

TVORIVÁ dramatika

2/2004

ISSN 1211-8001

Drama a příběh - Problémová situace

Dětská scéna v letech Kristových

Rozvíjanie empatie u detí základnej
školy pomocou dramatoterapie

O sově a žluté myšce



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XV
číslo 2/2004 (41)
(Divadelní výchova, roč. XXVI)

Září 2004

Vydává NIPOS-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: Hana Císovská,
Roman Černík, Jakub Hulák,
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.,
prof. Miloslav Klíma, Irena Konývková,
PaedDr. Soňa Kofátková, Ph.D.,
doc. PaedDr. Silva Macková,
doc. Eva Machková, Radek Marušák,
Jaroslav Provazník, Irina Ulrychová,
PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.,
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.,
PhDr. František Zborník
Vedoucí redaktor: Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA, Blanická 4,
P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 967-9 nebo
221 111 052-3, fax: 221 111 052
E-mail: provaznj@d.amu.cz
a std@drama.cz

Ilustrace Šimona Vepřková
Grafická úprava Dana Edrová

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o., P.O. BOX 12,
120 21 Praha 1, tel. 234 092 851,
e-mail: Monika.Mruzkova@predplatne.cz,
www.stránka: www.allpro.cz

Cena jednoho čísla (včetně textové
přílohy Dětská scéna): 40,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových zásilek bylo
povoleno Českou poštou,
s. p. OZSeČ Ústí nad Labem,
dne 21. 1. 1998, j. zn. P-334/98.

Uzávěrka příštího čísla:
10. října 2004

Obsah

ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Irina Ulrychová: Drama a příběh - 2. Problémová situace 1

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Dětská scéna '04 7

Iva Dvořáková: Dětská scéna v letech Kristových 8

INSPIRACE

Iva Pazderková: Keith Johnstone: Improvizace a divadlo.
Zamyšlení nad Johnstoneovými metodami herecké improvizace 14

Katarína Majzlanová-Miroslav Danko: Rozvíjanie empatie u detí základnej školy
pomocou dramaterapie 25

C. R. Rogers: Zážitek porozumění má vliv na další růst 29

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Varšava 2004

Jaroslav Provazník: Varšavská konference o dramatu ve výchově 30

Martin Sedláček: Několik osobních dojmů a postřehů z varšavské konference
o dramatické výchově 31

František a Tereza Oplatkovi: O sově a žluté myšce. Scénář školního dramatu 33

INTEGRÁL:

Eva Machková: Jak nepsat diplomovou práci aneb Citáty, odborná literatura
a teorie 35

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Ivana Uhlíková: Problematika vypravěče v současné literární teorii,
a co s tím na střední škole 38

Jaroslav Provazník: Obrázkové knihy pro nejmenší - zneužívaná klišé
a ambiciózní impulzy 40

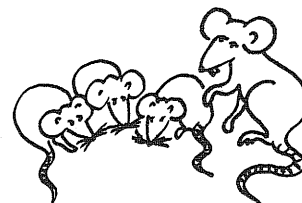
DĚTSKÁ SCÉNA 14 - textová příloha TD

Josef Mlejnek: Létaující třída 1

Erich Kästner-Miroslav Slavík: Emile, Emile... 30

Jaroslav Provazník: Erich Kästner na dětském jevišti 47

Obsah všech dosud vydaných čísel Tvořivé dramatiky
a veškeré důležité informace o dramatické výchově najdete
na internetové adrese www.drama.cz.



Drama a příběh

2. Problémová situace

Irina Ulrychová

Jádrem "příběhového dramatu" je situace, která v sobě obsahuje nějaký problém, ať už zjevně konfliktního, nebo jen potenciálně konfliktního rázu. Budu pro ni v tomto textu používat označení PROBLÉMOVÁ SITUACE.

Zastavme se nejprve u pojmu PROBLÉM. *Slovník spisovného jazyka českého IV* (1971) charakterizuje problém jako "nerozřešenou, spornou otázku, kterou je třeba řešit". V *Příručce pro uživatele mozku* (Howard 1998) se uvádí: "Slovo *problém* pochází ze starořeckého *pro* - neboli *dopředu* a *ballein* - *vrhnout* nebo *řídít* a znamená něco předloženého, jako bychom si chtěli něco prohlédnout, a proto věc položili na stůl. Otázka, kterou někdo položil, vyšetřování nemocného zvířete, neurčený otisk prstu na místě činu - všechny byly *předloženy*, vyjmuty z pozadí za účelem prohlídky a úvahy. Websterův slovník New World Dictionary problém definuje jako 'cokoliv, co vyžaduje, abychom něco udělali'. Jinými slovy řečeno, máte-li nějaký problém, nemohou se věci odehrávat jako obvykle. Musíte udělat něco, co není běžnou součástí vaší každodennosti, něco, co vyžaduje zvláštní pozornost." Dle téhož autora se dají rozlišit dva základní druhy problémů:

1. Problémy, jejichž možná řešení nejsou známa. (Cílem řešení je vymyšlení nápadů.)
2. Problémy, jejichž řešení známa jsou, ale není jasné, které z nich je nejlepší. (Cílem řešení je dospět k nějakému rozhodnutí.)

