Ministerstvo výchovy došlo k nějakým podobným pozitivním počínům?) V jeho programu jsou začleněna divadelní a filmová představení, výstavy atp., a to povinně pro věkovou kategorii 15 - 16 let.

Shrnuji: Být umělcem, uleví se mi, že nemusím objíždět školy a nabízet se ani si platit propagační agenturu.



(Realita se však také může lišit a také občas samozřejmě liší od popsaného ideálu.) UCK však není jen organizační centrum, ale i poradenské.

S Ellen mluvíme přímo v budově **Městského divadla v Utrechtu**. Ellen je pracovnice, která má na starosti spojení divadla a výchovy. Říká, že tento luxus vyčleněného pracovníka si mohou dovolit prozatím jen větší divadla, ale lidí jako ona postupně přímo v divadlech přibývá. Neznamená to však, že by divadelní budova byla ústřední ve výchovné práci: Ellen naopak mluví o přesunu divadelních aktivit do prostředí, která jsou pro aktivity dětí a mladých lidí přirozenější - do škol, klubů, na ulici. Trend, který byl nastolen v 70. letech, je v současnosti opět zvýrazněn.

Holandáné mají stejné trápení jako my: jen velmi malé procento mladé populace přijde do divadla spontánně: cíl oslovit větší skupinu včetně těch "málo hodných" jde několika směry.

1. Divadlo v Utrechtu nemá stálý soubor, poskytuje prostor různým divadelním skupinám. Znamená to pracovat se skupinami, které přinášejí různorodý repertoár - od her, které doplňují školní kurikulum (např. historické hry, hry v cizím jazyce), a až po programy, které se na scéně nebojí kultury ulice a kultury jiných skupin než bílých Holanďanů. Již zmíněný předmět CKV je docela dobrým stimulem.

2. Divadlo se snaží (i když více tu padal budoucí čas) pracovat se skupinami, aby uměly oslovit děti a mládež, ať již jejich program bude realizován ve škole, nebo bude zprostředkován v divadle.

3. Skupiny, které v divadle vystupují, nabízejí školám programy "před nebo po", tj. takové aktivity, které by umocnily vliv představení. V této snaze, která je součástí usilování dramatické výchovy i u nás, mě zaujala jedna zdánlivá maličkost: skupiny také nabízejí podrobně rozpracované hodiny zprostředkující tyto aktivity pro zájemce z řad učitelů ve školách (jako součást ceny za představení).

Cestou z městského divadla si pro sebe shrnuji: Výchovní pracovníci přímo v divadlech, ovlivňování repertoáru ve smyslu nikoliv děti na míru divadlu, ale divadlo na míru dětem (při zachování estetických kvalit), prostor pro kulturu v povinných školních programech, podpora společenských orgánů. Slyším vlastní povzdech.

Divadlo MUZ v menším městečku Zaandam nedaleko Amsterdamu: Na rozdíl od Městského divadla v Utrechtu se zaměřuje výhradně na divadlo pro mládež. S Theem Franszem a Janem-Willemem Kruyssenem, kteří tvoří základní kádr divadla, mluvíme v kanceláři. Jako u většiny divadel tohoto typu je to důležitý prostor, v kterém společenství několika lidí plánuje práci, vyřizuje se agenda spojená s nejrůznějšími projekty, pro které se snaží divadlo získat peníze, tvůrce včetně herců (jen minimum je kmenových) a odbytiště, lze-li toto slovo použít v umělecké sféře, vydává se časopis MUZT pro mládež. Oba svorně potvrzují, že základní osou živobytí nejsou představení v malém sálku divadla (slouží spíše pro zkoušky), ale cesta do škol. Říkájí: "Pracujeme pro problematický věk, a protože tento problematický věk se stále snižuje, potřebujeme nutně lidi od výchovy." Míni tím spolupracovníky přímo v divadle, ale i učitele a vychovatele ve výchovných institucích. S tímhle pracovním dělením se setkávám v rozhovorech častěji: on je "theatre man", tj. vystudoval divadlo, ona je "education woman" - tj. vystudovala nejspíš drama ve výchově. Ale obecně se přiznává nutnost přesahů. Herečka z MUZ mi

např. později sděluje: "Já jsem klasická 'theatre woman'. S příchodem Marianne ('education woman') se učíme, jak zacházet s látkou pro mladé lidi a jak s nimi komunikovat před nebo po představení. Jak říkám, učíme se to, ale je to nutný. Čím dál častěji s nimi děláme a diskutujeme i mimo vlastní představení." Marianne Bruins pracuje na Divadelní škole v Amsterdamu v oblasti dramatu ve výchově a napojuje svoji práci a činnost svých studentů na divadlo v Zaandamu. A divadelníci z MUZ více a více propojují svoji činnost pro mladé s činnostmi s mladými.

Otevřenost Holandska všem kulturám potvrzuje přítomnost dvou australských herců-režisérů. Objeli a oslovili takřka všechny kontinenty se svým představením *The Stones* (Kameny). Možná že si také vzpomenete na příběh dvou chlapců, kteří z mostu nad dálnicí házeli kameny na projíždějící auta... a na smrt jednoho z řidičů. Ted' Australané režírovali představení s dvěma herci pracujícími na smlouvu pro divadlo MUZ (není náhoda, ale tendence, že už zjevem pocházejí z odlišných kultur). Mají po poslední zkoušce, v následujících dnech jdou představení do škol. Kdo by nebyl zvědavý na realizaci?

O dva dny později v tělocvičně střední školy (srovnatelné s naším gymnáziem) kolem padesáti studentů tak 14ti- až 15tiletých. Hra je v holandštině, ale oba režiséři vsadili na výmluvnost fyzické akce. Herci jsou chvílemi chlapci, chvílemi policejními osobami vyšetřujícími případ. Na konci uvádějí do sálu soudního tribunálu pomyslnou manželku zemřelého řidiče. Kladina je hned tím či oním, nejvíce však mostem přes dálnici.

Po cestě zpět do divadla vzrušený hovor v autě, jasná nespokojenost jak Australanů, tak Thea i Jana-Willema. Zřetelný odstup studentů byl vidět během představení, po výzvě k diskusi se jich kolem herců nakonec sešlo asi deset, dotazy se však vůbec netýkaly tématu.... Co udělat příště jinak, aby tento příběh nebyl další story, na kterou jen děti nahlédnou? Australanům (mimochodem jeden z nich žil jako chlapec v Jablonci nad Nisou) a i jejich holandským kolegům na tom velice záleží. Vysvětlují mi, že hra, která se spíše než na to, co si o případu myslí společnost, zaměřuje na vnitřní svět chlapců, musí být uvěřitelná a univerzální, téma odpovědnosti nemůže být morálitou z vnějšku, ale výkladem zevnitř dětského chápání. Jejich postoj je jasný: Namísto doktríny a inkvizice skutečnou výchovu. Vyjdeme z toho, jaké děti chceme? Nebo spíše z toho, jaké je máme, a uplatníme svůj vliv na základě toho, jak slyšíme jejich hlasy?

Pak divadelníci trochu "drbou" učitele: Zdá se, že jejich vidění, co je výchova a jak ji podpořit uměním, se liší od vidění učitelského: mluví se o "prodávání divadla" dětským zájemcům tím, že do představení dosadím hvězdu typu Kyllie Minogue, o odmítání přepracovaných klasických děl ve stylu, kterým ale mladým sedí (např. do současnosti posunutý film *Romeo a Julie*), o podrážděných reakcích na kultovní díla, jako třeba *Trainspotting*. Diskutuje se také zvláštní typ učitelské ochrany dětí: "To je pro naše děti moc těžké, závažné, to by je nezajímalo" ještě před divadelní produkcí, a tudíž možností poznat skutečnost.

Shrnuji a potvrzuji si cestou zpět ze Zaandamu ve vlaku: snaha přitáhnout pozornost mladých lidí k divadlu tím, že pracují bez předsudků s kulturou, kterou vyznávají (časopisy, tanec, hudba, filmy), a esteticky a pedagogicky ji přetvářím, výchova ve smyslu oboustranného dialogu, poznání, porozumění, tvorba pro mladé a s mladými na základě seriózního výzkumu, vztahujícímu se



k tématu i k charakteristikám diváků-spolutvůrců, zodpovídání otázky JAK? ve spolupráci s divadly ve světě zaměřenými na mladou populaci.

Divadelní skupina De Greus, Utrecht, Jan van Rossum. Greus znamená v překladu hranice a to je hlavní téma divadelní skupiny (stabilněji osm členů). Hrají již deset let o tom, co považují za nejpodstatnější - o tom, co lidi spojuje a rozpojuje. Hrají a propojují představení s dalšími aktivitami ve školách i v divadlech, ale jejich styl práce nalezl odezvu také u policie (např. kriminalita mladistvých), armády (sebevraždy, šikana, ženský element uvnitř "macho" prostředí), firem (podniková kultura). Zmíněnými dalšími aktivitami jsou např. techniky divadla forum (A. Boal), příprava scén na základě názorů a postojů účastníků, komunikační trénink (Jan tvrdí, že divadelní představení je vhodným úvodem k tomuto tréninku, který vedou sami herci [1], specializovanější zásah psychologů v případě komplikovanější problematiky může následovat).

Mluvíme o projektech minulých (např. láska a její podoby včetně homosexuality, drogy a divadlu se prozatím vzpírající ekologie) a o projektu, který se právě "vaří". Jan měl ideu a sehnal peníze a lidi (opět z různých kultur). Je to projekt o hrdinech, otázkách hrdinství kladených právě onomu kritickému věku 15 - 16 let. Proč právě jim? Je to věk výběru: kým vlastně budu? Stanu se hrdinou vlastního života? Kde budu hledat hrdinství? Nebo to vzdám? Proč to vzdám?

Výzkum, který je nedílnou součástí práce na projektu, herci zaměřují i sami k sobě: Udělej tento týden něco hrdinského! Najez se třeba s bezdomovci! Bylo to hrdinské? Podáš pak všem zprávu! ("Pracujeme jako laboratoř, vidíme kontakt s vlastní senzitivitou jako nejdůležitější součást práce," říká Jan.)

Mezishrnutí: Možnost vyjít z tradiční sféry školy a prostředí primárně výchovného, ale pracovat s klíčovým faktorem tohoto prostředí - uplatnění vlivu na formování náhledu na realitu na základě porozumění realitě, lidem v ní jako předpoklad její změny, herec jako spolutvůrce tohoto vlivu.

Divadelní skupina **STOUT** (Nezbeda), režisér David Greaves (Anglie) při zkoušce na novou produkci: Představení bude pro děti ve věku 12 - 16 let o gangu mladých, kteří mají svůj specifický svět, skupinovou dynamiku, pravidla, rituály. Po představení se děti rozdělí na skupiny, herci zůstanou ve svých rolích, pracuje se na tématech, jejichž svorníkem jsou pravidla žití a soužití. Opět téma šité na míru tomuto věku, který si chce pravidla určovat sám...

David se mnou mluví v době, kdy jeho kolega Andy (Irsko) pracuje s herci (multikulturní směr) na scénografii, založené na tzv. kontaktním divadle. Příprava tohoto představení znamenala sbírání nejrůznějších momentů ze života teenagerů (např. hry, slovník) a jejich kombinaci s abstraktními, surrealistickými prvky. Neopominutelnou složkou představení je pohyb a hudba - preferovaná v tomto věku i trochu vzdálenější etnická (David: "Představení dělá dramaturgy a 'muzikurgy'").

Další shrnutí: Na hony vzdálené amatérismu, dokonale zvládnutí divadla se všemi jeho možnostmi, kombinované s porozuměním otázkám dospívání, trpělivostí a naléhavostí si je klást tak, jak si je kladou oni, prostřed-

nictvím divadelně výchovné práce nabízet širší prostor pro další tázání a možnosti hledání odpovědí.

Divadelní skupina **Werktuig** (Nástroj) - Sandra Moonen, Frank Brouwer: O přestávce mezi dvěma programy pro asi dvanácti- třináctileté děti (tzv. pomaleji se učící) ve škole na severu Holandska. Spolu s dalšími tvůrci jsou již čtvrtou obměnou amsterdamské skupiny, orientující se výhradně na divadlo ve výchově a výhradně na práci s menším počtem dětí (školní třída). Zde hrají ve třech na téma strach. Krátké představení je vlastně retrospektivou, kdy hlavní aktér vzpomíná prostřednictvím několika scén na svízelné situace svého dospívání, jimž vévodil strach - z násilí, ale i třeba strach z toho oslovit bytost, která se mi líbí... Jednoduché kostýmy, které se vejdou do jednoho kufru, jednoduché nasvícení, to vše ve třídě. Následuje část programu, kdy jsou děti zajímavými způsoby dotazovány na strach obecně, na strach v jejich skupině, program vrcholí přípravou scén, jak se postavit strachu, s herci jako facilitátory. Na dětech jsou vidět rozpaky, ale zároveň zaujetí. Frank říká, že tyto děti se příliš s podobnými způsoby vzdělávání a výchovy nesetkávají, ale zájem je velký - z jejich strany i od pedagogů.

Divadelní skupina složená především z absolventů oboru drama ve výchově si tedy na nedostatek práce nemůže stěžovat. V současné době mají několik projektů orientovaných vždy na ožehavé otázky mladých a nabízejí také samostatné workshopy pro trénink divadelních dovedností, cestují po školách a divadlech v celém Holandsku. Základ tvoří opět kancelář, kde obdobně jako u již zmíněných skupin pracují dva tři lidé. Skupin, jako je tato, prý v Holandsku není mnoho. Abych pravdu řekla, když jsem viděla tuto skupinu v činnosti, viděla jsem také tváře studentů oboru dramatická výchova v ČR a možnosti jejich uplatnění v tomto typu práce.

Cesta ze severu Holandska a poté zpět do Čech je také cestou pro celkové shrnutí: Současná doba je dobou znovuoobnovení zájmu o divadlo ve výchově, které v Nizozemí startovalo v polovině 70. let, také pod vlivem Velké Británie. Většina skupin se hlásí k odkazu amsterdamského interaktivního divadla Werktheater, které se nebálo reagovat na témata na hraně (např. o rakovině v nemocnicích a na zdravotnických školách) a jako laboratoř divadelní práce se učilo oslovovat a vtahovat do vnímání, myšlení a konání diváky jako spolutvůrce. Holandsko je považováno za zemi otevřenou pro prozatím obecně nerozšířená řešení (sňatky homosexuálních párů, akceptování měkkých drog, euthanasie), což je dáno otevřeností země k diskusi o problémech (nyní např. ne nezajímavá otázka, co je za onou otevřeností, a jde-li prioritně o otevřenost). Divadlo ve výchově na tento kontext samozřejmě reaguje - a také k této otevřenosti přispívá.

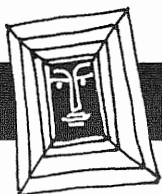
Jak tedy kvete tulipán divadlu ve výchově? Při odpovědi se mi nevybaví pestrobarevné lány propagující zemi turisticky, ne však také ojedinělé, ne zcela rozvinuté květy v zahrádkách separovaných ploty. Vláda dala zřetelný impuls, aby lidé, kteří žijí v této zemi, spoluvytvářeli její kulturu. A "theatre people" a "education people" tak činí, spolu. Tulipány kvetou.

HANA KASÍKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha



Průhledy do psychologie morálky 1



Průhled první - slovo úvodem:

PIAGETOVY KULIČKY A ÚVAHA O PRAVIDLECH

Zastavení první.

Jednou, když bylo našemu synovi asi 9 let, jsme společně sledovali v televizi dokumentární pořad o Adolfu Hitlerovi a o hrůzách druhé světové války. Po jeho skončení se mě syn spontánně zeptal "Tati, měl Hitler maminku?"

Zastavení druhé:

Na konci dvacátých let minulého století uskutečnili Američané Hartshorne a May rozsáhlý výzkum, na jehož počátku si stanovili následující tři hypotézy:

1. Adolescenty je možno rozdělit na čestné a nečestné typy.
2. Adolescenti, kteří podváděli v jedné situaci, budou podvádět i v jiných situacích.
3. Morální chování jedince je možno předvídat podle jeho slovních vyjádření o čestném a nečestném a podle úrovně jeho znalostí mravních norem.

Uvedené hypotézy se nepotvrdily. Závěry z výzkumu byly následující:

1. Nebyla prokázána souvislost mezi výchovou, která byla žákům poskytnuta, a jejich skutečným chováním.
2. Morální chování se nevyznačuje stabilitou (vyrovnaností) u jedné osoby v různých situacích. Osoba, která nepodvádí v jedné situaci, může "běžně selhat" v situaci jiné. Okolnosti jsou nejdůležitějším faktorem (v psychologii hovoříme o tzv. situační podmíněnosti).
3. Není prokazatelný vztah mezi tím, co lidé o morálních tématech říkají, a způsobem, jak jednají. Lidé, kteří vyjadřují zásadní nesouhlas s lhaním, krádežemi a podváděním, mohou sami ve skutečnosti lhát, krást a podvádět jako kdokoliv jiný.
4. Podvádění (lhaní atd.) je pravidelně "rozloženo" okolo úrovně mírného podvádění. To znamená, že je "normální" (míněno statisticky normální, s ohledem na vysokou četnost výskytu), že každý "trochu" podvádíme.

Zatímco první zastavení naznačuje hluboce ukotvenou schopnost lidského jedince "cítit" dobro a zlo, druhá se vztahuje k rozumu. Navozuje skepsi, zda má vůbec smysl pokoušet se ovlivňovat mravnost člověka jako takovou. Bude právě snahou našich "průhledů" do psychologie morálky alespoň nepatrně zvýšit šance učitelů a lektorů dramatické výchovy (i dalších zájemců z řad výchovných pracovníků) při napomáhání dětem a mládeži v rozvoji čestnosti, slušnosti, ohleduplnosti, obětavosti, soucítění, přejícnosti atd.

V rámci dramatické výchovy se každodenně na různých úrovních složitosti dotýkáme otázek dobra a zla, správného a nesprávného, čestného a nečestného. Tato témata jsou obsažena buď otevřeně, v prvním plánu (např. soupeření dobra a zla v pohádkách), nebo skrytěji (zde pak jde o obsahy zdánlivě etickým otázkám vzdálené nebo se nám témata - zejména morálky "všedního dne" - dostávají do činnosti přes formy práce, např. tím, že zavedeme určitá pravidla komunikace, která učí respektovat

jeden druhého). Koneckonců, budeme-li "snaživí", tak si morální podtext objevíme všude. Třeba i v cvičeních na rozvoj rytmického čtení.

Při psaní těchto řádků mi před očima běží galerie tváří řady mých přátel či alespoň velmi dobrých známých, kteří patří k vynikajícím nebo ještě lepším mezi učiteli a lektory dramatické výchovy. Jsou mezi nimi moji učitelé, kolegové i žáci. Obdivuji jejich nasazení, intuici, dar vcítění (i "dary" je třeba trénovat!) a celkovou sociální "šikovnost", s jakou umí pracovat s dětmi a mládeží (potažmo s dospělými).

Přemýšlím v této souvislosti o pomíjivosti, nebo dokonce nevděčnosti učitelské profese. V čem vlastně hledat a následně nalézat smysluplnost našeho činění? Jsou to zážitky spojené s povedenou lekcí nebo hodinou, dětským divadelním představením, úspěchem našich svěřenců na přehlídce, uznáním kolegů z branže anebo - a především - s radostí a vděčností dětí samých... Něco více, něco méně a možná že všechno dohromady. A někde zatím se rýsuje silueta, ne vždy plně uvědomovaného zadání: Čas a člověčenství jsou pravými prověřujícími hodnotami. Mluvme v tomto případě o smysluplnosti vyššího řádu, která je sice také obtížně uchopitelná, ale.... Tedy pomohlo naše snažení, naše práce s dětmi k tomu, aby se tyto staly slušnými a morálními lidmi? Přejme si, aby tomu tak bylo, abychom si to mohli s určitou nezanedbatelnou mírou oprávněnosti myslet! Smysl naší práce onoho "vyššího řádu" má tedy jednoznačně morální dimenzi, morální podtext.

Tak jako není pochyby o tom, že se rozvoj intelektu řídí ve vývoji jedince určitými zákonitostmi, které dokážeme poměrně přesně popsat, a dokonce měřit (viz oslavované, a současně zatracované testy inteligence), tak rovněž už není pochyb, že obdobně dokážeme popsat a "změřit" úroveň morálního úsudku dětí. Psychologové se v souvislosti s morálním vývojem "probudili" poněkud později, a proto psychologie morálky jako obor si stále ještě vydobývá místo na slunci. Nicméně je tu, a především je zde celá řada poznatků, které jsou velmi užitečné a uplatnitelné v běžné pedagogické praxi ve škole i mimo ní. O nich a o jejich praktických aplikacích bude pojednáno v následujících dílech našeho cyklu.