PROBLÉMOVÁ SITUACE pak je (viz Nakonečný 1995) taková situace, "(...) v níž je dán cíl, ale chybějí prostředky k jeho dosažení. Řešení problémové situace znamená hledání prostředků k dosažení cíle, tj. hledání řešení nebo, obrazně řečeno, cest k dosažení daného cíle."

Pokud se týká významu pojmu KONFLIKT (z lat. *conflictio* - srážka, zápolení, boj), psycholog Jaro Křivohlavý (2002)

o něm mj. píše: "V podstatě jde o vyjádření současného simultánního nároku dvou až zcela na opačných stranách stojících a diametrálně rozdílných zájemců o tutéž věc a s tím spojený boj. Konflikt pak znamená střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry se navzájem vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí." Autor dále rozděluje konflikty do čtyř základních tříd:

1. intrapersonální (vnitřní, osobní konflikty jedné osoby),
2. interpersonální (konflikty mezi dvěma lidmi),
3. skupinové (uvnitř dané skupiny lidí),
4. meziskupinové (mezi dvěma skupinami lidí).

Příklady problémových situací se zjevným konfliktem:

1. intrapersonálním - V dramatu *inspirovaném pověstí o Faustově domě* se v závěru student, obývající po Faustově zmizení jeho dům, rozhoduje, zda zde zůstat i nadále a využívat toho, co dům nabízí (střecha nad hlavou, každý den stříbrná mince v misce), nebo pokročit ještě dále a navázat prostřednictvím Faustových knih otevřený kontakt s temnými silami, které mohou splnit jeho dosud neuspokojená přání, příp. zda se toho všeho vzdát a dům opustit. Studentův vnitřní konflikt je "zvnějšněn" tím, že jeho vnitřní hlasy dostávají podobu "andělů" a "čertů" (ostatní členové skupiny), kteří se snaží ovlivnit jeho rozhodování svými argumenty.

2. interpersonálním - V dramatu *Marionety* jde o situaci, kdy se marioneta/dvojník (učitel v roli) vzbouří a nechce už dál bezduše poslouchat svého majitele (představuje ho jeden ze členů skupiny, "animoovaný" ostatními hráči). Odmítá, aby s ní nadále bylo zacházeno jako s věcí, která nevnímá, nemyslí a necítí a požaduje stejná práva jako člověk.

3. skupinovým - V dramatu *Maturitní tablo* jde o sekvenci, kdy pedagogická rada (celá skupina) jedná o tablu s nahými

maturanty, které bylo vystaveno ve výloze obchodu na náměstí a které okamžitě vzbudilo bouřlivé reakce mezi veřejností. Je třeba urychleně rozhodnout, jak se škola k tablu postaví.

4. meziskupinovým - Tato situace by mohla v dramatu o maturitním tablu vzniknout, kdyby se hráči rozdělili na dvě poloviny, jedna vstoupila do rolí studentů a druhá zůstala v rolích pedagogů, kteří si maturanty předvolali a požadují od nich např. aby tablo upravili nebo stáhli, příp. chtějí znát hlavního iniciátora celé akce.

Určitou variantou výše uvedených tříd konfliktů (2-4) je ten typ konfliktu, ve kterém proti sobě stojí jednotlivec a skupina, přičemž může jít o jednotlivce, který má:

a) vyšší status (postavení) než skupina - V dramatu *Přísný vrátný* jde o situaci, kdy vyvrcholí ústrky, jimž jsou studenti (skupina) ze strany vrátného (učitel v roli), trávajícího na absolutním dodržování velmi přísného koleijního řádu, vystavování - ačkoliv se na koleji vrátili v okamžiku, kdy kostelní hodiny teprve začínají odbíjet desátou, tj. čas, do kdy mají povolené vycházky, nacházejí její dveře už zamčené, vrátný je odmítá vpustit dovnitř a vyhrožuje koleijním vězením.

b) Stejný status - Tato situace by mohla vzniknout tehdy, kdyby v dramatu *Maturitní tablo* při diskusi pedagogické rady se pouze jeden z pedagogů postavil proti názorové většině ostatních (např. jeden z hráčů, který si zvolí roli mladého třídního, který o celém projektu studentů věděl a podporoval ho, a nyní zjišťuje, že se svým názorem zůstává osamocen; možný je pochopitelně i opačný případ - konzervativní učitel proti liberálnější většině). - Stejně tak by se mohlo stát, že v diskusi maturantů o hrozících sankcích ze strany školy kvůli tablu se jeden ze členů skupiny dostane do opozice, má obavy z následků jejich činu a začíná zpochybňovat jeho smysl (často tuto roli tzv. ďáblova advokáta zastává záměrně učitel, ne kvůli možnosti

vzniku konfliktu jako takového, ale aby přeměl hráče znovu přehodnotit svá rozhodnutí, zabývat se znovu svými motivacemi, přemýšlet o příčinách a následcích, tak aby jejich výsledný postoj byl vskutku vědomý).

c) Nižší status – V dramatu Čarodějův učeň je to ten okamžik, kdy se učeň (učitel v roli), který způsobil povodeň svou zvědavostí a neposlušností (když si bez dovolení svého pána četl v zakázané kouzelné knize), přichází přiznat shromážděným vesničanům ke své vině a musí čelit jejich reakci.

Všechny výše uvedené příklady patří do kategorie situací se zjevným konfliktním jádrem. Problémová situace ale může být zadána i jen jako potenciálně konfliktní, příp. na první pohled vlastně nekonfliktní. Příklady:

- V dramatu Roger skupina v rolích studentů psychologie dostává od svého profesora (učitel v roli) úkol: zodpovědět otázku, kterou v dopise psychologickému poradci klade ředitelka střední školy – zda vyloučit nebo nevyloučit jednoho ze žáků, který byl usvědčen z krádeže. Na nich tedy je – po zjištění všech dostupných informací (v průběhu dramatu) – napsat v závěru návrh odpovědi. (Samí "studenti" se v zjevně konfliktní situaci nenacházejí, posuzují ji zvnějšku, netýká se jich osobně, jsou na ní zaangažováni jen jako "experti" přes danou problematiku, přesto se v průběhu diskuse mohou dostat do sporu o znění doporučení.)

- V dramatu Přísný vrátný dostávají na závěr studenti (skupina) od rektora možnost vypracovat vlastní návrh nového kolejního řádu, který by nahradil dosavadní nevyhovující. (V tom, že kolejní řád musí být změněn, jsou všichni představitelé studentů zajedno, dohodnout se ale na všech jeho bodech nemusí být jednoduché.)

Latentní přítomnost konfliktu v problémové situaci je dána jak tím, že každá problémová situace má více různých možností řešení, tak tím, že se na řešení každé problémové situace podílí skupina lidí, tj. skupina jedinců s různými životními zkušenostmi, postoji, názory, hodnotami atd., která se v případě volby z více alternativ může (ale nemusí) dostat do rozporu. Konflikt se tu tak projevuje ve dvojí rovině:

- a) v rovině postav příběhu,
- b) v rovině hráčů dramatu.

Tyto dvě roviny nejde vždy od sebe oddělit, už proto, že hráči vstupují do rolí postav, jsou schováni za jejich "maskami" a často nelze (ani není žádoucí) odlišovat,

kdy prezentují postoje postav a kdy postoje své. Skrytí se za roli umožňuje hráčům bez rizika psychického poranění prozkoumat postoje, názory a motivace nejen postav, ale i své osobní, konfrontovat je s ostatními a získat tak na ně případný nový náhled, to vše v bezpečném prostoru fikce (neboť nejsem to já, kdo je podroben případné kritice, jehož snahy selhávají, jehož rozhodnutí se ukazují jako mylná – je to postava, od níž se mohu cítit-li tu potřebu) i distancovat, ale skrze níž už jsem učinil určitou zkušenost).

Problémová situace může být v dramatu hráčům zadána buď jako situace OTEVŘENÁ, tj. situace, která není zatím rozhodnutá a čeká na aktivitu hráčů, nebo jako situace UZAVŘENÁ, tj. situace, jejíž řešení známe, víme jak dopadla.

- Situace otevřená nutí hráče "tady a teď" jednat, rozhodovat se, čelit něčemu a svou aktivitou ji "uzavřít", "vyřešit", převzít svůj podstatný díl odpovědnosti za to, co bude následovat a jak to dopadne.

- Situace uzavřená vede hráče ke zkoumání toho, co a proč se stalo, k odhalování zjevných i skrytých motivací, uvědomování si souvislostí, zabývání se vztahem mezi příčinami a důsledky, příp. i hledáním možných alternativ.

Příklad situace otevřené: Viz drama Marionety – situace vzpoury marionety proti svému pánovi. Na skupině závisí, jak situace dopadne, zda zůstane u diskuse, během níž bude nalezen konsensus, řešení vyhovující oběma stranám, nebo zda se vyhroť v otevřený boj, který skončí vítězstvím jedné či druhé strany nebo vzájemnou likvidací. (A patří sem i všechny ostatní výše uváděné příklady problémových situací se zjevně či skrytě konfliktním jádrem.)