Piagetovy kuličky a pravidla hry

Domnívám se, že netrpím sníženým sebevědomím, ale občas dostanu "intelektuální mindrák". V případě publikace Jeana Piageta (1896 -1980) *Morální úsudek dítěte* jsem zmalomyslně dokonce několikrát. Předně tuto knížku vydal J. Piaget v roce 1932 (je považována za základní dílo v oblasti psychologie morálky), a přesto je stále aktuální, vychovateli a učiteli dodnes dobře prakticky využitelná. Nedostí na tom: Piaget vypracoval originální metodu zkoumání morálního úsudku především u dětí mladšího školního věku. Vymezil dvě základní stadia mo-



rálního vývoje, kterými prochází každý jedinec v ontogenezi (fáze heteronomie a fáze autonomie - viz dále).

A pak ty kuličky. To bylo totiž tak: Piaget se začal systematicky zajímat o pravidla, podle kterých děti hrají kuličky. Zkoumal, jak děti pravidlům rozumějí a také jak je dodržují. Jako podobné dětské hry, ani kuličky se děti neucí formálně. Naopak pravidla si osvojují spontánně bez vlivu odměn a trestů dospělých. Piaget podává následující příklad způsobu rozhovoru s dítětem při dotazování na pravidla hry:

"Musíš mi ukázat, jak se hraje kuličky. Když jsem byl malý, tak jsem je hodně hrával, ale teď jsem to úplně zapomněl. Rád bych je hrál znovu. Pojďme si spolu zahrát. Ty mě budeš učit pravidla a já si s tebou budu hrát." (Piaget, 1977, s. 20) Experimentátor se dále zajímal o to, co děti vědí o původu pravidel a zda mohou být pravidla měněna.

U nejmladších dětí (do dvou let) žádná pravidla nehrají roli. Jde zde o čistě motorickou aktivitu, která není provázána apriorním herním záměrem. Ve druhé fázi, mezi druhým a šestým rokem, dítě pozoruje starší děti, které si hrají, a začíná napodobovat jejich činnosti. Je si již vědomo, že existují nějaká pravidla, která regulují hrovou činnost, a ačkoliv jejich znalost je velmi povrchní (povšechná), dítě je považuje za posvátná a nedotknutelná. Zatím není s to chápat hru jako sociální aktivitu. Dítě odvozuje pocit příjemnosti z vlastního pohybu a rozvíjejících se dovedností. I když je při hře v kontaktu s ostatními dětmi ("hraje" s nimi), každé dítě hraje fakticky svou vlastní hru. Jde o jakýsi zvláštní paradox: Na jedné straně dítě pocituje nezpochybňovaný respekt k pravidlům, která regulují hru, na druhé straně při vlastním průběhu hry tato pravidla "egocentricky" porušuje.

Ve třetí fázi (ve věku mezi sedmi a deseti lety) se vývoj dítěte ubírá od uspokojení, které mu poskytuje psychomotorická aktivita v prvních dvou fázích, k uspokojení, které souvisí s jeho narůstající kompetencí vzít spolu s ostatními v úvahu soubor dohodnutých pravidel. Hlavní zájem dítěte už není tedy psychomotorický, ale sociální. Děti v tomto věku pečlivě sledují každého hráče, aby se ujistily, že hraje podle pravidel. Pravidlům hry nerozumějí ještě ve všech detailech, nicméně mají silnou potřebu podle "pravých" pravidel hrát. Dochází-li mezi hráči k nesouladu ve výkladu některých pravidel, pak ve většině případů převládá silná touha kooperovat ("hrát"), a tak jsou sporné úkony vynechávány a rozdíly urovnávány, a pravidla tedy účelově zjednodušována. (Piaget, 1977, s. 39, 41)

Ve věku jedenácti, dvanácti let u dítěte v návaznosti na rozvoj abstraktního myšlení nabývá velké důležitosti tzv. kodifikace pravidel. Děti se zajímají o pravidla pro pravidla a často tráví více času "uzákoňováním" každé možné eventuality, která ve hře může nastat, než vlastní hrou. Znalost pravidel je již velmi dobrá a žádný detail ne-

ní opomenut. Už ono vyjasňování pravidel vytváří strukturovaný rámec pro dětmi velmi žádanou spolupráci. Z uvedeného plyne, že můžeme nalézt těsný vztah mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním.

Shrnující teze:

1. Diskutujeme s dětmi o pravidlech, kterými se zejména řídí při hře, při jiné společné činnosti, ale také v "životě".
2. Ptejme se, zda vědí, kde se pravidla vzala a k čemu jsou dobrá. Dále se jich ptejme, zda by se dala změnit. Pokud ano, za jakých podmínek.
3. Pravidla dospělých (tzv. vnější pravidla) se snažme vždy přiměřeně věku dítěti vysvětlit. Platí poučka: Pokud jako pedagog nejsem s to smysl pravidla nebo normy dítěti zdůvodnit, pak jsem buď špatný pedagog, nebo jde o špatné (zbytečné) pravidlo.
4. Vytvářejme dětem co největší prostor pro spoluúčast při tvorbě pravidel, která upravují zejména vztahy mezi dětmi samými (opět při tzv. společné činnosti nejrozsáhlejšího typu).
5. Navozujeme, cvičíme hrové a jiné situace tzv. bez pravidel (ve smyslu každý si může dělat, co chce) pro ukázání kontrastu života s pravidly a bez nich (pro děti mimochodem zpočátku velmi zábavné, ale brzy také velmi nudné).

Domnívám se, že s tématem pravidel se dají se všemi věkovými skupinami (včetně dospělých) rozehrát zajímavé dramatické situace. Autor s oblibou klade otázku svým seminaristům: Potřebujeme si pro naši společnou práci stanovit nějaká pravidla? Proč ano a proč ne? Na čem to záleží?

Na závěr "domácí úkol" k zamyšlení:

Vraťme se k oné dětské otázce, která uvozuje dnešní téma. "Tati, měl Hitler maminku?" Pokusme se demonstrovat různé významy (interpretační roviny) v případě, že by tuto otázku položilo dítě ve věku čtyř, devíti nebo čtrnácti let. A o co by šlo, kdyby se takto zeptal dospělý člověk?

PAVEL VACEK

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

LITERATURA

HEIDBRINK, Horst

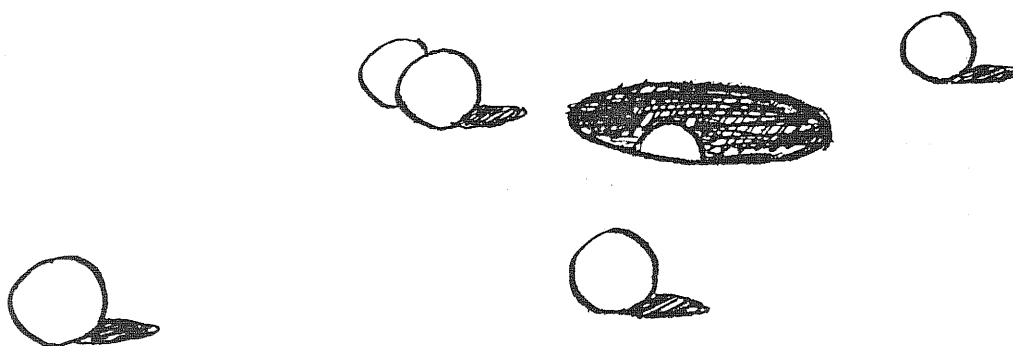
1997 *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál)

PIAGET, Jean

1977 *The moral judgement of the child* (Harmondsworth: Penguin Books)

VACEK, Pavel

2000 *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech* (Hradec Králové: Gaudeamus)





KULTURNÍ AKTIVITY MLÁDEŽE

mládež a její výzkum 4

Volný čas a způsob jeho naplňování je pro jedince, ale i pro společnost mimořádně významný. V disponibilním čase, tedy v čase, který člověk má pro sebe k dispozici, je vlastně bohatství společnosti. V triádě kategorií pracovní, mimopracovní a volný čas je kategorií nejvíce umožňující rozvoj člověka. Vývoj lidské civilizace můžeme vnímat také jako "vybojovávání" časového prostoru pro svobodný rozvoj člověka.

V šedesátých letech se hovořilo o budoucnosti lidské civilizace jako o společnosti volného času. Ve vizích této společnosti se zdůrazňovali především rozvojové a kulturní aktivity.

Vlastní vývoj je však do určité míry karikaturou těchto představ. Vyzarování člověka z pracovního procesu, ať již chtěné, či nechtěné v podobě nezaměstnanosti, není souběžně provázeno nárůstem objemu kvalitních aktivit ve volném čase. Naopak je komplementárně provázeno dynamickým nástupem pokleslé masové kultury řízené tržními mechanismy. V české společnosti devadesátých let se prohlubuje příkop mezi majoritní společností konzumující přihlouplé americké televizní seriály a akční filmy a další produkty masové kultury a menšinou orientovanou na náročné umělecké hodnoty, rozvíjející estetické cítění a vnitřní svět člověka.

V tomto článku se nezabývám celým spektrem aktivit ve volném čase, ale pouze kulturními aktivitami mládeže.

Metodika: V rámci výzkumu mládeže se výzkumem obsahu volného času mládeže zabývám od počátku osmdesátých let. Postupně jsem v několika výzkumech použil stejnou metodiku, takže data z těchto výzkumů (1) tvoří časovou řadu vypovídající o vývojových trendech.

V uvedených výzkumech byla použita metodika výzkumu volnočasových aktivit, v níž respondenti pomocí pětistupňové škály vyjadřovali svou frekvenci aktivit podle předložené baterie aktivit ve volném čase:

- 1 - této činnosti se nevěnuje
- 2 - méně často než jednou měsíčně
- 3 - méně často než jednou týdně
- 4 - alespoň jednou týdně
- 5 - každý den, jen výjimečně ne.

Pro každou aktivitu byl spočítán index, který představuje vážený aritmetický průměr. Index se pohybuje v rozmezí 1-5.

Následující tabulka (2) ukazuje u všech sledovaných aktivit pomocí syntetického ukazatele, jak je aktivita u mládeže frekventována.

Index vyjadřuje obecnou situaci. Konkrétnější informace prezentují tabulky o frekvenci jednotlivých aktivit mládeže uvedené v příloze. Podíl mládeže, která se dané aktivitě nikdy nevěnuje, se pohybuje od 30% (návštěva divadelního představení) do 60% (návštěva koncertu vážné hudby). Naopak mladých lidí, kteří se aktivně sami věnují umělecké činnosti minimálně jednou týdně je 22% (hudební a dramatická činnost), resp. 12% (výtvarné aktivity).

Podíl jednotlivých volnočasových aktivit není mezi mládeží rozložen konstantně. V závislosti na mládežnické politice státu, vývoji vzdělávacího systému, kvalitě působení masmédií a celkovému kulturnímu rozvoji společ-

Aktivity mládeže ve věku 15-30 a 15-18 let v roce 1996

Pramen: 1996/1

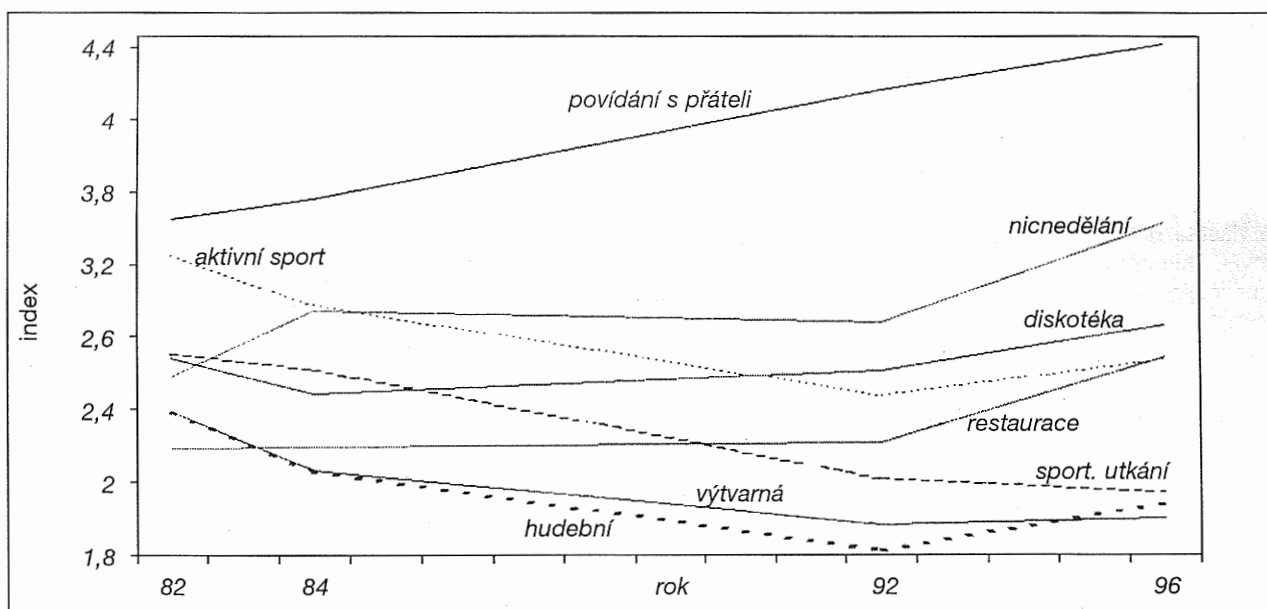
Aktivity	Index		Pořadí	
	15-30	15-18	15-30	15-18
sledování televize	4,63	4,80	1	1
poslech rozhlas	4,25	4,25	2	4
povídání si s přáteli, známými	4,25	4,41	3	3
poslech magnetofonu, gramofonu, CD	4,18	4,45	4	2
četba novin a časopisů	4,12	3,92	5	6
domácí práce	3,49	3,06	6	10
četba knih	3,40	3,33	7	8
odpočinek, nicnedělání	3,22	3,42	9	7
milenecké aktivity	3,03	2,80	10	13
procházky, toulání se	2,97	2,96	11	11
sexuální aktivity	2,96	2,07	12	24
návštěva kavárny, restaurace	2,86	2,68	13	16
studium, příprava na školu	2,70	3,95	14	5
práce s počítačem	2,53	2,69	15	15
sledování video	2,50	2,75	16	14
aktivní sportování	2,46	2,67	17	17
návštěva diskoték, tanečních zábav	2,37	2,85	18	12
návštěva kina	2,23	2,38	19	19
návštěva večírku, mejdanu	2,16	2,20	20	20
mimoškolní vzdělávání	2,16	2,17	21	21
turistika, trampování	2,15	2,12	22	23
chov zvířat	2,11	2,41	23	18
výstavba a údržba domu	2,05	1,58	24	38
práce na zahradě	1,96	1,85	25	30
psaní dopisů, deníku	1,94	2,14	26	22
vedlejší výdělečná	1,93	1,69	27	33
oprava a údržba kola, motocyklu, auta	1,92	1,95	28	27
hudební a dramatická činnost	1,90	1,88	29	29
ruční práce	1,89	1,69	30	34
hraní si s vlastními dětmi	1,84	1,02	31	44
návštěva koncertů populární hudby	1,82	1,97	30	26
výtvarná činnost	1,81	1,79	33	31
návštěva sportovních utkání	1,80	1,94	34	28
návštěva výstavy, muzea, galerie	1,71	1,62	35	36
kutilství	1,70	1,71	36	32
návštěva divadla	1,69	1,67	37	35
počítačové hry, automaty	1,67	1,67	37	35
individuální duchovní aktivity	1,43	1,29	39	39
sběratelství	1,41	1,58	40	37
návštěva koncertů vážné hudby	1,33	1,23	41	41
chalupaření	1,32	1,26	42	40
veřejně prospěšná a politická činnost	1,18	1,10	43	43
náboženský život	1,18	1,16	44	42

nosti se mění pozice jednotlivých kulturních aktivit u mladé generace. Vývoj mládeže prostřednictvím kulturních aktivit mládeže ukazuje graf.

Od počátku osmdesátých let se mládež postupně méně věnovala kulturním aktivitám. Propad kulminoval v období 1992-1993. Polovinu devadesátých lze chápat jako bod obratu. Krize devadesátých let souvisí s trans-

**Vývoj kulturních a "zábavných aktivit" mládeže ve věku 15-18 let od roku 1982 do roku 1996**

Pramen: 1982/1, 1984/1, 1991/3, 1996/1



formací společnosti. I v oblasti kultury a kulturní výchovy byl systém vybalancován na dominantní úlohu státu, který velkoryse finančně zajišťoval volnočasové aktivity. V devadesátých letech se postupně rozpadal starý systém a nový systém, postavený na tržních mechanismech a komerci, se teprve budoval. Zdá se, že v druhé polovině devadesátých let se společnost v kulturních aktivitách již nové situaci přizpůsobila.

Faktory: Aktivity ve volném čase vytvářejí logicky propojené trsy, resp. jsou výrazem obecnější orientace subjektů, jedince či skupiny. Tyto faktory obsahují výpověď o reálném chování vyššího řádu. Jde o pět faktorů - obecnějších orientací ve volném čase:

Faktor 1 - Kulturní orientace

Faktor 2 - Sportovní orientace

Faktor 3 - Extrovertní orientace

Faktor 4 - Manuální orientace

Faktor 5 - Introvertně - konzumní orientace.

Uvedené faktory představují vyhraněné orientace činností ve volném čase a jádro tvořícího se životního stylu mladých lidí. Faktory aktivit ve volném čase vyjadřují zobecněnou empirii. V reálném životě představují obecné trendy, základní model, kolem něhož oscilují aktivity konkrétních jedinců. Vzhledem k rozsahu a zaměření článku se omezují pouze na popis faktoru kulturní orientace (3).

Faktor 1 - Kulturní orientace: Tento faktor je sycen náročnými málo frekventovanými kulturními aktivitami jak receptivního, tak tvořivého charakteru a je doplněn mimoškolním vzděláváním. Výrazné nositele tohoto faktoru tvoří skupina aktivních jedinců s hlubokým zájmem o kulturu a vyhraněným životním stylem. Jde o kulturní elitu mezi mládeží. Čísla v závorce za aktivitami vyjadřují míru sycení faktoru (zátěž) danou aktivitou.

- návštěva divadla (0,7)
- návštěva výstavy, galerie (0,7)
- návštěva koncertu vážné hudby (0,6)
- mimoškolní vzdělávání (0,5)
- četba knih (0,5)
- výtvarná činnost (0,4)

Kulturní orientace jedince je sociálně podmíněna (pohlaví k. k. 0,13, věk 0,13, socioprofesi zařazení 0,39,

vzdělání 0,28, vzdělání rodičů 0,32). Kulturní orientace je spojena s generační kontinuitou, s celkovým kulturním zázemím mladého člověka.

Dívky a ženy jsou poněkud kulturněji orientovány než chlapci a muži. Kulturní orientace není výrazněji ovlivněna věkem, přece však ve skupině s největší frekvencí kulturních aktivit vidíme ve skupině 23 - 26 let mírný pokles. Největší rozdíly v kulturní orientaci vidíme v socioprofesi skupinách. Nositeli kulturní orientace jsou především tři skupiny: inteligence, studenti vysokých škol a středoškoláci. Kulturní orientace vyjadřuje kvalitu jejich sociokulturního zázemí. Podle četností v nejnižší frekvenční skupině (1) jsem sestavil obrácené pořadí kulturní orientace socioprofesi skupin.

1. vysokoškoláci 13,6 %
2. inteligence 22,2 %
3. středoškoláci 28,5 %
4. zaměstnanci 41,9 %
5. nezaměstnaní 54,2 %
6. podnikatelé, živnostníci 64,0 %
7. rolníci 66,7 %
8. učni 67,0 %
9. dělníci 75,3 %

Kulturní aktivity části mládeže jsou významné v záplavě masové kultury. Pomáhají zachovávat kontinuitu české kultury. Bez této části mladé generace by se česká kultura stala mrtvým skanzenem a česká populace by se stala amorfním davem závislým na dávkách kých ordonovaným televizním vysíláním.

PETR SAK

sociolog

POZNÁMKY:

(1) 1982/1, 1984/1, 1991/3 1996/1, 1997/1. Informace o výzkumech uvedených pod čísly jsou uvedeny v příloze publikace Sak, P.: Proměny české mládeže. Petrklíč, Praha 2000.

(2) 1997/1

(3) K tomuto tématu viz Sak, P.: Proměny české mládeže, Petrklíč, Praha 2000.



PRÁCE S LITERÁRNÍM TEXTEM

prostředky dramatické výchovy

Na úvod mého referátu dovoluji citaci ze skript Evy Machkové Úvod do studia dramatické výchovy: "Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci."