Příklad situace uzavřené: Opět z dramatu Marionety – po úvodní sekvenci, v níž se hráči dozvídají o existenci firmy vyrábějící dvojníky, jsou seznámeni s člověkem, který se rozhodl si marionetu pořídit, i když zatím jde o nelegální, kongresem neschválenou záležitost a při prozrazení hrozí i trestní stíhání. Hráči v malých skupinkách se nyní zaměřují na klíčové situace z dětství a dospívání tohoto člověka, mapují okolnosti a vlivy, které měly významný podíl na tom, že se tento člověk rozhodl tak, jak se rozhodl.

Jak jsem na začátku této kapitoly uvedla, problémová situace je jádrem příběhového dramatu. Každá taková dramatická struktura by měla obsahovat minimálně jednu problémovou situaci, obvykle však

dochází k jejich řetězení – často vyřešení jedné problémové situace vyvolá v život novou problémovou situaci (jestliže např. pedagogická rada v Maturitním tablu rozhodne o vyloučení studenta, kterého považuje za hlavního iniciátora vzniku fotografie s nahými studenty, jeho spolužáci se ocitnou v situaci, kdy se musí rozhodnout, jak se nyní zachovají). Častá je kombinace situace otevřené, která dává dramatu a hráčům potřebnou energii, vznikající z napětí podporovaného neznámým, do něhož se účastníci vrhají nebo jsou vrženi a které je nutí jednat, se situací uzavřenou, která obvykle vede k hlubšímu zamýšlení nad souvislostmi a celkovým kontextem. Celkový počet problémových situací ve struktuře závisí jednak na potřebách tématu a příběhu (zda dají hráčům pocit, že téma bylo dostatečně prozkoumáno a příběh dostal do jisté míry celistvou podobu), jednak na čase, který je pro drama k dispozici.

Základní struktura otevřené problémové situace má obvykle tři fáze:

- nastolení problému,
- zkoumání možností jeho řešení,
- rozhodnutí/vyřešení.

Problémová situace může být realizována:

a) KONTINUÁLNĚ (bez přerušení, jako jeden kompaktní celek, všechny tři fáze v rámci jedné dramatické techniky, např. diskuse v rolích),

b) DISKONTINUÁLNĚ (přetržitě, jedna nebo všechny fáze jsou od sebe odděleny buď tím, že pro každou z nich je zvolena jiná dramatická technika, nebo tím, že jsou mezi ně vloženy ještě další doplňující aktivity, příp. kombinací obou možností).

Kontinuita nebo diskontinuita bude záviset na tom, zda hráči v okamžiku nastolení problému mají dost informací (ať už získaných v předcházejících fázích dramatu nebo ze svých dosavadních životních zkušeností, s nimiž do hry vstupují) a mohou tedy zkoumat možnosti řešení v rámci této jediné situace a dojít plynule až k rozhodnutí, nebo zda je třeba informace teprve nashromáždit, a tedy je nutné odpoutat se od nastolené situace, aby tento průzkum mohli učinit. Někdy také může učitel úmyslně oddělit fázi rozhodování od prvních dvou fází, aby účastníci nejednali pod "tlakem času a emocí" a získali určitý odstup od problému, což jim umožní objektivnější náhled na něj. Jindy naopak jeho záměrem bude vystavit hráče právě tomuto tlaku, který prověří jejich schopnost

reagovat adekvátně i pod tlakem okolností a ve stresu.

Příklady:

a) Kontinuálně realizovaná otevřená problémová situace:

- viz drama Maturitní tablo – diskuse pedagogické rady o vystavené fotografii nahých studentů (jde o situaci, kdy hráči čerpají ze svých dosavadních životních zkušeností),

- v dramatu Přísný vrátný – střetnutí studentů s vrátným u zamčených dveří koleje (jde o situaci vyhocenou předcházející řadou drobných konfliktů obou stran, kde záměrně není dán čas na odstup, je třeba okamžitě jednat),

- viz drama Marionety – závěrečné zasedání kongresu, který jedná o tom, zda legalizovat výrobu marionet (tato situace uzavírá celé drama, které tak vlastně bylo získáváním zkušeností a sběrem informací, na jejichž základě teď mohou členové kongresu rozhodovat).

b) Diskontinuálně realizovaná problémová situace:

- v dramatu Roger: v úvodu jsou studenti psychologie (členové skupiny) seznámeni s dopisem ředitelky školy o problému s krádeží – v průběhu dramatu sbírají informace o chlapci, který se krádeže dopustil, a motivech, které ho ke krádeži vedly – v závěru píší odpověď s doporučením, jak se vůči chlapci zachovat,