Podíváme-li se na vymezení cílů, jež si klade dramatická výchova jako předmět obecné školy, zjistíme, že mnohé z nich úzce souvisí s percepcí literárního díla, jeho interpretací, se schopností objevovat témata a umět je zhodnocovat: vnímat skutečnost v celé její hloubce a složitosti a orientovat se v ní, orientovat se v sobě, jasně a zřetelně formulovat své myšlenky, uvědomovat si mravní dilemata, orientovat se v nich samostatně a zodpovědně, soucítit s druhými lidmi. Dramatická výchova kultivuje, obohacuje a rozvíjí výrazové prostředky sloužící k sociální komunikaci, vychovává poučeného diváka a čtenáře apod.

Dramatická výchova často počítá s literárním textem jako základem pro další činnosti, případně činnosti zprostředkované metodami tvořivé dramatiky slouží jako cesta k textu. Dramatická výchova umožňuje převést model světa vytvořený uměleckou literaturou na základě primárního modelu přirozeného jazyka do jiného modelu – modelu situace, akce, stavu. Situace a činnosti navozené metodami dramatické výchovy umožňují překlenout časové, místní, ale i prožitkové a tematické oddálení autora a současného čtenáře, námět, téma či motiv zpracovaný autorem se díky modelu situace vytvořenému některou z technik dramatické výchovy dostávají do bezprostřední zkušenostní sféry dítěte, přibližují se mu jeho autentickým zážitkem. Směr interpretace se mění od autora k dětem: Jak rozumíte této situaci, jaký je váš postoj k tomuto problému, proč vy jste jednali takto, a literární postava jinak. Děti mohou uplatnit svůj názor, který je opřený o zkušenost, prověřený jednáním. Nacházejí vlastní pohledy na téma, jež je jim nabídnuto uměleckým textem, roste pluralita názorů. Dramatická výchova umocňuje zapojení žáka, vyvolává jeho zájem, umožňuje zvnitřnění, testování vlastních postojů či postojů druhých, a to zejména tím, že žák v navozených situacích jedná, má možnost jednat i z pozice určité role, jeho jednání probíhá v interakci s ostatními, získává zpětnou vazbu buď v akci samotné, nebo v následné reflexi. Pokud učitel pracuje s vhodným textem, vhodnou metodou, pokud jsou děti emocionálně či racionálně zasaženy, jejich rezonance s textem se zvětšuje.

Umělecká literatura a situace a činnosti vytvářené prostřednictvím metod dramatické výchovy mají ještě jeden společný rys: pracují s fikcí a non-fikcí. Odrážejí a zo-

brazují reálný svět, svět lidských vztahů, přičemž čtenář či účastník nevnímá zobrazovanou realitu jako autenticky skutečnou, ale jako obraz, model, analogii, metaforu či hru.

Do mého způsobu výuky pronikla dramatická výchova velmi výrazně. Není jedinou strategií práce s textem, s níž do hodin vstupuji. Pro některé texty je vhodnou strategií prosté čtení či poslech čteného; jejich přímost, dějovost je pro děti silná v prvotní rovině čteného či slyšeného (např. Erbenovy balady, texty Oty Pavla, některé zejména z mytologie vycházející pohádky apod.), případně by práce s nimi mohla narušit poetiku, jednodušnost, zvláštnost textu (Karel Poláček: Bylo nás pět, Královské pohádky Karla Šiktance). Jinou strategií může být komentované čtení nebo spojení textu s nedramatickými (hudebními, výtvarnými, slovesnými) aktivitami.

Přístup k textu metodami dramatické výchovy lze zvažovat z několika hledisek, pro tento referát se budu držet hlediska následnosti jednotlivých kroků.

Aktivity zprostředkované metodami dramatické výchovy předcházejí textu, text uzavírá blok

V případě takového spojení metod dramatické výchovy a textu je text cílem, k němuž určité činnosti směřují. Může znamenat pro činnost emocionální vyvrcholení (musíme však spíše počítat s tím, že jsou děti více emocionálně zasaženy v činnosti), vyvrcholení myšlenkové, může být jakýmsi shrnutím, uzavřením nebo kontrapunktem, může být ukotvením představ.

Aktivity, jež předcházejí textu, mohou nastolovat téma, látku či námět, dobu, postavu, mohou zachytit situaci, jež textu předchází, vytvořit analogickou situaci.

S analogickou situací jsme například pracovali v 6. ročníku před četbou Krylovovy bajky Vlk a beránek, jež téma lze vyjádřit příslovím Kdo chce psa bít, hůl si vždycky najde.

Děti udělaly ze židlí autobus, já jsem vstoupil do role řidiče. Část cestujících seděla, zadal jsem věk dospělých bez bližšího vymezení role. Pouze jednomu chlapci, který čekal s několika dalšími na zastávce, jsem roli upřesnil: 16 let, jedeš v létě na "čundr", otrhané rifle, stará košile, ale ne špinavý, na zádech krosna se spacákem, počkáš, až nastoupí ostatní, jedeš do vesnice vzdálené 10 km (autobus tam normálně staví), v ruce stokorunu, drobnější nemáš. Rozehráváme situaci, přičemž mým cílem je nepustit mladíka do autobusu (motivace pro mě je, že nemám "čundráky" rád, jako argumenty uvádím, že se tlačí do autobusu, je špinavý, ve vesnici nestavím, nemá drobné apod.). Závěr situace je otevřený a poskytuje možnost porovnání s beránkem v textu bajky. Mluvíme o situaci, li-dech v ní, potom čteme bajku a hledáme, co je shodné se situací v autobusu, mluvíme o bajce jako literárním druhu



a její spojitosti s lidskými charaktery. Zvolená metoda pomohla nastolit téma a umožnila propojení tématu s realitou. Činnost mapovala svět mimo text, respektovala však jeho směřování.

Aktivity zprostředkované metodami dramatické výchovy jsou souběžné s odkrýváním textu

Tento způsob propojení textu a metod dramatické výchovy předpokládá postupné odkrývání textu a jeho přerušování aktivitami dramatickými. Dříve než pedagog přistoupí k takovému modelu práce s literaturou, musí zvážit mnoho otázek: v jakém místě je možné text přerušit, zda zachovat kompozici, je text vhodný pro dramatické aktivity, nabízí konflikt, střet postojů, problém k řešení, nenaruší dramatické aktivity vědomí textu atd.

Při práci s menšími textovými celky inklinují spíše k vytvoření menšího tematického či hrového celku v rozmezí jednoho či dvou uzavřených učebních celků (jedno- či dvouhodinových). Není to však automatické pravidlo. Při vytváření větších tematických celků na základě menší textové předlohy může dojít k převážení dramatické struktury nad strukturou textu, text zmizí pod emocionálnitou či množstvím dramatických aktivit. Tato cesta je možná, ovšem s vědomím, že překračuje hranici mezi textem jako prostředkem komunikace a textem jako prostředkem k vytvoření rozdílné komunikační situace, jež využívá textu pouze jako zdroje. To však neznamená, že tyto aktivity nemají v procesu literární výchovy místo: učí děti vnímat, hledat, analyzovat, vyjadřovat vlastní postoje a tyto prověřovat, nahlížet do motivace lidského jednání, což jsou jistě hodnoty s literární výchovou úzce související.

Málo vhodné je podle mého názoru vkládat dramatické aktivity do poetického textu. Svět básně je světem vlastní sémantiky, je významově i formálně uzavřený, jeho modelování skutečnosti je svébytnější a subjektivnější než přístup, kdy aktivity textu předcházejí či následují po něm a celek básně respektují jako uzavřenou jednotku.

Vzhledem k tomu, že při výuce na základní škole nebo nyní na gymnáziu pracují v časově přesně vymezených učebních jednotkách, volím často při práci s menšími textovými celky pouze jednu či dvě dramatické aktivity, jež souvisejí s textem, jeho tématem, některou z postav. Zvolená technika by měla umožnit hodnotnou reflexi.

Příkladem takového postupu může být práce s textem Edmonda de Amicis *Malá hlídka lombardská* z románu *Srdce*. (Viz také *Příběhy. Texty k literární výchově pro 6. – 9. ročník ZŠ a nižší třídy víceletých gymnázií*. Sestavily Helena Kupcová a Jana Čeňková, Scientia, Praha 1994.). Jde o krátkou povídku, která vypráví o setkání lombardských vojáků s dvanáctiletým chlapcem v době války za osvobození Lombardie. Chlapec pomůže vojákům, vyleze na vysoký strom a pozoruje okolí. Nepřítel ho však spatří, začne na něj střílet. Chlapec neuposlechne důstojníka, ze stromu nesleze a je zabit. V povídce je popsán okamžik, kdy důstojník zaváhá a chce chlapce zadržet, aby na strom nelezl. Je to okamžik, který je vhodný pro prozkoumání v činnosti, v dramatické improvizaci. Chlapec je poháněn představou vlastního hrdinství, důstojník si uvědomuje nebezpečí, zároveň chce chlapcovu pomoci. To vše se odehrává na pozadí války, s bezprostředním ohrožením života. V tomto okamžiku jsme četbu zastavili, děti se rozdělily do sku-

pin, v každé skupině si určily role chlapce, důstojníka, vojáků. Stanovili jsme i postavy, které v povídce nejsou, jsou však pro situaci podstatné, vnášejí nový úhel pohledu, jiný postoj: chlapcova matka, otec, kamarád, důstojníkův nadřízený. Improvizaci jsme rozehráli simultánně, výchozím momentem byl okamžik zaváhání důstojníka, zda chlapce na strom pustit (v našem případě byla stromem židle), a vstup nové postavy; závěr improvizace byl v okamžiku, kdy se chlapec rozhodne (nebo je chlapci dovoleno) vylézt, nebo naopak od svého úmyslu upustí. Po sehrání nastala reflexe, jak se na tuto situaci dívaly jednotlivé postavy, jak argumentovaly, které argumenty byly pro chlapce podstatné apod.

Uzavřená tematická struktura na základě menšího textového celku

Mám-li k dispozici větší časový celek (dvouhodinový či tříhodinový na ZUŠ), je možné vypracovat na základě menšího textového celku uzavřenou tematickou strukturu.

Příkladem takového způsobu práce je tematický celek vytvořený na základě povídky Raye Bradburyho *Celé léto v jediném dni*. Sledovaným tématem byla pozice osamocené člověka v nepřátelsky naladěné skupině a otázka, proč je skupina, která je složena z "normálních" dětí, schopna dopustit se vůči takovému člověku šikany a velkého přikročí. Děti se nejprve seznámí s krátkou částí textu, s postavami a základními vztahy, s chlapcem Williamem a z četby se též dozvědí o jeho vztahu k dívce Margot. V následující chvíli budou mít děti možnost se s Williamem setkat, před rozhovorem s ním promlouváme o tom, co by od něho chtěli vědět, na co by se chtěli zeptat. Následující aktivita je v dramatické výchově nazývána horkou židlí – postava usedne před ostatní (zde učitel v roli Williama), ostatní se ptají. Podávám informace o Margot, o její odlišnosti, o vztahu dětí k ní. Opět čteme text, který potom děti připraví jako plnou hru. Připraví prostor třídy a prostor venku, přehrají situaci podle textu (vychází slunce, děti uvězní Margot ve skříni, vybíhají ven, vracejí se s prvními kapkami deště). Improvizace však pokračuje dál, děti se už neopírají o znalost textu, přichází učitel, ptá se na Margot. Děti reagují nepřipraveně, z pozice určité role, jejich autentický prožitek však může být silný. V určité chvíli je improvizace zastavena, otevírá se skříň a ze skříně vychází Margot. Děti vytvářejí alej jejich myšlenek, vyslovují je nahlas ve chvíli, kdy dívka v roli Margot prochází kolem nich. Následuje reflexe. Poté dostaly děti za úkol vytvořit záznamy do deníků, které mohly večer děti na Venuši napsat. Zavřely oči a já jsem dotykem určil ty, kteří budou psát v roli Williama a kteří v roli Margot. Záznamy jsme na konci hodiny přečetli, děti se snažily poznat záznamy Williamovy a záznamy napsané Margot.

Při práci s touto povídkou na ZUŠ jsme směřovali k divadelnímu představení. Výše uvedený celek byl startem k práci, která byla velmi pestrá. Mapovali jsme téma šikany, vytvářeli analogické situace, umísťovali jsme svět města na Venuši atd. Děti vstupovaly do improvizace na náměty z povídky, tyto improvizace se snažily divadelně tvarovat a výsledkem této práce bylo vytvoření scénáře a divadelního představení. V tomto případě již směřovala práce s textem k vytvoření divadelního produktu.

Práce s většími textovými celky

Při hodinách literární výchovy na ZŠ, gymnáziu či ZUŠ pracuji často i s většími textovými celky, případně s celou knihou; práce s knihou předpokládá obvykle uspořádání ve více blocích.



Ve třetím ročníku nižšího gymnázia (tercií) se se studenty zabýváme novelou Viktora Dyky *Krysař*. Celý projekt trvá přibližně dva měsíce a je rozdělen do jednohodinových bloků. Každý blok nese určité vnitřní či vnější téma. Např. v první hodině mapujeme život obyvatel Hameln a jejich sny a tužby, ve druhém bloku se zabýváme Agnes v tomto městě a jejími tužbami, ve třetím se setkávají Agnes a Krysař a spolu se studenty posuzujeme jednání Agnes, proč opouští jistotu Kristiánovu atd. S knihou se v tomto případě nakládá poněkud volněji. Studenti pracují s úryvky, ale ty jsou vybírány podle potřeby určitého hodinového bloku. Dostávají se i do situací, které kniha nepopisuje, a jednají v nich na základě znalosti postav, jejich charakterů. Novelu nepoznají děti celou, z hodin se nedovědí, kdo z města přežil. Je to proto, aby u nich vznikla potřeba po knize opět sáhnout a přečíst si ji.

Na ZUŠ jsou rozsáhlejší projekty s knihou častější. S jedenáctiletými dětmi např. vstupujeme spolu s mou kolegyní a kamarádkou Zuzanou Jirsovou do příběhů Toma Sawyera. První hodiny jsou věnovány poznávání Toma a jeho charakteristice přes předměty, vstupem učitele do rolí Toma či lidí kolem něho. Práce s knihou se potom zaměřuje na tematické linie: Tom a škola, Tom a Becky, Tom a jeho rodina, dobrodružný příběh s Joe Indiánem. Základní metodou je plná rollová hra v improvizaci, jež slouží k prozkoumávání jednání jednotlivých postav. Knihu nepoznají děti celou a je jim nabídnuta k následnému přečtení.

Seznámení s celou knihou nebo s vybranými částmi, drama na základě příběhu z knihy

Cílem učitele může být seznámit žáky s celou knihou nebo pouze s vybranými částmi nebo může na základě příběhu knihy vytvořit drama s odlišnou strukturou, kompozicí i tematickým směřováním.

Práci s knihou Oty Hofmana *Útěk* jsem rozvrhl do dvou dvouhodinových bloků. Nepracovali jsme s celou knihou, ale pouze s určitými kapitolami, nerespektovali jsme ani jejich kompoziční řazení. Chtěl jsem, aby měly děti možnost zažít situaci Sašových blízkých a prostřednictvím rollové hry nahlédnout do motivace Sašova jednání. Jako příklad uvedu první dvouhodinový blok.

Motivací k první dvouhodině bylo slovo „domov“. Děti měly zavřené oči a pojmenovávaly představy, které se jim k tomuto slovu váží. Potom si sesedly do kruhu a domluvíly si společnou představu k větám: „Je osm hodin večer, všední den. Doma.“ Tuto společnou představu vyjádřily živým obrazem – fotkou z večera. Jeden z členů skupiny fotografii popsal.

Poté následovala četba části kapitoly Klec, v níž se děti dozvídají o Sašově útěku, neznají však ještě jeho důvod. Vyndávám věci ze Sašova pokojíku, mezi nimi i zápalky, v nich posbírané nedopalky cigaret a propálené triko. Mluvíme o tom, co se díky těmto věcem o Sašovi dozvídáme.

Děti čtou kapitolu Zákon, dozvídají se o příčině Sašova útěku. Vracíme se do osmé hodiny večer, co se mohlo dít u Saši doma. Děti jsou tentokrát ve dvojici, opět v živém obrazu v rolích otce a matky. Po krátké domluvě zaujmou všichni pozice a strnou. Obcházím je a oživuji do krátkého rozehrání.

Posouváme se v čase do dvanácté hodiny. Děti mají možnost popisovat Sašovi, co se děje u jeho blízkých, kamarádů, ale i lidí, které v tuto chvíli nezná, ale mají s jeho útěkem mnoho společného (náčelník policie apod.). Vstupuji do role Saši, mám možnost i mluvit, ptát se, děti se mě však nesmějí dotknout, jsou pouze hlasy. Možnost řeči je v této chvíli důležitá, ptám se i na věci, které by děti v tuto chvíli nenapadly (Kolik policajtů je venku? Co baňka?).

Na závěr měly děti možnost napsat Sašovi vzkaz, který by mu podstrčily pode dveřmi altánku, kdyby měly tu možnost. Následuje reflexe s hlavní otázkou: Uvědomil si Saša, co způsobí útěkem svému okolí?

Aktivita zprostředkovaná dramatickou výchovou následující po textu

V tomto případě je text znám celý buď z vlastní četby dětí, nebo ze společné četby. Aktivita dramatické výchovy se mohou v tomto případě obracet zpět k textu nebo se zabývat oblastmi mimotextovými, jež jsou textem motivovány.

Návrat zpět k textu může sledovat hlubší mapování tematické roviny (návrat k určitým situacím pro odkrytí motivace postav, výběr klíčových situací a jejich přehrání, proč jsou právě tyto klíčové atd.). Metody dramatické výchovy sledují v tomto případě výrazně cíle interpretační.

Činnosti následující po seznámení s textem však mohou směřovat do oblastí mimotextových; děti mohou příběh dokončovat, vytvořit pokračování nebo se vrátit k určité situaci s přítomností další postavy; můžeme sledovat, co se dělo v téže době na jiném místě, co dělaly postavy, o nichž se text v této době nezmiňuje, jak na příběh pohlížejí jiné postavy atd.

S prvním ročníkem na ZUŠ (sedmileté děti) jsme pracovali s pohádkou *Král hadů*. Pohádku jsme přečetli celou, zajímalo nás však, co se asi dělo v době, kdy byl ovčák rok v hadí jeskyni: zobrazovali jsme ženu, jak vyhlíží svého muže, jaké práce musí sama zastat, co si povídají ve vsi o zmizení jejího muže. Hlavním cílem bylo v tomto případě umožnit dětem vstup do jednoduché rollové hry.

Cílem mé práce je ukázat dětem, že mohou v knize nalézt mnoho odpovědí i otázek, jež jsou blízké jejich světu, jen je třeba umět se v knize orientovat, podstoupit cestu hledání a nacházení, objevování témat, zajímavých postav, ale také být schopen prostého emocionálního okouzlení příběhem. Myslím si, že metody dramatické výchovy umožňují přiblížit svět literatury současnému světu a životu dětí.

RADEK MARUŠÁK

LDO ZUŠ Jindřichův Hradec, Gymnázium Třeboň,
katedra výchovné dramatiky DAMU Praha

Příspěvek zazněl na konferenci Čtenářství a funkce literatury pro děti a mládež, kterou 26. října 2000 pořádaly česká sekce IBBY (Mezinárodní organizace knihy pro mládež) a CzechRA (Český výbor mezinárodní organizace, která se zabývá čtenářstvím) ve spolupráci s katedrou primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK.



Mezinárodní kongres DRAMA IN EDUCATION

Ve dnech 6.-11. dubna 2001 se konal v rakouském Schlainingu mezinárodní kongres Drama ve výchově. Tato akce se pořádá pravidelně jednou za dva roky a sjedou se zde lidé z celého světa, kteří více či méně a na různých úrovních pracují metodami dramatické výchovy. Letos se kongresu zúčastnilo přes 80 pedagogů, vedoucích divadelních souborů či zájmových kroužků, režisérů, vychovatelů a pracovníků nejrůznějších center z 35 zemí světa. Vzhledem k tomu, že jde o zcela mimořádnou akci v oblasti dramatické výchovy, považuji za důležité informovat o jejím průběhu zejména studenty tohoto oboru. Kromě bohaté inspirace z praktických dílen, o kterých se zmíním později, bylo pro mě toto setkání také důležité, protože jsem měla příležitost si uvědomit některá fakta: Česká republika je jedna z mála zemí na světě, ve které je možné studovat dramatickou výchovu jako řádné denní vysokoškolské studium. Tuto informaci zde zmiňuji především proto, abychom si uvědomili, že není samozřejmostí, kolik prostoru je ve světě věnováno komplexní praktické přípravě osobnosti učitele dramatické výchovy s teoretickým a vědomostním přesahem do důležitých příbuzných oborů, jako je psychologie, filozofie, pedagogika, divadelní antropologie atd. Přestože jsem byla na tomto kongresu skoro nejmladší, měla jsem pocit, že díky tomuto zázemí jsem schopna se orientovat v klíčových pojmech a souvislostech dramatické výchovy i v mezinárodním kontextu. O to zajímavější byla pro mne konfrontace mého vzdělání a zkušeností se světovými trendy dramatické výchovy. Tuto možnost jsem měla především díky praktickým celodenním dílnám. Každý den jsme se mohli zapsat do jedné ze čtyř dílen, které byly limitovány počtem účastníků. Tímto způsobem měli všichni možnost účastnit se každý den společné práce v jiné skupině pod vedením jiného lektora. To byly zcela unikátní podmínky k pozorování nejen osobních, ale i kulturních rozdílů jak ve vedení, tak v přijímání společné práce.

Ráda bych vám lektory i jejich práci představila. Jejich úkol byl nesnadný. Kromě jazykové bariéry museli počítat také s různorodými pohledy a zkušenostmi v celosvětovém měřítku jak na volená témata lekcí, tak na dramatickou výchovu jako takovou. Díky této zkušenosti jsem se ale utvrdila ve svém názoru, že stylů práce, a především samotného pojetí dramatické výchovy je v jistém smyslu tolik, kolik je jejich lektorů. Pouhé přejímání jednotlivých cvičení anebo dokonce i přesné kopírování celé struktury autorských lekcí i těch největších lídrů dramatické výchovy, nikdy nebude zárukou dobře odvedené práce. Pro tento obor bude podle mého názoru vždy nejdůležitější osobnost lektora, který je otevřen komunikaci se skupinou, za kterou přejímá během práce zodpovědnost. Měl by mít proto oči stále otevřené a uši stále připravené na to slyšet nové otázky, názory, postřehy a podněty, které by měl být schopen na místě operativně zahrnout do společné práce.

Richard Finch - Anglie

Richard Finch je ředitelem všeobecné střední školy v Londýně. Je také kvalifikovaným poradcem se specializací na životní prohry, porážky a ztráty nejen bližních. Během posledních let vedl projekty s mladými lidmi ve Velké Británii, ale také ve Finsku, Bulharsku a Rusku. Vedl

několik dílen a seminářů pro učitele v Rakousku, Maďarsku a v poslední době převážně v Rumunsku.. Zajímá se o využití dramatu v multikulturní společnosti a hledá možnosti uplatnění uměleckých postupů práce ve školách.

- Richard začal svoji dílnu seznamovacími cvičeními a "icebreakry" (cvičeními a hrami na "lámání ledu") od fyzického kontaktu přes různé způsoby zjišťování informací o jednotlivých účastnících. Tento "klasický" úvod však plynule přešel do cvičení, která se již vztahovala k samotnému tématu lekce. Ve dvojicích jsme se měli navzájem provést našimi domovy. V prostoru jsme si měli ukázat, kde máme kuchyň, kde koupelnu atd.

- Poté jsme dostali za úkol napsat, **co pro nás znamená domov?** Nešlo o souvislý text, ale o brainstorming na jednotlivá slova: činnost, pohled, zvuk, vůně, dotek, chuť...V menších skupinkách jsme si navzájem sdělovali naše představy, které jsme měli potom společně vyjádřit ostatním.

- Další individuální prací bylo **sepsání věcí, které bychom si vzali sebou v případě, že bychom museli do třiceti minut náš domov opustit.** Měli jsme ovšem pamatovat na to, že o všechno, co si vezmeme, se budeme muset starat. Měli jsme se zamyslet nad tím, co všechno má pro nás nějakou hodnotu a co všechno bychom byli schopni opustit. O tom jsme opět debatovali ve skupinkách. (Přístupy byly různé, velmi často zmiňovanou věcí, kterou by si lidé odnesli z domu především, byl harddisc.)

- Po pauze jsme měli vyjádřit pomocí štronz slova, jako: škola, láska, práce... Po této rozvíčce nás Richard seznámil s **příběhem mladého uprchlíka Adriatika.**

Adriatik - a young refugee's story

I had to leave my country because there was a war on, and so it was easy to find yourself in big trouble, especially for young people.

The reason I had to leave was one day my friend and I were protesting because the police closed down our school.

Afterwards the police took us to the police station for half a day. We were given no food and water and they beat us. And they said we would go to prison if we did not do as they wanted.

I felt frustrated and hopeless. I knew if I stayed there more things would happen and it would get worse.

So next day, my friends came to my house and they said, "Let's go now."

So I decided to leave my home and run towards the West.

I remember the picture when I left. It is a picture that will stay all the time with me.

How could I forget the picture of my mother looking at her son, going away and she didn't know when she might see him again. But she knows there is nothing she can do about it.



Rozdal nám tento namnožený text a my jsme měli shrnout všechny informace, které se dají z textu vyčíst. Dále pak pojmenovat to, co z textu není přímo jasné a jaké otázky text nabízí. Poté, co jsme všechny otázky společně sepsali, jsme se rozdělili do menších skupin, ve kterých jsme si zvolili jeden moment, který nás z příběhu nejvíce zajímá. Ten jsme potom vyjádřili v živých obrazech a předvedli ostatním.

- V poslední fázi celodenní práce se nám Richard metodou učitele v roli představil jako ředitel mediální společnosti XY, která vypisuje **konkurs na komerční projekt inspirovaný příběhem Adriatika**. Ve třech skupinách-společnostech jsme měli vymyslet způsob jak v co nejširším záběru informovat veřejnost o problematice uprchlíků. Na závěr dne jsme si tyto návrhy ve zcela konkrétní podobě předvedli.

Horta Betancourt - Kuba

Horta Betancourt je původem z Kuby, ale nyní žije ve Vídni a působí po celé západní Evropě. Vystudoval klasický tanec a absolvoval kurzy nejrůznějších pohybových a tanečních technik. Během svého života si vybudoval vlastní způsob vyjadřování tělem na pomezí tance a pohybového divadla. Vede profesionální pohybové divadelní skupinu, se kterou vystupuje převážně, jak sám tvrdí, "...kvůli obživě". Při jeho působení na klasické divadelní scéně mu chybí bližší kontakt s publikem a inscenaci považuje za komerční produkt příliš vzdálený obyčejným lidem, ve kterém se již vytrácí osobní sdělení a hlubší komunikace. Proto by se chtěl dále více angažovat ve vedení seminářů a více využít svých metod při práci s lidmi. Těžištěm jeho práce je rytmus a vyjádření pohybem.

Popis celodenní dílny Horta nebude tak konkrétní jako v případě Richarda Finche. Neměla klasickou výstavbu lekce dramatické výchovy, spíše šlo o pohybovou průpravu s důrazem na rytmus, který je všem lidem blízký a při práci se spojuje. Základní výbavou Horta byla ozvučná dřívka, která odkládá jen málokdy. Smělost a odvahu při práci dodával skupině také hudbou a vlastním hlasem (uměl totiž také nádherně zpívat a svým hlasem často doprovázel svoje pohybové kreace; jeho práce by se dala - pouze pro představu - přirovnat k práci Petra Váši).

- Začali jsme rytmickým chozením po prostoru a postupně navazovali různé druhy kontaktů (společně se zastavili, zatočili se, obmotali se imaginárním provázkem atp.).

- Další individuální práci nazýval Horta **"self-manipulation"**. Rukama jsme udávali vlastnímu tělu impulzy k pohybu. Obdobou tohoto cvičení bylo **"manipulation with each others"**. Ve dvojicích jsme se střídali ve vedení a jeden druhému jsme nabízeli impulzy k nonverbální komunikaci pomocí pohybového vyjádření. Z těchto cvičení se později vyvinul jakýsi společný tanec. Z počátku bylo těžké najít ve dvojicích společný rytmus a společnou řeč těla. To, co v podání Horta vypadalo tak snadně a přirozeně, ve skutečnosti vyžadovalo značnou námahu, a hlavně snahu.

- Později jsme se pokoušeli ve skupinách pomocí rozličných kvalit pohybu vyjádřit různé charaktery. Setkáváním těchto pohybem abstraktně ztvárněných postav v prostoru jsme se nakonec pokusili vytvořit krátké minipříběhy.

Celá práce byla prokládána společnými hlasovými, rytmickými a pohybovými improvizacemi.

Jonathan Neelands - Anglie

Dr. Jonathan Neelands je docentem dramatické výchovy na University of Warwick v Anglii. Přípravuje budoucí učitele dramatické výchovy a pořádá kurzy dramatické a divadelní výchovy nejen pro učitele, ale i ty, kteří využívají při své práci divadlo ve výchově. Jonathan Neelands je mezinárodně uznávaný lektor a autor řady publikací, jako např.: Making sense of Drama, Structuring Drama Work a Beginning Drama 11-14. Vede pravidelně dílny a semináře v severní Americe a v mnoha evropských zemích (včetně ČR). Zaměřuje se především jak na výuku dramatické výchovy jako samostatného předmětu s vlastní osnovou, tak na využití metod dramatické výchovy v širším záběru osobnostně-sociální výchovy.

- Jonathan otevřel svoji dílnu teoretickým výkladem. S fixou v ruce zaznamenával na velký papír "v kostce" své pojetí strukturování dramatu. Jonathan se ve svém stylu práce příliš neopírá o příběh. Postupným dávkováním informací nastolí nějakou situaci. Tu se pak se skupinou snaží prozkoumávat z pohledu všech postav, které se v ní nějakým způsobem angažují, neangažují či by se angažovat měly. Pro samotnou práci ve skupině jsou pro Jonathana podstatná tři klíčová slova:

Mindful = uvědomělý - ve smyslu být ve střehu, být otevřený a stále připravený...

Community = společenství: podílíme se na společné práci, která nám umožňuje vzájemná setkávání a cestu k pochopení ostatních. Nikdy nemohu být někým jiným, ale mohu v ostatních najít sebe sama...

Imagination - představivost, která nám umožňuje "mapování světa"; vždy je tu něco, co jsme ještě nevěděli, vždy se najde nějaká situace, ve které jsme ještě nebyli...

Každé z těchto slov má ještě své oposium, které je také nedílnou součástí naší práce. Neustálé vyvažování těchto jednotlivých protipólů vnáší do společné práce potřebné napětí:

Mindful (uvědomělý)	x	Playful (hravý)
Community (společnost)	x	Self (já sám)
Imagination (představivost)	x	Knowledge (vědomosti, získané znalosti)

- Praktickou část dílny si Jonathan připravil na motiv z knihy The Composition - Antonio Skármeta, Alfonso Ruano. Hned na začátku nám Jonathan rozdal namnožený text krátké slohové práce hlavního hrdiny knihy Pedra Malbrana, o kterém jsme zatím nevěděli vůbec nic.

What my family does at night by Pedro Malbran, Siria school, grade three

When my father comes home from work. I wait for him at the bus stop.

Sometimes my mother is at home, and when my father comes in, she says, what's up kid, what happened today? Fine, says my father, and how about you? Then I go out and play soccer. I like scoring headers.

Then comes my mother and says, Pedrito, come and eat and we sit at the table and I eat everything except soup because I don't like it. After supper every night my father and mother sit on the sofa and play chess and I do my homework. And they go on playing chess until it's time to go to bed.

After that I don't know because I'm asleep.

Signed - Pedro Malbran

Note - if you give me the price for this composition, I hope it's a soccer ball but not a plastic one.



Zadání slohové práce znělo: *Co dělá navečer moje rodina?* Z tohoto krátkého textu jsme měli ve dvou skupinách za úkol vyčíst nejen informace o Pedrovi a jeho rodině, ale také o charakteru školy, kterou Pedro navštěvuje.

- Na základě skupinového brainstormingu jsme měli vytvořit prostředí školní třídy, do které Pedro chodí. V něm jsme si pak měli přehrát situaci, kdy učitel oznamuje dětem, že přijde inspekce, a proto si všichni musí po celou dobu vyučovací hodiny tiše číst v učebnici. Jakým způsobem tyto pokyny učitel třídě zadá, jsme si potom vzájemně ve skupinách předvedli.

- Poté jsme se obě skupiny spojily do jedné třídy. Jeden z nás představuje učitele, ostatní žáky a Jonathan jako učitel v roli hraje kapitána ve vojenské uniformě, který vstupuje do třídy jako inspekce a zadává dětem téma slohové práce. Dostáváme obrázek kapitána okopírovaný z knihy. Přehráváme celou situaci znovu s vnitřním dialogem učitele.



- Dva lidé udělají živý obraz podle předlohy a ostatní se pokouší nahlas formulovat vnitřní myšlenky obou postav. Zatím se jen domýšlíme, co je červenou nití všech situací...

- Shrnujeme si společně všechny informace, které zatím máme. Poté Jonathan zaujme pozici Pedra a my mu můžeme klást otázky. Ukazuje se, že Pedro žije v zemi, která je ve složité politické situaci. Zadáním slohové práce se snaží vyšší instance monitorovat situaci v rodinách. Pedro tuší, že kdyby napsal pravdu, mohl by dostat svoji rodinu do problémů. Jeho rodiče totiž večer poslouchají zakázaný rozhlas, šeptají si a občas někdo přijde, ale to už musí Pedro do postele...

- Ve skupinách děláme rodinné fotky ve dvou variantách: rodina na první pohled, a co se opravdu děje uvnitř jednotlivých postav. Fotky rozehráváme a můžeme tak nahlédnout do večerního života rodiny tak, jak tomu doopravdy je.

- Nakonec se ocitáme zpět ve třídě. Sedíme všichni v lavicích a máme psát slohovou práci. Obchází nás kapitán, nahlíží přes ramena a kontroluje, co kdo píše. Věnujeme se teď pozici učitele, který má přehled o rodinách a plně si uvědomuje vážnost situace. Může nějak v případě Pedra zasáhnout? Přehráváme si různé návrhy řešení formou divadla forum. Tento poslední úkol se pomalu přelévá do velmi živé diskuse. Ne pro všechny zúčastněné je tento problém aktuální. Jonathan vysvětluje, že vybral tento problém, protože jsme všichni učitelé

a můžeme se do podobných situací dostat. Někteří uvádí jako příklad své vlastní zkušenosti. Ti, co nic podobného nikdy nezažili, však nejsou schopni analogií vnímat a nepovažují práci za příliš přínosnou. Padne dokonce věta: "Máme svých starostí dost..."

- Dílna končí rozpačitě. Přes promyšlenou strukturu byla příliš umluvená a nedynamická. Pro tvořivé duše ale nabídla mnoho podnětů k zamyšlení i inspiraci!

Jurij Vasiljev - Rusko

"Pro mě osobně je divadlo jeden ze způsobů samotného bytí..." - podle slov profesora Jurije Vasiljeva. Jurij Vasiljev se narodil v Leningradě, kde také studoval drama na Institutu divadla, hudby a kinematografie. Byl studentem profesora Makarjeva, vypracoval disertaci na téma fonetika a umění přednesu, nyní je profesorem na divadelní akademii v Petrohradu, kde má kromě funkce děkana také na starosti výchovu herců a divadelních režisérů. Ve své práci Jurij Vasiljev vychází ze Stanislavského a Mejercholda, nicméně pokračuje dál svou cestou a vytváří si zcela vlastní specifickou metodu. Roky výlučně pracoval na hledání nových principů při práci s rolí. To vše v úzké spolupráci se svými studenty. Výchozím bodem v jeho divadelní práci je totiž vždy individuální osobnost. Ve svých dílnách se snaží umožnit každému najít cestu k jeho vlastnímu způsobu vyjádření role. Při práci s hlasem, pohybem a vnitřními pohnutkami nevnímá tyto jednotlivé složky odděleně, ale naopak se je snaží zapojit ve vyjádření souběžně.

- Dílna Jurije Vasiljeva na první pohled působila jako další možná varianta pohybově hlasové průpravy. Postupem dne si ale mohli někteří stále více uvědomovat, že zdánlivě jednoduchá cvičení jsou pouze vstupní branou do mnohem hlubší vnitřní práce. Přes rytmické chůzení po prostoru jsme se dostali k sérii cvičení zaměřených na partnerskou spolupráci. Ve dvojicích jsme jakoby hledali hranice mezi důvěrou a obezřetností. Nejprve jsme vodili svého partnera, který měl zavřené oči, různými způsoby po prostoru: hlasem, dotekem, dechem a nakonec jen teplem vyzařujícím z dlaní... Poté jsme si trénovali postřeh v různých soupeřivých hrách.

- Postupem času začínala být práce fyzicky stále náročnější a náročnější. Neustálé rytmické poskakování a společné pohybově hlasové improvizace vyžadovaly kondici a koncentraci. Desítky minut jsme kolem sebe máchali rukama a bubnovali do imaginárních bicích souprav. Jurij nám nevtíravě, ale zato vytrvale připomínal držení těla, relaxaci v kolenou, povolená ramena, uvolněnou bradu a další věci, na které se velmi rychle a jednoduše zapomíná. Ale jedině takto vybaveni jsme mohli být dobře připraveni na nové podněty k práci. Jurij se nás snažil dovést k uvolněnosti, přirozenosti a k otevřené mysli. Podle jeho metody se nás snažil provést třemi kroky v práci s tělem. Prvním krokem je podle Jurije smyslový a fyzický vjem (např. štípnutí), druhým je vnitřní pohnutka (na škále libosti a nelibosti, např. bolest) a třetím je vnější reakce (např. vyslovení citoslovce "AU"). V jednotlivých základních cvičeních se v nás snažil tyto kroky vyvolat zcela přirozeně. Při dlouhodobější práci se svými studenty je potom učí vědomému využití těchto kroků v jejich hereckém projevu.

- V poslední části dílny se s námi Jurij vydal do našeho podvědomí. Při společné relaxaci nám nevtíravým hlasem předříkával, co si máme představovat. Velmi příjemnou formou nás zavedl do našeho dětství, našich snů a představ. Nakonec nám vysvětlil, že tuto metodu vy-



užívá například při tvoření mizanscény, rozborech divadelních situací. V tomto stavu vědomí je také možné si přeříkávat text a hledat v něm nové významy a souvislosti.

V Jurijově práci se podle mého názoru velmi dobře střídalo napětí a uvolnění. Ale ne všem tato dynamika vyhovovala stejně. Měla jsem pocit, že kdybychom se ve skupině seřadili podle spokojenosti, odpovídalo by naše rozestavení polohám našich rodných zemí od východu k západu.

Protože se Jurij Vasiljev nemohl zúčastnit kongresu z pracovních důvodů po celou dobu a přijel až po dvou dnech, střídal se ve vedení lekcí s Hortou Betancourtem. Tak se stalo, že jsem se díky svému výběru nezúčastnila dílny pod vedením **Emilie Fitzgibbonové** z Irska. Emilie je zakladatelkou Graffiti Theatre Company. Se svými představeními byla ve Francii, Londýně, Helsinkách a před nedávnem v rámci skotského mezinárodního dětského festivalu i v New Yorku. Je předsedkyní Irish National Association for Youth Drama. Specializuje se na oblast rozvoje výchovy a práci s handicapovanými lidmi. Jak

jsem se později dozvěděla, téma její lekce bylo klonování. Bohužel vám nemohu podat podrobnější zprávu.

Každý den začínal společnou rozvíčkou a končil společnými večery, které se mnohdy protáhly. Nechyběla ani společná návštěva vinného sklepa, kde se u skleničky nejlépe navazovaly soukromé, ale i pracovní vztahy. Právě v těchto "volných chvílích" vznikaly zárodky další spolupráce mezi jednotlivými účastníky kongresu, což je bezesporu také jedním z nejdůležitějších cílů této akce. Výsledkem mé poslední probdělé noci by měla být týdenní dílna *Improv and Theatresports* pod vedením Herwika Greschoniga pro studenty v rámci jejich studia na DiFa JAMU v Brně.

Doufám, že smutné loučení bylo zároveň začátkem dalších setkání.

Ráda bych i touto cestou poděkovala Radce Svobodové za možnost účastnit se. Byla to pro mě důležitá zkušenost.

PETRA SVOZILOVÁ
ateliér dramatické výchovy, DiFa JAMU Brno

INTEGRÁL

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

DIPLOMOVÉ PRÁCE z oboru DV, jejich témata a kritéria hodnocení

Za desetiletí existence vysokoškolského studia dramatické výchovy na pražské DAMU bylo obhájeno téměř sedmdesát diplomových prací, dvacítkou témat je zadáných a rozpracovaných a o dalších asi čtyřiceti se v současné době diskutuje v diplomových seminářích. Zdá se tedy, že je doba vhodná k bilancování, shrnování, konstatování úspěchů, problémů i proher a snad i hledání dalších cest a možností.

Jako kardinální se mi z hlediska vedoucí diplomového semináře jeví dva okruhy problémů. Je to jednak volba témat prací a jejich dosavadní struktura, jednak kvalita prací odevzdáných a kritéria jejich hodnocení, tedy začátek a konec celého procesu.