- viz drama Marionety: situace, kdy se marioneta (učitel v roli) vzbouří proti svému pánovi (jeden ze členů skupiny), je v určitý okamžik přerušena; hráči se pak navracejí do doby, kdy se pan Braling poprvé setkal se svým dvojníkem a zkoumají nyní jejich soužití z hlediska toho, jak ho vnímala marioneta, o níž teď už vědí, že není bezduchým strojem; poté se navracejí opět k situaci vzpoury, navazují na místo, kdy byla přerušena, a rozehrávají ji dále (nyní rozdělení na dvě skupiny, kdy jedna představuje pana Bralinga a druhá jeho dvojníka).

Uzavřená problémová situace může být podána:

a) Jako ucelená informace, jejíž všechny složky (kdo, kde, kdy, co, proč) jsou známé. Bývá např. převyprávěna učitelem (v roli i mimo ni), přečtena učitelem nebo účastníky (ať už má formu novinového článku, zápisu v deníku, dopisu apod.) nebo i inscenována podle jasně vymezeného zadání. Tato informace může tvořit jakýsi "prolog" k samotnému dramatu (v dramatu Faustův dům se v úvodu hráči seznámí s ukončeným příběhem doktora

Fausta, na který pak navazuje nový příběh dramatem rozpracovávaný, tj. příběh studenta, který se do jeho domu později nastěhoval a jehož osud se postupně stává analogií Faustova osudu - má ovšem otevřený konec) nebo tato situace tvoří expozici příběhu, je hybným momentem, který uvádí děj do chodu (drama se zabývá až důsledky této situace, tohoto již učiněného a realizovaného rozhodnutí, nikoliv tím, co ho předcházelo nebo doprovázelo).

b) Jako informace, která není úplná, obsahuje jistou míru nedourčenosti, obvykle se týkající toho, proč se stalo to, co se stalo, jaké motivy vedly postavu k jejímu jednání (viz drama Marionety a zkoumání toho, proč si pan Braling pořídil dvojníka; nebo drama Maturitní tablo a situace, kdy novinář zpovídá studenty, proč se rozhodli pro tak kontroverzní pojetí tabla). Někdy má tato nedourčenost až charakter tajemství, kdy není jasně sděleno nejen ono "proč", ale také částečně ani "co" - co přesně se vlastně stalo (v dramatu Faustův dům se hráči dozvědí, že student zmizel, ale bude třeba zjistit, jak a proč k tomuto zmizení došlo, co tento fakt zmizení vlastně znamená; drama Kam se poděla se odvíjí od stejnojmenné básně Carla Sandburga: "U nás ve městě měl Chick Lorimerovou každý rád. / Široko daleko / každý ji měl rád. / Všichni máme rádi, když holka jak drak jde za svým snem / a nedá si ho vzít. / A teď nikdo neví, kam se Chick Lorimerová poděla..." - a je celé věnováno pátrání po tom, co a proč se s dívkou stalo).

Pozn.: Rozhodla jsem se v této práci nepoužívat termín "dramatická situace". Vedou mě k tomu dva důvody:

1. Jeho možné dvojí pojetí, které chápá dramatickou situaci buď jako "nejnižší základní významovou jednotkou kontextu nazývaného dramatický děj, jež lze nazírat jako kontinuum dramatických situací", nebo naopak jako "zobecněný model, jakýsi koncentrát konfliktu či tématické energie celého dramatu" (Lukeš 2001: 78)

2. Specifická terminologie, která vznikla v anglosaských zemích právě pro účely plánování tohoto typu dramatické práce a která se od běžné dramatické a divadelní terminologie odlišuje tím, že více než výstavbu dramatického děje/příběhu zohledňuje proces, kterým procházejí účastníci (startovací bod, budování víry atd.), čemuž odpovídá právě i pojem "problémová situace", tj. situace, která staví před hráče problém, který je třeba vyřešit.

MARIONETY

Scénář dramatu na námět povídky Raye Bradburyho Marionety a. s.

Inzerát firmy "Marionety a.s."

Hráči sedí v kruhu. Nevědí dopředu, kým budou. To jim ozřejmí až učitel, který vstupuje mezi ně v roli agenta firmy "Marionety a. s." a vítá je na informační schůzce o produktech firmy, tj. označuje je jako lidi, kteří o tuto záležitost projeví předběžný zájem. Agent rozdává přítomným letáček následujícího znění:

MARIONETY a. s.

Zhotovíme vám dvojníka či repliku vašeho přítele. Nové humanoidní plastikové modely 2010, zaručeně odolné proti veškerému opotřebování. Od 7 600 dolarů až po model de luxe za 15 000 dolarů.