Nutno říci, že je to proces velmi závažný, protože dovršuje celé studium, umožňuje posluchači, aby si v jeho závěru shrnul, co ví a umí, čím prošel v praxi a k čemu došel, a aby si případně i vytyčil svou další cestu, našel osobní zaměření a specializaci. A konec konců se tím připravuje nejen pro koncepční, cílevědomou práci s žáky, ale také k tomu, aby v budoucnosti dokázal svými články, metodickými či teoretickými publikacemi anebo pedagogickou prací s budoucími či stávajícími učiteli přispívat k rozvoji dramatické výchovy jako celku.

Volba témat a jejich struktura

Podíváme-li se na dosud obhájené práce (jejich seznamy, řazené podle roku obhajoby, vycházejí v této rubrice od roku 1998) a na výběr těch, které jsou ve školním roce 2000/01 zadány a rozpracovány, popř. jejichž témata se v diplomových seminářích právě rodí, zjistíme některé až překvapivé disproporce.

Zatím nejbohatší je okruh témat školní dramatiky, týkajících se využití dramatické výchovy v práci na všech stupních škol, od mateřských po střední - DV v práci mateřské školy, ve vyučování nebo zájmových kroužcích na 1. stupni ZŠ, v některých předmětech 2. stupně (literární výchova) či gymnázia (dějepis, společenské vědy), problémy integrace, DV na waldorfské škole; rysuje se např. práce o přípravě dětí na přechod z MŠ do 1. třídy, o dramatických metodách v humanitních předmětech na střední zemědělské škole, o školním

dramatu ve výuce na 1. stupni. Tuto tematickou oblast posluchači velmi rádi vyhledávají, nejen v distančních formách, ale i v denním studiu. Zatímco mnozí posluchači z praxe, zejména je-li dlouholetá, přinášejí nezanedbatelné poznatky pro druhé (a škoda že nejsou možnosti více takových prací vydat), ti méně zkušenější tato témata zaměřují především na zpracování projektů, a tedy na svoji přípravu pro budoucí praxi.

Další bohatě zastoupený okruh témat je založen na otázkách a problémech pedagogicko-psychologických, jako je sebepojetí pubescenta, vývojové rysy adolescence, tvořivost, prevence agresivity apod., rysuje se např. práce o specifitě chlapců ve vztahu k DV. V této oblasti se však zatím jen jedinkrát, a to mezi pracemi teprve zadanými, objevuje aktuální a závažné sociální téma jako východisko dramatiky (tolerance a vztah většinové společnosti vůči Romům). Takových témat, vhodných zejména pro dramatické strukturování, by se mohlo (a také mělo) v budoucnosti objevovat větší množství.

Značný počet prací byl a je stále věnován využití literatury jako předlohy pro improvizace či pro přednes nebo dramatických metod jakožto cesty k chápání literatury. Je to tematický okruh stejně nevyčerpatelný, jak nevyčerpatelná je literatura, dětská i ostatní, próza i poezie, a vždy bude velmi plodný. A to ať už jde o využití jedné knihy - sborníku (Moudří blázni), nebo o žánr (hrdinská epika, pohádka), o autora (Josef



Hanzlík), věkovou adresu (přednes prózy od 12 do 16, předškolní věk), o celou oblast literatury (folklor), nebo jakékoli jiné hledisko (čtenářství, výuka, hra v roli...).

A konečně k nejméně frekventovanějším okruhům témat patří i otázky pohybující se po škále herectví - improvizace plus dětské herectví. Skoro se zdá, jako by o improvizaci už ani nešlo psát dál - je to však otázka úhlu pohledu, kromě toho některé práce téma spíše načaly (K. S. Stanislavskij a DV) a nahlédly z jednoho hlediska, takže stále ještě je možnost se na ně podívat jinak.

Menší podíl tvoří práce s tematikou vztahu výtvarného umění a aktivit v DV (tři práce) a jedna (rozpracovaná) týkající se uplatnění hudby v DV. Existují dvě práce o řeči, tři o pohybu, jedna o rytmu, tři práce s tematikou psychoterapie, resp. arteterapie, čtyři o různých organizačních formách DV (typy DV, prázdninová soustředění a tábory, studio při profesionálním divadle, divadlo ve výchově), dvě neopakovatelné práce o osobní cestě od divadla k dramatické výchově (Jana Mandlová a Mirka Vydrová). V těchto oblastech mohou další práce vznikat, ale není to nijak naléhavé, a vlastně ani není překvapivé, že je jich málo, neboť některá z těchto témat se snadno vyčerpají (řeč, psychoterapie), nebo jsou vázána na osobní historii diplomantky.

Překvapivý až zarážející je ale nedostatek prací v dalších důležitých oblastech. První z nich je kupodivu tematika dětského (a nutno dodat i studentského či adolescentního) divadla. O dětském divadle byly dosud obhájeny jen čtyři práce, dvě z nich shodou okolností (nebo je to zákonitě?) z olomoucké ZUŠ (Ivana Němečková, Alena Palarčíková), dále Jany Štrbové Cesta k hudební složce dětské inscenace a vydaná už práce Slavíkova. Ve výhledu jsou dvě práce v denním studiu, obě zaměřené na divadlo dospívajících, a jedna z oblasti inscenační práce na ZUŠ (v distanční formě studia). Dá se tedy říci, že jde o pole ne sice neorané (zejména práce Slavíkova a Palarčíkové podávají podstatný pohled na problematiku), ale dosud řekneme ne zcela oseté, natožpak sklizené.

Ale to je ještě skvělý stav v porovnání s přednesem a loutkami, o nichž zatím vzniklo po jedné práci! Problém přednesu je nejspíš v tom, že hned ona první práce Emy Zámečnickové jako by problematiku vyčerpala.

Studenti, kteří začnou o přednesu uvažovat a její práci si přečtou, propadnou pocitu, že vše už bylo řečeno. Existují však i dílčí hlediska - zatím se to obrazilo jen v orientaci na hledání literárních látek pro přednes. O něco málo lépe je na tom dětská literární tvořivost - existuje práce Dlabolova a dál už jen práce Aleny Pospíšilové, ale ta má velmi specifické zaměření (dětské redakce přehlídkových zpravodajů). Snad brzy vznikne i jedna další práce... I zde je mnoho možností dalších.

A pak jsou tu dvě další oblasti, zatím spíše středně zpracované, ale stále ještě nabízející velké možnosti. Jsou to otázky studia učitelství DV - vzniklo zatím pět prací, z toho tři týkající se z různých hledisek SPgŠ (a další dvě jsou "v naději"), jedna týkající se vysokoškolského studia (Hana Cisovská).

A konečně jsou tu práce z historie DV - především nedávné. Tato témata nebývají v diplomovém semináři příliš populární, ale výsledky dokazují, že právě tyto práce daleko přežijí rok své obhajoby. Až jich bude víc, až budou zpracovány osobnosti a události celého období (např. od 60. do 80. let), stanou se základem novodobé historie české DV. Budoucí historik jako když je najde, zejména proto, že jejich součástí jsou soupisy inscenací, her, metodických publikací, účastí na přehlídkách atd. atd. Zpracovány jsou monografie o Milošavu Dismanovi, Josefu Mlejnkovi, Miladě Mašatové, Haně Budínské, Recitačním studiu Šrámkova domu v Sobotce, pracuje se na Květa a Jaromíru Sypalových, ve výhledu jsou Jindra Delongová, Věra Pánková, Eva Polzerová, bylo by potřeba napsat Šárku Štembergovou, Soňu Pavelkovou, dětské soubory na Loutkářské Chrudimi, Kaplické divadelní léto, přehlídky dětského přednesu, Dětskou scénu v Ústí nad Orlicí... a za čásek (uteče to brzy) dojde i na dnešní střední generaci, padesátníky, ba i "přesčtyřicátníky". Tady je nekonečné množství možností a velkou výhodou dnešních historiků je, že většina příslušníků zakladatelské generace DV dosud žije a může tedy poskytnout vedle materiálů i osobní svědectví. Výjimečné je téma ze starší historie, a to školské divadlo u jezuitů - i tady by se ovšem našly možnosti další.

V diplomovém semináři se osvědčuje praxe přípravných seminářích prací: nejprve se - po úvodním výkladu - diskutuje o tématech, která by posluchače zajímala. Pak studenti pí-

ší seminární práci, která je jakousi sondou do tématu. Pokud už jsou pevně rozhodnuti a mají aspoň část materiálu shromážděnou, založí si v této práci na některou kapitolu nebo část diplomové práce nebo si vytvářejí základní osnovu a teze. Jiní zkoumají, co téma obnáší - a vyskytne se nejméně jeden případ v ročníku, že se nereálného záměru posluchač vzdá a volí téma jiné. Ale i tak se stává, že se téma v průběhu práce změní, protože ne vždy se podaří odhadnout jeho nosnost, hloubku vztahu k němu nebo se z vnějších důvodů neuskuteční praktická práce, na níž práce měla být založena... Mohou být i další důvody, zejména u těch, kteří dokončení práce odkládají na pozdější termíny a změni mezitím praxi a zájmy.

Jak je z přehledu zřejmé, posluchači dramatické výchovy preferují práce osobně empirické, jen tu a tam se vyskytne diplomová práce založená aspoň na jednoduchém prvku výzkumu, naprostou výjimkou jsou práce teoretické. Jako by vždycky muselo jít jen o vlastní praxi ("musím si to napřed vyzkoušet"), jako by praxe druhých byla nedůvěryhodná. Nebo jako by studenti tohoto oboru nevěřili či nevěděli, že pracovat se dá i hlavou a že to není práce méně hodnotná. Jako by nechtěli nebo neuměli užívat srovnávání, analýzu a syntézu, vyvozování závěrů ze zkušenosti. Ostatně také většina "Závěrů" v diplomových pracích je stručná a obsahově hodně hubená, jako by nebylo co z dané materie vyvodit. Je to škoda - jednotlivci se sice v praxi bez schopnosti přispívat k teorii obejde, i když se neobejde bez její znalosti a schopnosti ji aplikovat na praxi. Ale bez rozvíjení teorie se neobejde obor - bude bez ní stagnovat, a kdo jiný, než nastupující generace těch, kteří již získali ucelenou kvalifikaci přímo v oboru dramatické výchovy, může jeho rozvoj do budoucna garantovat!

Kritéria hodnocení diplomových prací

Nemíním tu hodnotit obsahovou úroveň diplomových prací katedry výchovné dramatiky DAMU, to ani dost dobře nejde z mnoha důvodů - pro různost témat, různou míru zkušenosti i životní zralosti, pro různost podmínek, v nichž práce vznikaly. Jde mi tu o problémy více či méně formy nebo některých pracovních postupů, s kterými se v pracích setkáváme častěji, a které dokážou do značné míry znehodnotit i práci ob-



sahově dobrou a přínosnou.

Prvním z častých nedostatků bývá nepropojenost úvodní teoretické či "teoretické" (často ve skutečnosti psychologické) části s částí praktickou, tj. s popisem a výkladem praxe, projektem, vypracovanou koncepcí či metodou. Typické je to u vývojové psychologie: v úvodní části se v zjednodušené podobě přepíše některá učebnice, se stejným důrazem na všechny partie, bez ohledu na to, zda jsou či nejsou pro téma důležité. A v praktické části se na ně tiše zapomene, autor se na ně neodvolává a někdy ani nemá důvod se odvolat, ačkoli jsou uváděny právě proto, aby osvětlily některé aspekty pedagogické práce. Daleko účelnější bývá podstatnou část těchto poznatků (či nejlépe všechny) umístit tam, kde to přijde na pořad, jako vysvětlení určitého jevu či situace.

Druhým vážným problémem bývá povrchní či nedbalá práce s odbornou literaturou. Často se přebírají poznatky nejen z druhé ruky, ale hlavně z ruky toho, kdo je převzal z jiného než svého oboru. Velice mě dopálí diplomant, který mne použije (a zneužije) jako znalce psychologie či jiného než mého oboru, a ocituje poznatky, které jsem převzala právě proto, že tím znalcem nejsem. Ale vždy jsem uvedla odkaz, a každý má nejen možnost, ale přímo povinnost se podívat, kde jsem to sebrala! Neboť, nejsou znalcem, mohu se mýlit, a zejména vždy už já zjednodušuji - a jaká zjednodušenina pak z toho zbude v práci další! Nebo jiný problém: Kdosi vyšfárá okrajovou knížku, atraktivní popularností výkladu, bonmoty a metaforami, ale u níž není zřejmé, na čem její autor svá tvrzení zakládá. Nebo se vezmou skripta, základní příručka, tedy materiál, který je určen spíše k přípravě na dílčí zkoušky, a i u nich je především hlavní orientační pomůckou, ne jediným pramenem, anebo stručný přehled nějaké tematiky, který autor napsal pro určitý účel (např. jako předmluvu k jiné publikaci), a použije se to jako jediný pramen.

Specifickým problémem je přebírání definic a charakteristik dramatické výchovy či hlavních myšlenek její teorie. Namítnete, proč ne, k čemu definice a charakteristiky jsou!? Jenže diplomant by měl prokázat schopnost samostatně zformulovat (nebo aspoň přeformulovat - lidově řečeno "říct na vlastní hubu") to podstatné o oboru, který studuje několik let. Přinejmenším má být schopen vysvětlit, co to vlastně studoval.

A jestliže třeba ve vztahu k psychologii, která je v přípravě učitele DV jen jedním z mnoha předmětů, je zcela v pořádku a dokonce žádoucí přebírat myšlenky specialistů, ve vlastním oboru je třeba umět samostatně myslet.

Dvě časté tendence se naštěstí většinou daří obrousit či potlačit nad přípravnou seminární prací: buď nechat odbornou literaturu být a vymýšlet si všechno znovu (to je skvělé ve věku pěti let, u dospělého, a nadto odborníka je to prostě nonsens), anebo naopak práci koncipovat víceméně jako sborník citátů s odůvodněním "když ono je to tak skvěle řečeno", a to i v případech, že jde o banality typu "voda teče dolů". Často tím autor na sebe prozrazuje, že přistupuje k diplomové práci a státní zkoušce se znalostí jen jedné publikace, jen jednoho pojetí či autora a netuší proto, že myšlenka, která mu připadá tak objevná a ojedinělá, je běžně sdílena a dávno obecně přijímána.

Konečně "poslední věci" diplomanta: Příliš často se píše nadoraz, mnohdy i se škemráním: "Můžu to odevzdat o týden později?", proto i bez pořádné korektury, někdy dokonce chybí i stylistická redakce. Možná na tom mají podíl počítače - za časů opisovaček, jimž se to muselo zadat v určitém termínu (a které nejspíš i ledasjakou hrubku opravily), bylo lépe. Navíc zejména ti mladší bývají ještě otrlí pokud jde o přístizení při chybách. Mnohým studentům (v oboru, kde jazyk a literatura jsou důležitými složkami obsahu) je zcela lhostejné, zda děti *šly* či *šli*, zda napsat *jež* nebo *jenž*, *mne*, *mně*, *mě*... a jiné lahůdky, kterými se (v dávných dobách ovšem) ztrapnil už zák třetí obecné. Neopravené zůstávají překlady, chyby v grafické úpravě (ač právě tohle počítače dovedou skvěle!), stylistické neobratnosti, naivity, oslí můstky, jako je začínání každého odstavce: "Ráda bych se nyní věnovala..." (proč se tedy nevěnuje!), opakování téhož slova tam, kde je lze vynechat či nahradit zájmenem, špatné členění vět a odstavců, chybné nakládání se slangovými výrazy, metaforami, nebo dokonce i interpunkčními znaménky a uvozovkami (pravidla se najdou snadno v Pravidlech) a tak dále. Zkrátka lajdáctví, často omlouvané podivným "Já vím, mně to nikdy nešlo..." (proč si tedy nevezme k ruce gramatiku?), nebo "To víte, já jsem dysgrafik..." (já také - jen mi to ve škole neřekli, protože se to tehdy ještě nijak nejmeno-

valo, a já tedy nezískala alibi) a tak dále. Odhodlávám se, že takovou práci (být už svázanou a po obsahové stránce dobrou) jednoho dne vrátím. Některé by si to opravdu zasloužily.

A tak zatímco první věc, volba témat - i když není bez problémů a otazníků -, je v zásadě pozitivní stránkou této části studia učitelství dramatické výchovy, ta druhá mnoho spokojenosti nevyvolává, v ní je ještě mnoho rezerv, jak u diplomantů, tak u nás vedoucích prací a oponentů. Jen vyšší nároky mohou znamenat celkově lepší výsledky. Pro mladý obor, s minimem odborné literatury, jako je právě dramatická výchova, jsou diplomové práce důležitým základem její literatury, budoucí teorie a historie. Proto by bylo potřeba, aby se tematické mezery postupně zaplňovaly. Ale právě proto, že je do ruky bere značný počet dalších studentů (a nejen oni), měly by mít i náležitou kulturu.

EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU

KRITÉRIA HODNOCENÍ diplomových prací na katedře výchovné dramatiky DAMU Praha

(Určeno vedoucím a oponentům
diplomových prací)

1. Přístup k tématu, vazba na problematiku dramatické výchovy.
2. Míra naplnění názvu práce, jeho adekvátnost obsahu a soulad s tím, jak je autorův záměr formulován v úvodních pasážích.
3. Přínos práce pro další rozvoj dramatické výchovy, přesah osobní zkušenosti směrem k oboru jako celku.
4. Výběr materiálu a jeho kritické posouzení.
5. Věcnost a objektivnost argumentace.
6. Organické propojení teoretických a praktických nebo výzkumných pasáží.
7. Přesnost a zevrubnost projektů a záznamů praxe.



8. U prací z historie zevrubnost shromážděného materiálu, jeho úplnost, přehlednost soupisů a dokumentace.

9. Členění práce na oddíly, kapitoly, podkapitoly, odstavce a jeho grafické vyjádření (číslování kapitol, typy písma v názvech).

10. Užívání odborné terminologie a odborného stylu.

11. Práce s literaturou, okruh prostudované literatury a dokumentů, uplatnění cizojazyčné literatury.

12. Vhodnost citací, označení citátů, odkazy, dodržení jednoho systému.

13. Seznam literatury, dodržení pravidel bibliografie.

14. Jazyková úroveň (spisovnost, pravopis, gramatika, stavba vět).

15. Grafické uspořádání textu (min. 50 stran, dodržení normostránek, včetně počtu úderů na řádku, řádků na stránce, velikost písma, číslování stránek a jejich úprava, titulní listy, opravy překlepů).

16. Přílohy, jejich vhodnost, případně dostatečnost a úprava.

EVA MACHKOVÁ

DIPLOMOVÉ PRÁCE O DV

obhájené v roce
2000/2001

DiFA JAMU BRNO

Galina BROŽKOVÁ: Analýza vzniku divadelního představení a použití metod dramatické výchovy při práci s ochotnickými herci

Vedoucí práce: Alexej Pernica

Gabriela GRMOLCOVÁ: Tolerance jako prevence rasismu a xenofobie v projektu dramatické výchovy

Vedoucí práce: Dana Svozilová

Konrád HECZKO: Dramatická výchova "pro ulici"

Vedoucí práce: Silva Macková

Gabriela HYNŠTOVÁ: Vybrané výroční obyčeje z Valaška a jejich možnosti využití v dramatické výchově

Vedoucí práce: Alexej Pernica

Marek JOVANOVSKEJ: Obřad a jeho možnosti využití při práci se skupinou

Vedoucí práce: Alexej Pernica

Petra KOŠŤÁLOVÁ: Možnosti dramatické výchovy v dětské nemocnici - přiblížení nově vznikajícího oboru "herní terapie" - srovnání a propojení s dramatickou výchovou

Vedoucí práce: Silva Macková

Jana MIFKOVÁ: Možnosti využití dramatické výchovy v etopedické praxi

Vedoucí práce: Dana Svozilová

Kristýna NOVÁKOVÁ: Možnosti a meze dramatické výchovy ve vztahu s psychoterapií

Vedoucí práce: Jarmila Turbová

Jitka PATAKIOVÁ: Dramatická výchova jako možný průvodce člověka dnešním světem

Vedoucí práce: Alexej Pernica

Michal STRÁNSKÝ: Prázdninová škola hrou - o roli hry, divadla a umění v metodice Prázdninové školy Lipnice

Vedoucí práce: Dana Svozilová

Petra SVOZILOVÁ: Od zkušenosti k poznání cestou filozofování s dětmi a dospívajícími v dramatické výchově

Vedoucí práce: Jiří Pelán

Anna TRČKOVÁ: Hledání místa a využití hry v přípravě představení

Vedoucí práce: Alexej Pernica

Sylva VLČKOVÁ: Můj klaun dnes a využití této postavy při vedení pohybové dílny s divadelním souborem při práci s dlouhodobě nemocnými dětmi

Vedoucí práce: Alexej Pernica

KVD DAMU PRAHA

Lada BECHYŇOVÁ: Recitační studio Šrámkova domu v Sobotce

Vedoucí práce: Eva Machková

Eva ČEŠKOVÁ: Příběhy moudrých bláznů jako východisko pro práci v dramatické výchově

Vedoucí práce: Irina Ulrychová

Monika DOBEŠOVÁ: Hrdinská epika v dramatické výchově - proč a jak?