Zákazníkům zhotovíme formu na míru a podle vzorníku určíme barvu očí, rtů, vlasů, kůže atd. Předem upozorňujeme, že zhotovení modelu trvá dva měsíce.

Zákazníci se musí zavázat k přísnému mlčení, neboť dokud Kongres neschválí návrh zákona legalizující Marionety a.s., je prozatím používání těchto výrobků považováno za trestný čin.

Marionety a.s. existují dva roky a za tu dobu stačily uspokojit celou řadu zákazníků. Naše heslo zní: NITÍ ANI DRÁTKŮ NETŘEBA!

Adresa: South Wesley Drive 43

Vyzývá je, aby si letáček přečetli, a pokud budou mít otázky, je tady od toho, aby jim je zodpověděl - pokud ovšem nebudou patřit k těm, které firma odmítá zveřejnit, aby ochránila své výrobní postupy. Rozsah informací bude záviset na otázkách, které budou účastníky setkání položeny. Zazníť by mj. mělo:

- Marioneta je vskutku k nerozeznání od člověka, její "kůže" je teplá, "dýchá" (resp. působí tak), je schopna požít travu a pít, takže může svého majitele zastupovat i při činnostech, které to vyžadují, ale jídlo ani pití ke své existenci nepotřebuje.

- Je dokonalým dvojníkem nejen pokud se týká vzhledu, ale i chování. To je zajištěno "přenosem dat" z člověka na marionetu. Postup pochopitelně není možno zveřejnit, ale je pro člověka zcela bezpečný a vyžaduje jeho osobní několikahodinovou účast v této fázi projektu. Firma zaručuje, že "data" nebudou nikde zneužita.

- Chce-li zákazník repliku svého přítele, není to možné bez jeho osobního souhlasu a přítomnosti (viz předcházející bod).

- Ovládání marionety je slovní – majitel ji uvádí do chodu slovním příkazem, stejně tak ji opět pomocí slovního příkazu vypíná. Vzhledem k tomu, jak je marioneta naprogramována, může fungovat i delší dobu bez přímého dohledu svého majitele. Stačí jí zadat základní úkol a ona pak už dále jedná v situaci tak, jak by jednal i její majitel.

- Po vypnutí je možno marionetu uložit do jakéhokoliv suchého, velikostí odpovídajícího prostoru (bedna v garáži, skříň ve sklepě apod.).

- Žádná údržba (mimo obvyklé záležitosti, jako je udržování hygieny, převléknutí do čistého oděvu apod.) není třeba.

- Energii k provozu získává marioneta ze svých vnitřních zdrojů (opět jde o firemní tajemství) a není časově omezená.

- Dojde-li po čase k nějaké proměně vzhledu majitele (délka a barva vlasů, ne příliš radikální ztloustnutí či zhubnutí, jiné drobnější změny), je třeba odvézt marionetu do firemního servisu. U levnějšího modelu se za tuto úpravu platí, u modelu de luxe je už úprava započítána v prodejní ceně. Je ale třeba počítat s tím, že v případě rozsáhlejších změn bude nutné původní model nahradit modelem novým.

Agent nikoho z přítomných nenutí, aby si marionetu pořídil. Je tu proto, že oni projevíli zájem a on jim chce podat informace, na jejichž základě by se mohli rozhodnout, zda navážou s firmou v bližší kontakt. Pokud mají o výrobek jejich společnosti vážný zájem, na letáku najdou její adresu. Další jednání už pak budou tajná, aby byla ochráněna bezpečnost klientů.

Nelze dopředu předvídat, na co všichni se hráči agenta budou ptát. Proto by učitel v jeho roli měl být připraven improvizovat. Jestliže si s některou otázkou nebude vědět rady, může se omluvit, že o tom zatím není oprávněn mluvit a že tyto informace se zákazníci dozvědí při individuální schůzce přímo ve firmě. Je dost důležité, aby agent působil seriózně – je o kvalitě výrobků přesvědčen, a pokud o některých věcech nemůže mluvit, není to v žádném případě proto, že by chystal na zájemce nějaký podvod.

(Tato aktivita uvádí hráče do dramatu, rychle podává nezbytné informace, na nichž bude drama stát, a snaží se probudit zájem a aktivitu hráčů jak tím, že jde o neobvyklou, překvapivou tematiku s příchutí

nebezpečí, tak i tím, že získávání informací má formu interview – je to skupina, na níž závisí, kolik a jaké informace získají.)

Svět v roce...

Všichni vystoupí z rolí. Mluví o tom, zda je uvěřitelné, že by se takové setkání mohlo někdy uskutečnit, a jestliže ano, kdy - zda v nejbližší budoucnosti, nebo za deset, padesát, sto či více let? Jaký to bude letopočet? A jak v té době asi bude vypadat svět? Diametrálně odlišné od toho dnešního? V čem? Jak budou lidé bydlet, co budou jíst, jaké technologie budou používat? Dožijeme se tohoto letopočtu? Kolik nám v té době bude let? Atd.