Vedoucí práce: Eva Machková

Libor DUCHEK: Rytmika v dramatické výchově

Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Lenka HAUSDOROVÁ: Tři typy mimoškolní dramatické výchovy. Rozdíly v pojetí dramatické výchovy na třech typech institucí

Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Hana HNILÍČKOVÁ: Cesta s dítětem k roli na profesionálním jevišti

Vedoucí práce: Eva Machková

Lucie KRÁČMEROVÁ: Jak volbu metod a formu látek ovlivňují vývojové rysy adolescence (Témata vztahující se k adolescentnímu věku)

Vedoucí práce: Hana Kasíková

Alena KRAJÍČKOVÁ: Specifika výchovné dramatiky v malé obci příměstské oblasti

Vedoucí práce: Soňa Kofátková

Václava KŘESADLOVÁ: Moje cesta k tvořivému principu ve výtvarné a dramatické činnosti

Vedoucí práce: Eva Vyskočilová

Lenka LAUKOVÁ-NOVOTNÁ: Dramatická výchova a její přínos v procesu integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na škole

Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Jiřina LINDNEROVÁ-HAVLOVÁ: Předmět a loutka v dramatické výchově

Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Milena MATĚJČIKOVÁ: Hledání principů ovlivňujících autentický prožitek v improvizaci

Vedoucí práce: Irina Ulrychová

Dana NEŠPOROVÁ: Integrace dyslektiků a dětí s LMD do normální školy prostřednictvím dramatické výchovy

Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Lucie NOSKOVÁ: Osobnost Hany Budínské a její přínos pro dramatickou výchovu

Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Alena POSPÍŠILOVÁ: Dětská slovesná písemná tvořivost a dramatická výchova. Využití zkušeností z vedení dětských redakcí novin pro hledání nových souvislostí v oboru.

Vedoucí práce: Irina Ulrychová

Vlasta ZUMROVÁ: Využití metod K. S. Stanislavského v dramatické výchově. Využití metod K. S. Stanislavského ve studiu dramatické výchovy na DAMU

Vedoucí práce: Eva Machková

Rubriku připravuje EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU



Pohled sociologa na českou mládež (Informace o knize)

Pohled sociologa na mládež (v tomto případě lidi mezi 15. - 18., resp. 30. rokem věku) je pro divadelního pedagoga a učitele výchovného dramatu vždy zajímavý. Témata mládeže a o mládeži se před námi rozkrývají, ať již s nimi pracujeme jako s tématy divadelních her, či školních dram, nebo ať již vyvěrají přímo z osobních životů našich svěřenců, které s nimi "pár" hodin týdně sdílíme (tu ve formě jejich vzájemných lásek, jindy ve formě revoluce proti nám, "starým"...).

Chci tedy podat informaci o knize, která pohled sociologa nabízí. Zajímavá je jednak daty získanými řadou empirických výzkumů během mnoha let, zajímavá je i způsobem uvažování sociologa o jevech společenských. Toto uvažování může být pro učitele dramatické výchovy podstatné. Divadlo či prostě divadelní prostředky jsou formou, kterou ve své práci používáme. Obsahem je drama - a to bývají též lidské osudy uvnitř společenských pohybů a téma možnosti či nemožnosti ovlivňovat a měnit chod věcí. Některé hvězdy britského dramatu, které zavítaly až do našich končin, jen mimochodem zmínily, že po studiu divadla a dramatu se přesunuje těžiště jejich zájmu k četbě filozofie, antropologie, psychologie. I sociologie tu má co nabídnout.

Doc. Petr Sak se věnuje výzkumu mládeže 80. a 90. let mj. i proto, že "sociálně a politicky zrál ve dvou společenských zřízeních", a proto, že se celkově mění civilizační podmínky (zejm. v podobě nejrůznějších forem globalizace). Cílem práce tedy je mj. ukázat "provázanost sociální podstaty člověka a sociální skutečnosti obklopující a přesahující individualitu a ukázat na pozitivní i negativní stránky vztahu jedince a sociální skutečnosti".

Tu reprezentuje "sociální pole" (třetí složka tzv. životního pole vedle složky biologické a mentální) - vztahy jedince a skupin, jedince a společenských procesů, jedince a hodnot, norem, idejí, jedince a sociokulturního dědictví a jedince a společenských institucí. Nejen pro sociologa jsou taková témata zajímavá a právě v této dynamické době je jejich průzkum jakýmkoliv nástroji (ať již statistickou metodou sociologa či uměleckou metodou v dramate) i svého druhu dobrodružstvím s otevřeným koncem.

Dovolte pisateli této informace, aby z téměř třisetstránkové Sakovy knihy vybral část toho, co ho v obsahu zaujalo.

Proces setkávání určitého biopsychického systému lidské osobnosti se systémem společnosti je zván sociálním zráním. Sociální zrání probíhá v rovině vědomí a v rovině osvojování si sociálních kompetencí. Jeho důsledky zasahují jak do hlubších vrstev osobnosti, tak i do podob lidského chování. Jaké jsou podmínky pro sociální zrání mládeže u nás v oblasti světového názoru, hodnot a společenských postojů jako podstatných součástí vědomí?

Sociolog upozorňuje na hodnotové a světonázorové vakuum 90. let. Předchozí hodnotové struktury, zejména ty oficiální, v mnohém pochybné, vzaly na sklonku 80. let za své, aby byly nahrazeny doktrínami "českého postkomunistického liberálního fundamentalismu" (špinavé peníze neexistují, každý se musí postarat sám o sebe,

peníze jsou alfou a omegou všeho, trh zařídí vše... atd.). Jeden problematický hodnotový systém byl nahrazován jiným problematickým. Být mládeží v tomto vakuu může být nesporně obtížné, ale také rizikové, a to nejen pro mládež samu.

Jiný zajímavý pohled na podmínky sociálního zrání soudobé mládeže přináší Sakova poznámka o tom, která česká společnost vstoupila do éry parlamentní demokracie, vybavena historicky několika tendencemi - řekněme - politického či občanského chování: tendenci stále u nás trvajících vzorce "vrchnost - poddaný", tendenci "být většinový", "být vnějškově řízen" (tedy nebyť autonomní, leč "přidat se pěkně k silnějšímu zpěvu" - pozn. J.V.), tendenci myslet dvojkově, v dimenzích "ano - ne" (černá - bílá, my a oni atd. - pozn. J.V.), tendenci přizpůsobit se "poměrům" ("někým" nastoleným), tendenci ke konfrontaci, a nikoliv ke komunikaci rozdílných politických názorů. To vše vytváří pro mladou generaci (ostatně, nejen pro ni) podmínky jisté "normalizace" bez ohledu na to, která ideologie v naší kotlině právě vládne.

Tyto podmínky zrání považuji za velmi závažné. Podaří se mládeži posléze překročit tyto stíny a dopracovat se k myšlení a jednání skutečně blízkému ideálu demokracie, občanské společnosti a skutečně podporujícímu trvale udržitelný rozvoj?

O hodnotách mládeže

Vstupujeme do světa parlamentních demokracií v době, kdy tyto systémy vykazují obecně (tedy nejen v ČR) jisté příznaky krize (malé rozlišování mezi pravíci a levíci, mafianské aféry politiků, obrat části voličů k extrémním stranám atd.). Sak upozorňuje, že globální krize je výrazně krizí hodnot. I tady může řešení ležet na bedrech generací, na které se nyní díváme prizmatem výzkumu. Podaří se jim stabilizovat pozitivní hodnoty, či naopak? Jaké jsou vůbec hodnotové orientace naší mládeže? Výzkum říká: zdraví (1. místo), mír, láska, životní partner, životní prostředí, přátelství, rodina a děti, svoboda, pravda a poznání, zajímavá práce (10. místo) (dále: demokracie, plat, rozvoj osobnosti atd.). Z jiného úhlu pohledu: preference ekologie (oproti ekonomice), solidarity, tržního hospodářství, bezpečnosti (oproti volnosti), altruismu, smyslových prožitků, seberealizace atd. Celé hodnotové orientace pak směřují takto: 1. globální orientace (zájmy lidstva), hédonistická (zájmy, přátelství, láska), profesně-rozvojová, liberální, reprodukční (rodina, děti - preference tu klesají), materiálně-egocentrická (preference stoupají), nakonec sociální (veřejně prospěšná práce, politická angažovanost). V posledních letech výzkum zaznamenal též pokles hodnot typu demokracie, svoboda, podnikání, životní prostředí, práce pro druhé (viz nové doktríny 90. let).

Mimochodem Sak uvádí srovnání z výzkumu publikovaného na sklonku 80. let v USA:

V západní společnosti při přechodu do postindustriální fáze/třetí vlny vývoje společnosti přecházejí mladší generace od

- *materiálních* hodnot (hmotné zabezpečení, bezpečí, prosperita, ekonomický růst, sociální pořádek) k

- *postmateriálním* (svobodná realizace, podíl na vládních rozhodnutích, podíl na organizaci života v blízkém okolí, participace na řízení v práci, humanizace, preference myšlenek nad penězi, kvality životního prostředí).

Nositeli těchto hodnot jsou převážně dobře postavení příslušníci střední třídy s vysokým vzděláním; více je jich v dlouhodobě ekonomicky prosperujících zemích. (Viděno z této strany, je u nás skutečné praktikování postmateriálních hodnot zatím spíše ve stadiu "nadechování



se", které však nemusí znamenat skutečné "rozdýchání" - viz i např. Kellerovy, podle mého soudu spíše skeptické, práce o střední vrstvě - pozn. J. V.)

O duchovním a náboženském životě

41% respondentů z řad mládeže jsou ateisté věřící v nemateriální jevy, 20% ateisté-materialisté, 14% vyznává osobního boha, zasahující stvořitele; pro 31% posmrtný život neexistuje, 16% neví. Pokud jde o osobnosti duchovního života, je (r. 1997) u české mládeže na prvním místě J. Hus, pak Ježíš, pak Jan Pavel II., pak Mojžíš, pak Dalajlama - na 30. místě (poslední) je Moon. Pokud jde o duchovní aktivity při hledání boha, preferuje mládež spíše osobní aktivity v oblasti prožívání a chování před úkony předepsanými institucionální praxí církví. Mezi církvemi je katolická stále dominantní, ale výrazně se jako duchovní směr prosazuje i jóga.

O aktivitách ve volném čase

Nerespektování ekonomických zákonitostí a politická reglementace před r. 1989 vyústily po převratu do hypertrofie zájmu o uplatnění v ekonomice a o politiku. I volný čas se začal jako cosi "neekonomického" odsouvat na vedlejší kolej, a ačkoliv by "společnost" měla volnočasovou problematiku ve vlastním zájmu preferovat, péče o něj jeví se pisateli této informace spíše jako věc obětavých volnočasových pedagogů než jako zájem "státu". I volný čas je v bodu transformace. P. Sak chápe volnočasové aktivity jako objektivizaci vnitřního života a duchovního směřování lidí. Pedagogicky vzato je pak volný čas velmi důležitý pro budoucnost mládeže (životní způsob, role, vyhraněnost profesní orientace atd. vypovídají později mnohé o trávení volného času v mládí).

V mladé generaci (15. - 30. let) se ponejvíce setkáme s těmito aktivitami: sledování televize, poslech rozhlasu, povídání s přáteli, poslech magnetofonu/CD atd., četba novin a časopisů, domácí práce, četba knih, schůzky s partnery. Hudební a dramatická činnost je na 29. místě (ze 44 aktivit), návštěva divadla na 37. místě. (mládež ve věku 15 - 18 let preferuje na prvních místech navíc logiky ještě studium; pořadí ve vztahu k divadelnímu a dramatickému umění jsou u této skupiny prakticky stejná jako u mladé generace vůbec).

O médiích v životě mládeže

Volný čas se stále více spojuje s médii. Již v 80. letech si mládež osvojila práci s technikou (Sak uvádí, že mládež byla u nás hybnou silou komputelizace). Nejfrekventovanějším médiem je televize (stráví se u ní téměř 17 hodin týdně; motivace: vesměs zábava nebo potřeba vědět o dění v ČR; nejoblíbenější televizní žánr: filmy, převážně české).

Šetření mezi experty (pedagogové [ne učitelé, ale specialisté v oboru pedagogika], psychologové, kriminalisté, umělci...) ukázalo jako nejproblematičtější stanici v mnoha ukazatelích (vulgární sex, násilí, špatné příklady, nacionalismus, rasismus, špatná reklama, kyčovitost, hloupost) Novu, jako nejméně problematický program ČT 2. Experti také velmi kriticky hodnotili vliv Novy v rámci socializačního působení. Zůstane zřejmě vždy otevřenou otázkou, zda průnik násilí atd. do domácností prostřednictvím komerčních TV (řídících se poněkud podivnou filozofií, že socializační funkce náleží veřejnoprávním médiím) nějak reglementovat. Svoboda diváka "nedívat se" je relativní - prakticky jde o to, že určitý typ diváka si prostě nechává "svobodně vymývat mozek", říká P. Sak. (V tomto ohledu nutno poznamenat, že nám

velmi schází mediální výchova, která by mj. učila čelit manipulacím komerčních médií; její šance však jsou opět jen částečné, protože ono svobodné podléhání "brainwashingu" je v určitých vrstvách navázáno na celkově konzumní styl, života podporovaný mnoha dalšími prvky společenského systému - a tady "budí ti země lehká, výchovo" - pozn. J.V.) Znovu vzniká otázka, zda má např. stát v duchu podpory určité obecné kvality populace ve svých hranicích tyto věci ovlivňovat (pokud jde o určité typy pořadů - pozn. J. V.).

Čtení knih ubývá. Co se týče využívání počítače (ve skupině 15 - 30 let): Na vlastním počítači: psaní textu, hry, počítačová grafika, vytváření a užívání databází, vzdělávání. Na jiném počítači: opět prakticky tytéž aktivity, doplněné ovšem o prohlížení internetových stránek a mailování.

O sociálních deviacích mezi mládeží

Prognóza ukazuje, že bude-li pokračovat trend nárůstu sociálních patologií, může vést až k destabilizaci naší společnosti. Odstranění represivního systému minulého režimu uvolnilo stavidla kriminality (N. B. i na její makrospolečenské úrovni, tedy např. v oblasti prorůstání politiky organizovaným zločinem atd.). V oblasti rodiny se vyhranily dvě rizikové skupiny: podnikatelé nemající čas a naopak rodiče bojující o existenci (rovněž nemají čas a náladu). Škola má dost potíží finančních i personálních (počáteční nadšení mnoha učitelů pro transformaci bylo promrháno ať již záměrně, či vinou neschopnosti ministrů - pozn. J. V.). Media obecně zvyšují rizikovost vzniku sociálních patologií. Volnočasové instituce byly rozkolísány. Podmínky pro deviace jsou tedy svým způsobem "skvělé".

Všeobecná deklarace lidských práv se snaží být základem pro postup proti patologiím. Sak ovšem zajímavě upozorňuje na širší souvislost: deklarace je koneckonců sama produktem tzv. západní civilizace, jejíž historický vývoj není právě nijak andělský, ba naopak, je pln netolerance a destrukce. Deviantní nejsou jen jedinci, ale celé společnosti.

Jedním ze zajímavých výsledků výzkumů je porovnání hodnotových orientací narkomanů, delikventů a běžné populace. Patologické skupiny vykazují nižší preference v oblasti hodnot spojených s prací a vztahem k druhým lidem, naopak preferují konvenční hodnoty životního stylu vycházející de facto z hodnotových modelů "rodina s dětmi" (majetek, plat, prestiž ve společnosti) a dále preferují hodnoty liberalismu (svoboda, podnikání, demokracie), které si interpretují po svém.

Děti a mládež v predelikventním stadiu ("budoucí delikventi") jsou vesměs aktivní, avšak aktivita není vhodně usměrněna (od převažujících diskoték, poslechu, sportu atd. též do jiných oblastí využití). "Budoucí" narkomané ve výzkumu vykázali i náročné kulturní aktivity, ale celkově jsou méně aktivní než předchozí skupina; v jejich rodinách se obvykle spojovala krize autority a citová frustrace (rodiče a děti žijí vedle sebe, ne spolu), je tu málo zájmu a tolerance; uživatelé drog často pocházejí z rodin tak řečeno "slušných", avšak typických pro přechodové období od industriálního modelu rodiny k modelu zatím neznámému, zatím charakterizovanému rozpadem tradičních rolí muže a ženy v rodině. Láska se stále méně pojí s rodinou a dětmi a je více hédonistická. Celkově je tu tedy při vzniku drogových závislostí zřetelný i vliv nejistoty vyplývající ze změn.

Mimochem: Sakův výzkum prokázal silnou a přímou závislost deviací a sledování akčních, amerických a erotických filmů!



Co říci závěrem? Jak můžeme my, učitelé dramatické výchovy, vedoucí souborů atd. přispět a pomoci? Upřímně řečeno, neznám uspokojivou odpověď, a navíc jsem v tomto ohledu v současnosti spíše skeptik. Snad by se dalo říci: Pomoci můžeme pravděpodobně tím, že se pokusíme vypořádávat se se všemi jevy, které byly výše označeny jako problematické podmínky života dnešní mládeže. Fráze, že? Jak na to? Myslím, že máme v rukou nástroj, který je dobrý - drama, divadlo. Díky tomu s nimi můžeme mluvit o všem, třeba i o tom, čím se zabýval P. Sak (jazykem běžným, naší češtinou), ale také jim může-

me nabídnout, aby jednali v dramatu (tedy můžeme společně hovořit jazykem divadla). A taky tlačit - tlačit na establishment (obcí počínaje a prezidentem konče), aby věnoval pozornost tomu, jakéže sociální prostředí to je pro mládež přichystáno.

JOSEF VALENTA

katedra výchovné dramatiky DAMU a katedra pedagogiky FF UK

Petr Sak: Proměny české mládeže, Petrklíč, Praha 2000

DRAMA-ART-THEATRE

Roman Černík: What Was It Like? Children's Scene 2001 for the second time in Trutnov, but generally the 30th (!) National Festival of Children's Theatre, Puppeteer's and Reciting Groups and Solo Reciters - The article reviews the 30th Czech National Festival of Children's Theatre, Puppeteer's and Reciting Groups. The author considers two performances of HUDRADLO (led by Mirek Slavík) to be the most interesting ones, particularly the performance which is the dramatisation of Andersen's fairytale *Lark*. Other interesting performances include *Trip to Ludmila* by HOP-HOP from Ostrov (led by Irena Konýčková) which was created on the motives of A. S. Pushkin's fairytale *Ruslan and Ludmila*, and the performance of Grimms' fairytale *Blue Burner* by DdDd from Děčín (led by Jana Štrbová). Besides theatre performances the author appreciates high quality of discussions on performances and workshops for children and drama teachers and group leaders.

What is the Children's Scene for? - A set of ideas about the function and organisation of the national festival Children's Scene contains contributions of leaders of children's groups, teachers and organisers.

Hans Christian Andersen-Mirek Slavík: Lark - A script of one of the best performances at Children's Scene 2001 which was created on the motives of the well-known fairytale.

Jiří Pokorný: Trial to Report on National Festival of Extramural Art Schools - Besides the Children's Scene held each year in June, a festival of theatre and reciting groups working at Extramural Art Schools (i.e. schools voluntarily attended by children between 6 and 18) was organised this year. The author was a member of the jury and he evaluates the quality of the festival held in Hradec Králové in Eastern Bohemia as well as the quality of performances.

Hana Kasíková: Theatre in Education: The Netherlands - A report on several groups and theatre and youth centres in the Netherlands oriented on interactive productions for children and youth, mainly theatre-in-education. Hana Kasíková also specialises in this area at the Drama Department of the Theatre Academy in Prague. She reports on the organisational forms, methods and topics she met in the Netherlands.

INSPIRATION

Pavel Vacek: Insights into the Psychology of Moral - Balls of Jean Piaget and Deliberation about the Rules - A psychologist and drama teacher from the Teachers'

Training Institute in Hradec Králové introduces a cycle of articles about drama in education viewed from the perspective of psychology of moral. He points to still topical study of Jean Piaget from the 1930s "The Moral Judgement of the Child" and he compares his conclusions about the rules of game in different age with the experience of drama teachers.

Petr Sak: Youths and Their Research - The fourth part of the cycle of sociological analyses into the state of mind of the current Czech youths titled **Cultural Activities of the Youths**.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Petra Svozilová: International Congress on Drama in Education - An article describing in details the work of teachers at the International Congress D.I.E. (Richard Finch and Jonathan Neelands from Britain, Hort Betancourt from Cuba and Yuri Vasiliev from Russia), held this year in spring in Schläining in Austria. She also appreciates the excellent work of Austrian organisers.

INTEGRAL, a section for mutual dialog of teachers of schools and workshops, combines three views of drama-in-education at secondary teachers training schools for teachers of kindergartens and school clubs, contains an article by **Eva Machková** titled **Theses in Drama-in-Education, Their Topics and Evaluation Criteria**. It summarises the experience of a teacher at the Drama Department of Theatre Academy. The article is followed by a list of newly defended theses on drama-in-education at the Prague Drama Department of Theatre Academy and at Brno Drama Department of Theatre Academy.

REVIEWS

Josef Valenta: Sociologist's View of Czech Youth - Information about Petr Sak's book, who co-operates with Creative Dramatics, called *Metamorphosis of Czech Youths* summarises the long sociological research (1980s and 1990s). J. Valenta focuses on the following areas: values, spiritual and religious life, leisure time activities, media, social deviations.

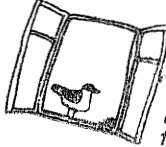
GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

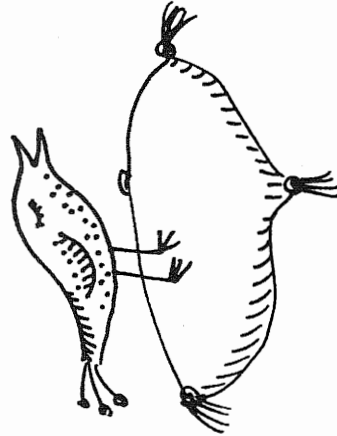
Eva Machková: Drama in Education According to John Somers - Information about the book *Drama in the Curriculum* written by a British drama teacher from the University of Exeter. Eva Machková analyses in details those chapters related to the drama application in different school subjects and options of drama application in the preparation of projects.

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
úřar pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Křesomyslova 7 / P. S. 2
140 16 Praha 4-Nusle

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 TVORIVOU
DRAMATIKU
Blanická 4, P.O.BOX 12
120 21 Praha 2





ŠKOLNÍ DRAMA

dle Johna Somerse

V úvodní kapitole své knihy, nazvané DRAMA IN THE CURRICULUM, což by se dalo přeložit jako DRAMA V OSNOVÁCH, rekapituluje John Somers stručně vývoj britského školství ve vztahu k místu dramatu ve vyučování, a to zejména z hlediska školské legislativy. V této souvislosti je nutno připomenout, že první školský zákon byl v Británii přijat v roce 1944, v 80. letech pak bylo oficiálně přijato Národní kurikulum, první britský závazný učební plán a osnovy. Jsou koncipovány jako pojetí jednotlivých předmětů, jak závazných pro všechny školy, tak doporučených. Drama se původně ocitlo samostatně mezi předměty doporučenými, ale začátkem 90. let bylo podřazeno angličtině, čímž se stalo víceméně povinným pro všechny školy 2. stupně. Somers o situaci dramatu za těchto okolností píše: *"Drama má schopnost uvést látku do detailních lidských souvislostí a má v tomto smyslu mnoho co nabídnout tím, že může jít napříč osnovami. (...) Může také hrát ústřední roli ve spolupráci učitelů a žáků na překonávání hranic izolovaného předmětového vyučování a podpoře toho nejlepšího z tvořivé praxe. (...) Účelem této knihy je ukázat, jak toho lze dosáhnout. Její obsah je založen na premise, že drama a umělecká výchova vůbec mají v naší kultuře nezastupitelnou roli a že to musí být vzato v úvahu v osnovách našich vzdělávacích institucí. Je právem jedinců učit se o umění a dostat příležitost k získání praktické dovednosti užívat jejich jazyk. (...)"*

V úvodu kapitoly **Povaha dramatu** se autor zabývá tradičním sporem, zda je vyučování dramatu totožné s divadlem či nikoli a upozorňuje na fakt, že v 30. - 40. letech bylo drama synonymem divadla. *"Ale na rozdíl od teoretiků mnozí praktici v oblasti dramatu zahrnují obě hlediska a chápou drama jako souvislou škálu. Na jednom konci stojí improvizace, často bez opakování, při níž se odehrává učení prostřednictvím skutečného aktu účasti a reflexe, a na druhém naplno rozvinuté divadlo. S jistotou vědí, na kterém místě škály právě operují, a jejich práce se snadno přesunuje mezi použitím dramatu jakožto hypotézy a dramatu jakožto divadla. (...) Tato kniha se pokouší pozvednout roli*

dramatu ve vztahu k jiným předmětům a učinit ho středem pozornosti, a to jak v každodenní spolupráci mezi učiteli dramatu a ostatními odbornými učiteli, kteří mohou drama chápat jako ideální způsob zlepšení výuky svého předmětu, tak jako katalyzátor a ohnisko velkých mezipředmětových projektů, které mohou vyvrcholit představením."

V dalších částech této kapitoly autor stručně pojednává o tématech, která jsou základem dalších kapitol: o významu dovedností, o dramatu jakožto umělecké formě, o práci směřující k představení, o dramatu jakožto ohnisku integrovaného učení a jako příležitosti prožít lidské hledisko vědomostí. Některým z těchto témat bude věnována obsáhlejší pasáž dále, jiná budou pro omezenost místa vynechána, neboť tento výtah ze Somersovy knihy se zaměřuje na drama ve vyučování jiným předmětům. Z této kapitoly tedy jen dvě další témata: improvizace a zdroje témat a látek.

"Charakteristickým rysem většiny dramatu je improvizace... To znamená, že žáci činí imaginativní skok ze své skutečné situace nebo rolí do situace a rolí fiktivních (...) a dovoluje jim vstoupit do role, 'jako by' byli onou osobou. Bezpečí plynoucí z vědomí, že jimi nejsou a mohou ze situace vystoupit, jestliže si to přejí, jim dovoluje vstoupit do dramatu naplno a experimentovat s postoji a reakcemi odlišnými od jejich vlastních. V roli žáci vstupují do (...) 'sdílení fikce' nebo do 'úmluvy o přeměně'."

Schopnost žáků rozlišovat mezi reálným a symbolickým jim dovoluje vstoupit do dramatu beze strachu z důsledků, které by mohly plynout z dané situace v reálném životě. Jejich vědomí, že *"jsou mimo"*, čili mají odstup, je také uschopňuje nazírat model kriticky a opakovat jej se změnou některých proměnných. (...) Drama také žákům dovoluje vyjadřovat se na základě vlastního druhu vlastní zkušenosti. (...) Vztah, který existuje mezi představovaným a reálným je klíčem učebního procesu, jímž je drama ojedinelé. Augusto Boal (1979) nazývá tento stav *'metaxis'*, tj. stav vědomí, kdy je v mysli obsaženo obojí současně. (...)

Drama bere svou látku z celého spektra lidské zkušenosti a jeho postupů je možné použít



k řešení sociologických témat, jako je chudoba, rodina nebo stáří, historických témat, pojmů, jako přátelství a věrnost, příběhů obsažených v literatuře a čehokoli, kde jádrem a ohniskem je lidské chování. Jedinou podmínkou je, aby konflikt nebo napětí, které jsou hnací silou dramatu, byly v látce zřetelně identifikovány s vtěleny do dramatu."

V třetí kapitole, nazvané **Dovednosti**, autor konstatuje, že drama vyžaduje stejně jako jiná umění zvládnutí jistých dovedností: "(...) hlas, gesto, postoj (těla), kostým, barva, světlo a zvuk" symbolizují životní události. Proces osvojování dovedností se urychluje na počátku 2. stupně školy a učitel musí jeho tempo a nároky přizpůsobit věkové skupině, s níž pracuje. Dovednosti dělí na lidské a technické. K *lidským* počítá improvizaci jakožto dovednost ústřední, dále charakterizaci, dovednost vytvářet fyzické prostředí z reálných předmětů nebo imaginárně, brát v úvahu denní dobu. Základem dobré improvizace je také startovní bod, tj. jasná informace o výchozí situaci a postavách, a dále učitel potřebuje umět a tím i naučit žáky vnímat a dodržovat čas, přiměřeně improvizaci zakončit, nerozvlékat ji, tvarovat a udržet její ohnisko. Mezi lidské dovednosti patří hraní role a vytváření postav, pantomima, boje, soustředění a dovednosti pohybové (jak, kde a s kým se tělo pohybuje, co dělá - klid, skok, pohyb z místa na místo, obrat, gesto, rovnováha, přenesení váhy). K technickým dovednostem a řemeslům počítá Somers kostýmy, rekvizity, světlo, praktikáblý a masky.

Kapitola čtvrtá je věnována **Roli učitele dramatu**. Podle Somerse má učitel poskytovat strukturu a řád, vést k úvahám o smysluplné látce, učit dovednostem a odbornému vyjadřování, projevovat opravdový zájem o práci žáků a respekt k ní, naslouchat a reagovat, rozvíjet jedince k maximu jejich schopností, vzbuzovat sociální postoje vzájemnosti a kooperace, umět se vypořádat s rušivým chováním, pružně měnit podle situace svůj plán lekce a zajistit technické prostředky, vstupovat do role, uvědomovat si, čeho bylo dosaženo a jakou funkci má představení, reprezentovat drama v rámci školy a komunity, chodit do divadla.

V kapitole o **Technikách a přístupech** se Somers zabývá výstavbou lekce a jejími různými typy s důrazem na to, čemu říká "problémové drama", tj. drama založené na dilematu nebo konfliktu: má-li drama opravdu dramaticky fungovat, musí tu být problém. Probírá i některé techniky (živé obrazy, horké křeslo apod.), němý film, stínové divadlo, loutky, video atp.

Následující dvě kapitoly Somersovy knihy se zabývají divadelní činností v užším slova smyslu: šestá kapitola je věnována **Práci s dramatickým textem**, především interpretaci dramatiky, ale dotýká se i psaní vlastních textů. Sedmá je věnována **Představení** - komunikaci s obecností. Obojí vychází z anglické tradice probírání Shakespeara i dalších klasiků a představitelů současného dramatu v rámci školní výuky od 2. stupně a jejich hrani školskými skupinami. Na tuto tematiku navazuje pak Somers v 8. kapitole, v oddíle věnovaném vztahu dramatu k vyučování anglického jazyka.

Konečně docházíme k posledním třem kapitolám, které se zabývají dramatem jako metodou vyučování jiným předmětům. Osmá kapitola se nazývá **Drama a ostatní předměty**, devátá je věnována **Dramatu a mezipředmětovým projektům** a konečně desátá popisuje jeden z projektů, které autor uskutečnil se svými studenty.

"Ačkoliv má drama svou vlastní formu a jazyk, jeho obsah musí být odvozen odjinud. To mu dovoluje, aby se ve všech svých mnoha ve škole existujících formách spojovalo přirozeně a produktivně s ostatními předměty. Na druhém stupni vyžaduje spolupráce mezi učiteli dramatiky a ostatních předmětů pružný přístup na obou stranách. Obsah hodin dramatu se může zaměřit na témata, která jsou přípravou na hodiny jiného předmětu, jít souběžně s nimi nebo na ně navazovat. Prospěšnost tohoto postupu stoupá, jestliže učitel daného předmětu může být přítomen hodinám dramatu. A naopak učitel dramatu má být po ruce při výuce předmětu. V mnoha případech je to kvůli rozvrhovým a pracovním možnostem učitelů uskutečnitelné, jen pokud se spojí dvě třídy. Ale ať už je forma spojení jakákoli, diskutovat o tom je nutné s dostatečným předstihem, aby se dala naplánovat práce vysoce kvalitní a s přínosnou zkušeností. Jedním z nejzajímavějších výsledků takového vyučování je prohlubování počátečních, poněkud zúžených představ učitelů o tom, čeho lze spojením dvou profesí dosáhnout. (...) Učitelé si musí pro uplatnění dramatu jasně stanovit cíle a hodnotit jeho účinek na jejich dosažení. Jestliže se tak neděje, může být drama považováno za postradatelný přívazek, ne za ústřední a životně důležitou část osnov. (...) Učitel potřebuje znát cíle a programy vyučování, aby věděl, kde se s dramatem dotýká a kde je přesahuje. Učitel primární školy má detailní znalost nároků všech předmětů a aplikace jeho celkového přehledu může vyústit v skutečnou integraci obsahu učení..."



Drama a angličtina

Podle Národních osnov z počátku 90. let je drama chápáno jako a) metoda, b) komunikace, c) text. Dramatu jakožto metodě je věnována většina Somersovy knihy, prolíná to všemi jejími částmi.

Drama jako komunikace: "(...) Drama nabízí různé souvislosti pro uplatnění jazyka. Jestliže se učitel 2. stupně chce zabývat polemikou, úředním stylem, vyjadřováním soucitu, debatou nebo přesvědčováním, může zvolit drama a vytvořit tak laboratoř, v níž žáci zakoušejí a pozorují postavy, které užívají studovaná slova a formy. Učitel prvního stupně má četné příležitosti střídát situace domácí hry, přičemž může velmi snadno obměňovat jejich lokalizaci a jazykové vzorce. Změnou několika klíčových předmětů a vytvořením jednoduchého kostýmu dostatečně navodí pocit změny místa. Hlavním užitek dramatu je vstup žáků do 'bot toho druhého', aby získali zkušenost s různými požadavky na jazyk. (...) Drama se soustřeďuje na mluvení a akci, na převládající jazykové způsoby každodenního života. Může však úzce souviset i s psanou formou. Často zmiňovaným příkladem je psaní v roli, tedy přístup, který žákům umožňuje užívat rejstříky vhodné pro určité okruhy lidí. Je to logické rozšíření dramatické práce a zahrnuje to vytváření postav, které v rámci dramatu komunikují písemně - piráti, kteří v dopise žádají o výkupné; občané obávající se, že plánovaný průmyslový rozvoj v blízkosti jejich domovů přinese pohromu, kteří píší místním orgánům; chirurgové zabývající se transplantacemi a náhradami píší v roce 2050 etický kodex. Někdy může psaní v roli dramatu předcházet. Je také možné, aby se psalo v hodině, která následuje po dramatu a může se tak odstartovat následující lekce dramatu - v 1. hodině piráti polapili bohatou princeznu. V hodině angličtiny žáci v roli pirátů sepisují, jaké žádají výkupné, a vytvářejí mapu ostrova, na němž je princezna držena v zajetí. Úředníci sestavují dopis pirátům, který je staví mimo zákon a stanoví tresty, současně královská rodina koncipuje otevřený dopis žádající o pomoc při hledání jejich dcery. V příští hodině dramatu jsou doručeny tyto dokumenty, které před tím nebyly známy, těm skupinám, jimž jsou adresovány, a drama pokračuje. (...)

Žáci musejí pochopit, jak improvizace funguje a jak ji lze uspořádat. Taková vědomost povede k jejich samostatnosti a dramatické techniky se tím zařadí mezi ostatní zkoumající a expresivní přístupy. (...) Žáci potřebují svou práci sdílet nebo ukázat, aby vzniklo 'drama jakožto komunikace'. Vlastní akt převzetí mluvené role ve scéně

vede k praxi velmi přísné formy komunikace, při níž nepředvídatelná a reflexivní povaha dramatického prostředku vyvolává reakce zúčastněných. Učitel musí mít velmi pádné důvody, jestliže žáky vyzve k sdílení jejich práce a neměl by mechanicky předpokládat, že takto lze zacházet se vším...."

Drama jako text: "(...) Je jasné, že drama má velký podíl na oživení textu. Někteří učitelé jsou přesvědčeni, že dramatické texty mohou a často z nezbytnosti také jsou studovány bez dramatizování, ale realizace v akci má vždy přednost. (...) Účel dramatu je nutné jasně pochopit. Obvykle se využívá k tomu, aby:

- osvětlilo nějaký aspekt děje, postavy nebo motivace, nebo o nich vytvořilo hypotézu tím, že ožíví postavy v situacích z děje nebo mimo něj; nebo

- rozvinulo chápání rozdílů mezi literární a dramatickou formou. (...)

Divadelní hry nejsou jediné texty, s nimiž lze v dramatu pracovat. Plodným startovním bodem pro dramatickou činnost mohou být básně, povídky a romány, ale učitel musí mít jasno v cílech jejich uplatnění a musí si být vědom obtíží při převádění literatury v drama, aby nevznikla jen chatrná kopie originálu...."

Drama jako předmět: "(...) Národní osnovy pro angličtinu uvádějí: 'Drama také dětem umožňuje promýšlet si vlastní city a postoje ve světle sdílení zkušenosti. Drama tvoří cenný způsob učení o sobě a o druhých.' Tato funkce směřuje dovnitř dramatu jako předmětu, vyučovaného v řádných, v rozvrhu uvedených hodinách jak na druhém, tak na prvním stupni. Právě zde se vyučuje dovednostnímu základu, na němž záleží úspěšnost dramatu, a rozdílné zkušenosti žáků, které mohou vznikat v trvalé mezi předmětové kooperaci, tu jsou dotvářeny a dostávají se do souvislostí..."

Drama a přírodovědné předměty

"(...) Christopher Joyce píše o tom, jak bude možné již brzy u lidí monitorovat genetické choroby a predispozice k nemocím srdečním nebo k rakovině. Ačkoliv zjištění, že pravidelnější přezkoumávání jedinců s větším rizikem sníží kupříkladu určité potíže, a může být tedy přínosem, objevují se i zřejmé etické a morální otázky. Těmito testy se mohou vytvářet skupiny lidí podle genetických kritérií - například zaměstnavatelé mohou vyžadovat genetický záznam, než někoho přijmou; partneři mohou žádat test, než se vezmou; pojišťovací společnosti mohou vyžadovat vyšší splátky nebo odmítnout pojistit toho, kdo je k nemoci více predisponován."



V dalších částech této subkapitoly se autor zabývá projekty na témata z osnov, jako jsou změny působené v prostředí lidskou aktivitou a její vliv na rostliny a zvířata, základní principy genetického inženýrství a jeho sociální a etické důsledky, porozumění radioaktivitě, přínosům a škodám způsobeným využíváním nukleární energie, anebo ekonomické, ekologické a sociální výhody různých zdrojů energie.

V **matematice** Somers navrhuje aktivity, které by se daly souhrnně charakterizovat jako počítání a měření v situaci a v roli, které umožňuje chápat matematické pojmy a čísla v souvislostech a ve vztahu k reálnému životu. Navrhuje např. vytvářet Zemi rovných linií a úhlů a v kontrastu k tomu Zemi kruhů a křivek nebo zapojovat matematické a geometrické dovednosti do zvládání divadelního řemesla, jako je výpočet, měření a nákresy návrhů dekorací nebo výpočet úhlů a vzdáleností pro stínové divadlo.

V **zeměpise** vidí Somers nejvíce příležitosti v oddílech látky, které se týkají "zeměpisu lidí" a "ekologického zeměpisu", kde se mohou uplatnit mezilidské vztahy a etika lidského jednání vůči přírodě: "(...) *nejsamozřejmější technikou, kterou lze užít v zeměpise, je veřejná anketa. To vyžaduje, aby zainteresované skupiny zkoumaly materiál, který může v dané kauze přesvědčit porotu. Porota se může skládat ze spolužáků, z žáků jiné třídy, z rodičů nebo z jiných zainteresovaných dospělých.*" Autor tento postup dokumentuje na tématu konfliktních zájmů v národních parcích nebo chráněných územích.

Drama a historie

"(...) Velmi mnohé z obsahu divadla se týká zkoumání a přemýšlení o osobnostech, motivech a působení jedinců a skupin v minulosti, přičemž historie těží ze schopnosti dramatu rekonstruovat lidský detail a oživit fakta minulých událostí. (...) Dramatické metody se často v dějepise užívají k vyvolání empatie vůči lidským bytostem zúčastněným na historických událostech (...), žáci hlouběji porozumí minulosti, jestliže se identifikují s lidmi, kteří tehdy žili. (...) Ke konci práce na tématu je možné žáky vyzvat, aby vybrali významné události studovaného období. Když se na nich shodnou, je možné je seřadit do časové linie a zanést do dostatečně velké tabulky, aby je skupina viděla uspořádaně, pokud jde o jejich posloupnost a obsah. Jedinci a skupiny pak dostanou na starost různé aspekty prezentace, specializované na jednotlivé části časové linie v návaznosti na hodiny, v nichž se seznámí s kompletním obrazem, a dostanou

možnost přístupu k vhodným pramenům výzkumu. Je na učitelích, aby podal úkol zajímavým a poutavým způsobem, který práci žákům usnadní, povede je v přiměřených krocích a bude pro ně výzvou k prezentaci událostí."