(V této debatě jde o to dojít ke společné dohodě, že jsou hráči ochotni přistoupit na to, že se něco obdobného skutečně může dříve či později stát a že jsou ochotni vážně o tom v rámci dramatu a jím nastolené fikce uvažovat. Hledají se cesty, jak to učinit pro všechny účastníky představitelné – nejde přece ani tak o konkrétní technologie výroby umělého člověka, jako vůbec o možnost vzniku takové "náhrady" lidské bytosti, ať už to bude tím či oním způsobem. Dále je potřeba, aby si skupina ujasnila kontext (prostředí, doba), v němž se následující příběh bude odehrávat.)

Pan Braling

Hráči se opět vrací do doby, kdy proběhlo setkání s agentem firmy. Učitel je stručně seznamuje s člověkem, který si skutečně marionetu pořídil. Jmenuje se Braling (křestní jméno mu vyberou hráči), je mu 35 let, je 10 let ženatý, manželství je bezdětné. Je možné zůstat jen u těchto základních informací (další se vynoří v průběhu následujících aktivit) nebo je možno je rozšířit už tady, např. tak, že každý člen skupiny přidá jednu věcnou informaci z jeho života před zakoupením marionety, aby si skupina dopředu vytvořila určitou společnou představu o jeho rodinném zázemí (má rodiče a sourozence?, stýkají se?), vzdělání a zaměstnání, koníčcích, přátelích apod.

(Zaostřuje se pozornost na hlavního hrdinu příběhu, začíná se vytvářet jeho charakteristika.)

Minulost pana Bralinga

Hráči se rozdělí do menších skupin (po 3 až 5 členech). Každá skupina si vybere je-

den časový úsek ze života pana Bralinga, od jeho dětství, až do chvíle, než si u firmy objednal svou marionetu. (Rozdělení času na jednotlivé úseky bude záviset na počtu skupin.) Hráči by měli ve zvolené životní etapě pana Bralinga najít klíčovou situaci, která se dle nich výrazně spolupodílela na tom, že si ve svých pětaticeti letech pořídil dvojníka (např. situaci, které by se nejraději vyhnul, kdy si možná přál, aby tam byl místo něj někdo jiný apod.). Po přehrání jednotlivých výjevů se přihlízející snaží vytěžit z nich a pojmenovat, co nového se o postavě dozvěděli: co ho formovalo, jak obvykle řešil své problémy, patrné povahové rysy atd.

(Charakteristika postavy je obohacována o další rozměr – vedle věcných fakt se tu objevují informace o Bralingově povaze a postojích, o motivacích jeho současného i budoucího jednání.)

Fotografie z archivu firmy I

Zkoumání minulosti je uzavřeno vytvořením fotografie zachycující okamžik, kdy pan Braling přebírá svého dvojníka. Skupina modeluje ze dvou dobrovolníků tento výjev, dokud nejsou s jeho podobou všichni spokojeni. Jednotliví hráči pak přistupují k představiteli pana Bralinga a zveřejňují myšlenky, které mu ve chvíli, kdy konečně získal marionetu do svého vlastnictví, běžely hlavou. Z toho, co zazní, je možno vybrat jednu až tři věty, které všem účastníkům připadají pro daný moment jako nejvýstižnější.

(Jde o okamžik, kdy postava – a tedy i hráči – dostává příležitost reflektovat své, již učiněné, rozhodnutí a zároveň vyjádřit budoucí očekávání, ať už jde o naděje, nebo obavy.)

Život s dvojníkem

Hráči se navracejí do malých skupin. Každá má připravit dva výjevy, které je pak možno hrát buď simultánně (je-li ve skupince pro to dostatečný počet hráčů), nebo jeden po druhém. Jde o zachycení situace, kdy pan Braling použil místo sebe dvojníka – a co v tu dobu dělal on sám. Přihlízející se po jejich zhlédnutí snaží určit, kdy šlo o marionetu a kdy o skutečného pana Bralinga a zdůvodňují, proč si to myslí. Na závěr se opět shrnuje, co nového se skupina o panu Bralingovi dozvěděla, co se potvrdilo nebo naopak vyvrátilo,

jak se existence "dvojníka" podepisuje na Bralingově charakteru apod.

(Tato sekvence, která je laděná "bezproblémově" – pan Braling si užívá pozitivních důsledků svého rozhodnutí – vytváří důležitý předpoklad pro vytvoření budoucího kontrastu, prudkého zlomu, který tuto "bezproblémovost" naruší a zpochybní.)