Taková koláž může podle J. Somerse zahrnout:

- *naturalistické monology* - Hitlerův projev; Chamberlainovo prohlášení po návratu z Mnichova; prohlášení maršála Petaina;
- *rekonstrukce skutečných událostí* - obsazení Československa a Polska nacisty;
- *živé obrazy a sochy* - zpečetění aliancí mezi Německem a Itálií a mezi Británií a Polskem; je při tom možné použít velké titulků nebo bubliny obsahující hlavní výroky zúčastněných;
- *diapozitivy a fotografie* - promítané epidiaskopem, zpětným projektořem nebo diaprojektořem: Hitler, Stalin, ponorky, Churchill, nacistické srazy, Mussolini a Roosevelt, požár Říšského sněmu;
- *vizuální materiály* - mapy, diagramy a kresby;
- *dobové nahrávky* - Churchillovy projevy, rozhlasové programy;
- *vyprávění* - pasáže, které nejsou prezentovány nebo prezentovatelné jiným způsobem;
- *čtení* - dobové novinové zprávy o anexi Rakouska;
- *populární písně daného období* - živě i ze záznamu lze jimi spojit jednotlivé části materiálu.

"Prezentace má být založena na důkladném historickém materiálu s přesně podanými fakty. Pokud se použije vymyšlení na základě hypotéz, mají být výsledky založeny na porozumění dostupným důkazům. Je třeba rozlišovat fakta a názory. Prezentaci mají hodnotit učitelé i žáci se zvláštním důrazem na přesnost zobrazení skutečných událostí války. Tuto formu práce lze rozvinout až do představení."

J. Somers uvádí jako další téma z osnov: "objasnit, proč jednotlivci nesdílejí nutně ideje a postoje skupin a společenství, k nimž patří, například proč se názory vedoucích sufražetek lišily navzájem, ale proč se lišily i od jejich sociálních skupin." (Sufražetky: hnutí anglických žen za získání volebního práva v letech 1906-14; jejich boj byl doprovázen demonstracemi a vězením aktivistek [sufage = v angličtině volební hlas, volební právo].) "To je ideální námět pro studenty v horkém křesle v rolích sufražetek a s nimi spojených postav. Napřed je potřeba důkladně prozkoumat lidi, kteří mají být hráni, a zvolit pro ně jednoduchý kostým. (...) Aby vzniklo potřebné napětí, mohou se jednotlivé sufražetky lišit v názorech na to, jak se má vyvíjet jejich kampaň po smrti Emily Davisonové,



která se vrhla pod králova koně na dostizích v Derby. Tazatelé mohou být jiné sufražetky, policie, mužští členové Parlamentu, ženy nesusouhlasící s hnutím sufražetek nebo majitelé dostihových koní. "

Somers uvádí další téma z osnov dějepisu, které je vhodné pro užití metody horkého křesla: ukázat, jak okolnosti ovlivňují ideje a postoje lidí, např. jaké ekonomické důvody vedly k vzniku Velké francouzské revoluce (postavy v horkém křesle: Robespierre, král v předvečer popravy, royalisté a revolucionáři, muž obsluhující gilotinu nebo člověk, který ukořistil hedvábný šátek, kterým měl mít král při popravě zavázané oči).

Další témata a metody práce: ukázat rozdíly mezi minulostí a současností, např. rozdíly života vikingské vesnice a života v současném městě nebo vesnici (rekonstrukce každodenního života Vikingů - vytvoření rodin); různé ideje a postoje lidí v historické situaci, např. k zavádění železnice ve viktoriánské Británii (diskuse v rolích - železniční dělník, železniční inženýr, farmář, který přichází o půdu, farmář a průmyslník, kteří získávají přístup na trh, vikář pohoršený vlivem železničních dělníků na morálku a zvýšením přístupnosti města pro jeho farníky; majitel železnice - diskuse v průběhu příprav stavby železnice a následné referendum, možnost využít skutečné příklady měst, jako je Eton nebo Oxford, která pod vlivem svých škol železnici nepřijala).

Další přehled Somersových témat: námořní plavba - životní podmínky na lodích; potraviny a zemědělství - starověk, středověk, 19. století, vliv mechanizace; budovy a místa bohoslužeb; psaní a tisk - cenzura, vliv psaného slova na každodenní život; pozemní doprava - vliv různých druhů dopravy na prostředí, důležitost dopravy pro práci a obchod, vliv na společnost; domácí život, rodina a dětství (přelom 19. a 20. století - různé dobové předměty jako východisko aktivit); Mayové - rituály a mytologie; hrady, zámky a katedrály 1066 - 1500, jejich vojenské, sociální a politické funkce; kultura a společnost Irska od nejranějších dob až do začátku 20. století; Británie a 1. světová válka - změny role ženy a sociálních postojů - dvojice chlapec a dívka, manžel, který se navrátil z války se zraněním a zjišťuje, jak se všechno změnilo, jeho žena, hospodyně a matka, pracující v muniční továrně, chce dál pracovat i po válce, muž nesusouhlasí; Francouzské revoluce a napoleonská éra; císařská Čína od prvního císaře ke Kublajchánovi - role císařů, každodenní život, role žen a mužů a různých generací; černoši v Americe od 16. století do začátku 20. století - podmínky

života a práce otroků, odpor proti otrokářství, vzpoury otroků.

V tématech i metodách lze vystopovat dva důležité prvky. Za prvé z metod J. Somers v dějepise nejvýrazněji uplatňuje metody slovního jednání v roli, umožňující konfrontaci názorů a postojů - horká křesla, různé debaty a diskuse ve skupinách i dvojicích, anketa, referendum, monology, nahrávky projevů a prohlášení. Za druhé volba témat není založena na událostech a faktech samých, ale na mezilidských vztazích, postojích a vzájemných střetech a konfliktech skupin, které se podílejí na jejich příčinách (Francouzská revoluce), které je doprovázejí (sufražetky, železnice) nebo jsou spojeny s jejich následky (Británie a 1. světová válka). Dále jsou to témata týkající se každodenního života a životního stylu určité doby nebo různých dob a míst (Vikingové, Mayové, život na zámořských lodích, potraviny a zemědělství v různých dobách, středověké hrady, zámky a katedrály a další).

Hudba a drama

Odlíšnost naší estetické výchovy od uměleckých oborů v anglické škole tkví už v názvosloví: tyto předměty pojmenovávají Angličané jednoduše "hudba" a "umění". Na podstatné rozdíly narazíme i v osnovách, které zdůrazňují vazby dramatu a hudby jakožto školních předmětů. J. Somers se v této souvislosti odvolává na tradiční spojení divadla a hudby od dávných rituálů až po moderní hudební divadlo. Studijní program "vyžaduje, aby žáci skládali hudbu na širokou škálu podnětů, včetně skladby pro speciální příležitosti. To lze vykládat jako hudbu pro dramatické představení jak pro veřejnou práci, tak pro pružnou a experimentálnější aktivitu v rámci výuky. Při takové práci je důležité, aby hudební potřeby nebyly trvale podřizovány potřebám dramatu, i když vcelku bude potřeba, aby jedno nebo druhé mělo vždy vedoucí roli. Hudebního specialistu je potřeba kontaktovat v počátcích plánovacího procesu, což umožní, aby byl vzat v úvahu produktivní vztah mezi oběma předměty a doba na skládání může být vhodně začleněna do vyučování. (...) Učitelé primární školy mohou dosáhnout soudržného spojení mezi dramatem a hudbou snadněji - pohybové sekvence a příběhy lze spojit přiměřeným muzicírováním...." V další části J. Somers uvádí možnost vytvářet hudbu na náměty probuzení obrů, deště a větru, písničky, dále spojit drama s poslechem hudby, například prodiskutovat, jaké zvuky použil Saint-Saëns v Karnevalu zvířat a rozvíjet na základě toho pohybové charakteristiky,



nebo se zabývat různými hudebními styly, hudbou filmovou a televizní.

Drama a výtvarné umění

Látka o umělcích z různých dob může být východiskem příběhu pro drama. Dále je možné drama a výtvarnictví spojit ožíváním obrazů, vytvářením masek a kostýmů a jejich použitím, zkoumáním materiálu a experimentací s ním. V oblasti třírozměrné práce to může být například vytváření šperků a jeho spojení s dramatickou prací na základě starých kultur (Mayové, Inkové), a to ve spojení s hudbou, zeměpisem a historií. Dále je to navrhování a tisk plakátů, divadelních programů, fotografie divadelní práce. Na prvním stupni si mohou děti vytvářet scénické prvky (lodě, auta, domácí prostředí atp.) z krabic, které pomalují, a to podle malých modelů vytvářených ve vyučování. Nebo může být výtvarná tvorba stimulem pro práci dramatickou, např. když skupina improvizuje děje obsažené v žákovské kresbě nebo malbě. Podle J. Somerse je tedy spojení obou předmětů založeno na tom, že výtvarný produkt je zapojen do akce, popřípadě v dramatu slouží jako scénografická složka.

Podobně Somers chápe spojení dramatu s předmětem **technologie**. Spojení dramatu a **tělocviku** zakládá na tom, že podstatnou složkou tohoto předmětu v Anglii je tanec, kde se bezprostřední spojení s dramatem nabízí samo.

Drama a cizí jazyky

"(...) Jazyk je živá forma a použití dramatických technik ho umožňuje cvičit v situacích, které účinně zrcadlí skutečný život. Mnoho žáků má nechuť k mluvení v situacích, v nichž je může zaskočit chyba nebo nedostatečná znalost. Velká síla dramatu spočívá v jeho schopnosti dodat situaci dynamický meziosobní moment, který od účastníka vyžaduje reakci. Žáci přitom zapoминаjí na mezery ve svých vědomostech a využijí v plné míře jazykové dovednosti, jimiž v dané chvíli vládnou. Účast v improvizaci, v níž se snažíte vysvětlit cizímu automechanikovi povahu klepání v motoru vašeho auta, vás může - s použitím možností jazyka celého těla - přenést přes všechny pocity jazykové neschopnosti.

Předmět má čtyři hlavní cílové oblasti. Drama se může zvláště uplatnit v cílových oblastech 'naslouchání' a 'mluvení', ačkoli i cvičení, jako je psaní v roli ve vazbě na dramatickou aktivitu - např. náměty proti účtu od automechanika -, může posloužit v rámci cílové oblasti 'psaní'. (...)

Žáci s dobrou znalostí jazyka mohou jít rovnou do improvizací a snažit se prakticky uplat-

nit všechno, co už znají. Ti, kteří mají méně dovedností, budou předtím nejspíš potřebovat důkladný přehled jazykových nároků, které situace klade. Velkou pomocí je diskuse a praktické procvičení slovníku, který se může vyskytnout v dramatizované situaci. Učitel má přísně omezit nebo zakázat užívání angličtiny v rámci improvizace, aby si žáci neusnadňovali únik. Dotazy týkající se vyznění dramatu, použití cizího jazyka i dalších záležitostí mají následovat až po improvizaci.

Značný zisk plyne z techniky 'učitel v roli', která mu dovoluje zvýraznit důležitost práce a přizpůsobit používání jazyka schopnostem žáků. Učitelka může sedět v horkém křesle v rolích, jako například:

- cizinka, která neumí vůbec anglicky, nastoupila do nesprávného vlaku a dojela zmatena do naší školy; potřebuje vysvětlit, kde je a jak se může dostat na místo, kam mířila; k dispozici jsou mapy;

- cizinka, která je v rozpacích nad některým aspektem britské kultury a potřebuje se zorientovat;

- cizí výzkumnice, která nemluví anglicky, a potřebuje informaci, kolik toho žáci vědí o její zemi."

Pro práci ve dvojicích je možné najít různá témata, např. německý a španělský student se setkají ve Francii a oba mluví jen trochu francouzsky, cizí celník prohledává kufr Brita a najde nelegální zboží. Náměty pro skupinovou práci: tři dělníci právě dokončili zasklívání, když se vrátí majitel domu a řekne jim, že to měli udělat u sousedů; čtyři automobilisté se přou o jedno parkovací místo; tři zákazníci si stěžují majiteli čistírny na zničené oděvy.

"Všechny tyto situace žákům dovolují rozšířit svoje znalosti cizího jazyka pantomimou. Před improvizací má předcházet diskuse třídy a určit slova - většinou podstatná a přídavná jména, slovesa a příslovce - a fráze, které se mohou v dramatu vyskytnout. Můžeme je vyvěsit, aby je účastníci viděli jako vodítko. Hlavním důvodem použití dramatu je povzbudit žáky, aby jazykem komunikovali, aniž by přespříliš dbali na správnost. Tím se lze zabývat v práci, která následuje, pokud je to nutné."

Drama a náboženská výchova

Svoje pojetí uplatnění dramatu ve výuce náboženství zakládá J. Somers na reflexi těch stránek lidské zkušenosti, které vedou k řešení základních otázek života a nabízejí příležitost uvažovat o morálních a etických problémech. *"Při práci se situacemi, které obsahují morální volby, je zvláště užitečné divadlo forum, protože*



při zkoumání příčin a následků lze v něm modifikovat proměnné. V situaci, kdy žák zjišťuje, že jeho přítel krade v místním obchodě, může improvizace proběhnout několikrát a mohou se přitom změnit takové faktory, jako jsou postoje všech stran, hodnota ukradeného zboží a prostředí a situace rodiny zloděje. Nebo lze pracovat ve dvojicích, které se zabývají stejnou situací, ale každá má jiné proměnné."

Dále J. Somers obšírněji rozpracovává námět, který již v knize uvedl dříve: rozvedená matka a patnáctiletý syn, manželství se rozpadlo kvůli alkoholu, syn slíbil, že nebude pít mimo domov, ale matka se dozví, že se opil se staršími kamarády a domů ho v noci přivezla policie. V náboženství lze zvolit řešení ve 4 skupinách: a) muslimská rodina - syn porušil striktní zákaz stýkat se s nemuslimskou mládeží a pít alkohol, b) židovská rodina, ale ne ortodoxní - matka si vzpomíná na svoje vlastní dospívání a uvažuje, jaké chování lze očekávat v moderní židovské rodině, ale je chováním syna dotčena, c) upřímně věřící křesťanská rodina - věřící syn se cítí omezován rodičovskými pravidly, ale pocituje u rodičů jisté pokrytectví, d) matka je vlažná katolička, syn praktikující katolík vítá otevřenou diskusi o tom, co je a není přípustné a respektuje matku, i když je poněkud pokrytecká.

Další témata: bohatství a chudoba, hlad a dostatek, autonomie a autorita, práva a povinnosti, poctivost a integrita, konflikt, spravedlnost, důstojnost a soucit. Témata týkající se mystéria a rituálů lze v dramatu zkoumat srovnáváním rituálů a obřadů různých kultur.

Dramatu v práci s **žáky se speciálními potřebami** je věnován jen stručný přehled základních zásad. Podle Národních osnov tvoří tyto žáci čtyři skupiny: žáci s mentálním postižením, se specifickými poruchami učení, s fyzickým nebo smyslovým postižením a mimořádně nadaní žáci.

V 9. kapitole, nazvané **Drama a mezipředmětové projekty** či doslovně z angličtiny: **Projekty napříč osnovami**, se autor zabývá jednak zásadami a podmínkami práce, jednak některými projekty, spojujícími drama s více než jedním předmětem.

"Aby spojení, plánování, učení a hodnocení bylo zvládnutelné, mezipředmětová práce na 2. stupni se často omezuje na spolupráci malého počtu učitelů a předmětů. Do této kategorie spadají bilaterální kontakty mezi dramatem a jinými předměty, popsané v předchozí kapitole.

Hodnotné mezipředmětové vyučování vyžaduje obrazotvornost, důlnu, pružnost - v neposlední řadě od vedení školy a rozvrhářů - a smysl

pro humor! Není to pro zbabělce, ale ti, kteří se na tom podílejí, dosahují velmi uspokojivých výsledků. Jestliže si má projekt udržet integritu, učitelé se potřebují pravidelně setkávat, aby zkontrolovali výsledky a přizpůsobili svoje plány přirozeným změnám, které se určitě objeví. (...)

U složitějších schémat urychlí proces koordinátor, který má podle možnosti mít při plánování a provádění jednotlivých fází projektu určité rozvrhové výhody. Nejlepší je omezit zúčastněné předměty na ty, jejichž učitelé projevují pro svou účast nadšení. To může zavinit menší vyváženost schématu, ale úspěch je pravděpodobnější a utuží se tím profesionální vztahy. Jestliže jsou skeptici svědky prvního úspěšného pokusu, mohou se při dalším interdisciplinárním podniku ochotněji připojit...."

V našem školství takové projekty přicházejí v úvahu asi jen na některých primárních školách, kde si učitelka vystačí sama. Na 2. stupni či na střední škole je spíše výjimkou, jestliže dokáží spolupracovat alespoň dva učitelé - a řekla bych, že termín "skeptik" pro ty ostatní je hodně mírný. Proto jeden ze Somersových projektů na ukázkou:

DRAMA PLAVBA S KOLUMBEM

Hlavní předměty - angličtina, dějepis

Co věděl Kolumbus o světě?

- Děti studují historické mapy a plány a srovnávají je se současnými (dějepis, zeměpis).
- Poslech námořnických historek o legendárních mořských obludách a jiných nebezpečích. Děti vytvářejí své vlastní a vyprávějí je (angličtina).
- Pátrání pro moderních námořních objevech (dějepis).

Proč byl Kolumbus schopen uskutečnit plavbu?

- Zkoumání pokroku lodní technologie a navigačních metod v 15. století (dějepis).
- Praktická práce s kompasem (zeměpis, matematika).
- Návrh, výroba a vyzkoušení plachetnice, odhad její úspěšnosti (technologie).

Na moři

- Studium příkladů umělecké malby moře. Okopírovat techniku některého z nich (výtvarné umění).
- Zkoumání kalorické hodnoty stravy námořníků během jednoho týdne. Srovnat s vlastní stravou za stejné období (přírodní vědy).



- Zakreslovat v průběhu dramatu směr plavby do připravených map se souřadnicemi (zeměpis, matematika).

Vnádílo koření

- Úkoly umožňující dětem pochopit, kde se nachází koření a proč je tak drahé (zeměpis, dějepis).
- Manipulovat s kořením, čichat k němu a kreslit ho, např. zázvor (výtvarné umění).
- Studovat moderní balení koření a jeho design, vytvořit vlastní obaly (matematika, technologie).
- Vařit nebo péct s kořením (technologie).

Měla se cesta uskutečnit?

(dějepis, osobnostní a sociální výchova)

- Bylo to prospěšné?
- Co se Kolumbovi přihodilo?
- Co se přihodilo původním kolonistům?
- Co se stalo původním obyvatelům Karibiku a Aztékům?
- Jaký je moderní pohled obyvatel Karibiku na Kolumbov čin?

Jiné kultury

(dějepis, výtvarné umění, hudba)

- Kultura Aztéků nebo Mayů.
- Vytvořit masky, hudbu a tanec pro "převyprávění aztéckého mýtu".

Napsat příběh o plavbě

(angličtina - průběžný úkol)

Děti mají psát různé epizody z hlediska různých postav, tj.

- člena posádky,
- samotného Kolumba,
- domorodého obyvatele Karibiku.

Další projekt, který J. Somers obsáhleji popisuje, se týká viktoriánské doby a tehdejší anglické zvláštnosti - malých chlapců-komínčků, kteří prolézali komíny, aby je vyčistili. K výše uvedeným předmětům tu přibývá ještě náboženství a Somers projekt dovádí k scénosledu pro závěrečné představení s tímto tématem.

Poslední kapitola popisuje zevrubně jeden z projektů, které John Somers každoročně realizuje se studenty angličtiny a dramatu na Univerzitě v Exeteru. Popisovaný projekt proběhl na škole v Exwicku, vesnici připojené k Exeteru. Podíleli se na něm s Johnem Somersem čtyři učitelé školy a čtrnáct studentů. Protože v místě žije mnoho lidí, kteří se sem přistěhovali nedávno, bylo cílem projektu seznámit děti s minulostí místa a sdělit to rodičům a celé veřejnosti představením, oslavit a zveřejnit jejich společnou kulturu. Studenti byli rozděleni do dvou skupin po sedmi, jedna skupina pracovala s dvěma učiteli a šedesáti žáky z 6. třídy na představení o Exwicku na konci viktoriánské éry, druhá s dvěma učiteli a třiceti žáky ze 7. třídy na rozhlasové hře o místních událostech za 2. světové války.

Připravila EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

John Somers: *Drama in the Curriculum*, Cassell Educational Limited, London-New York 1994

JOHN SOMERS je profesorem a děkanem Pedagogické fakulty Univerzity v Exeteru ve Velké Británii. V roce 1999 vedl u nás dílny pro pedagogy dramatu v Ostravě a v Jičíně (viz TD XI, č. 1 a TD XI, č. 3).