Úkryt pro marionetu

Učitel se optá skupiny, kam pan Braling uklízí marionetu, když její služby nepotřebuje. Připomíná, že je v jeho zájmu, aby o její existenci nikdo z jeho okolí nevěděl. Domluví se místo úkrytu.

(Tím, že návrh vzejde od některého z jejích členů, skupina se spolupodílí na tom, co se dále s marionetou bude dít.)

Vzpoura marionety I

Nyní učitel zaměří pozornost skupiny na okamžik, kdy je marioneta (po té, co posloužila svému účelu) ukládána do úkrytu. Hráči převezmou kolektivní roli pana Bralinga (mluví za něj, zatímco jeho tělo v prostoru zatím zastupuje prázdná židle). Učitel jim zadá první větu dialogu: "Je čas jít do..." (bedny, sklepa, skříně – dle domluvy). Poté vstoupí do role marionety, která na repliku pana Bralinga reaguje slovy: "Právě o tom chci s tebou mluvit. Nelíbí se mi tam." Dále už se dialog rozvíjí více méně improvizovaně, zejm. ze strany skupiny (pana Bralinga). Ta musí reagovat na to, co říká a jak se chová učitel/dvojník, který odmítá nechat se zase zavřít, protože marionety jsou stavěny k tomu, aby se pohybovaly, ne aby nehybně ležely, jsou stále zapojené, neexistuje způsob, jak je vypnout, jsou naživu jako lidé a jako lidé také cítí a vnímají... Dialog, i když pravděpodobně nebude příliš dlouhý, by měl mít jistou gradaci (tempo, naléhavost hlasu dvojníka, jeho přibližování se v prostoru k panu Bralingovi/židli). Jakmile se marioneta dostane do těsné blízkosti židle, je akce učitelem zastavena. Aby tento poslední okamžik před přerušením utkvěl účastníkům v paměti, ještě jednou se může vymodelovat, tentokrát ze dvou dobrovolníků v rolích pana Bralinga a marionety, kteří zopakují poslední dvě repliky svých postav a strnou (na chvíli) v živém obraze.

(Dosud bezproblémový průběh děje je narušen překvapující – i když zřejmě čas-

tečně tušenou – reakcí marionety, z níž se účastníci dozvídají, že přesvědčení jak firmy, tak pana Bralinga o tom, že marioneta je jen stroj, dokonale ovladatelný svým majitelem, je mylné. Je nastolena otevřená problémová situace, kterou bude muset pan Braling nějak vyřešit – ale toto řešení je zatím odloženo. Je ovšem odloženo v okamžiku, kdy došlo ke zjevné srážce, ke konfliktu, neboť druhé straně už došla trpělivost a chce, aby se rozhodlo teď a tady, a tak toto přerušení vytváří v hráčích pocit napětí.)

Fotografie z archivu firmy II

Skupina se navrácí k původní fotografii, znovu ji instaluje a hráči zveřejňují opět myšlenky, ale tentokrát to jsou myšlenky marionety, která se poprvé setkává se svým majitelem. Vybírají z nich tu, která dle nich nejvíce charakterizuje pocity a očekávání marionety v daném okamžiku.

(Hráči se postupně připravují na převzetí role marionety, začínají zkoumat svět z jejího hlediska, dostávají příležitost uvědomit si a zažít odlišný úhel pohledu na situaci.)

"Po použití uložit..."

a) Po té, co marioneta získala majitele, se účastníci zaměří na to, jaký byl její život v době, která se panu Bralingovi jevila tak bezproblémově. Všichni hráči (mohou sedět v obvyklém kruhu) se stávají marionetou, učitel v roli, která je někde na pomezí mezi postavou vypravěče a postavou pana Bralinga, k nim mluví a svá slova doprovází akcí: "Den za dnem využíval pan Braling služeb svého dvojníka a pokaždé ho pak zavřel do úkrytu. Zavřel ho tam (učitel uchopí za ruku jednoho z hráčů a odvádí ho do vymezeného prostoru, např. prázdné velké skříně, výklenku v místnosti, pod stůl apod., kam ho nepříliš ohleduplně nacpe), když se vrátil od milenký, zatímco dvojník povečeřel ve vší počestnosti s jeho ženou, zavřel ho tam (učitel odvádí do úkrytu dalšího hráče), když sám strávil nádherné odpoledne na rybách, zatímco dvojník seděl na pracovní poradě, zavřel ho tam, když..." (Při konkretizování situací, kdy byla marioneta použita, vychází učitel z výjevů, které se odehrály v sekvenci "Život s dvojníkem", ale bude si muset připravit i další možnosti podle počtu hráčů, které postupně všechny vtěsná do úkrytu.) Když je vymezený prostor plný,

cvakne učitel imaginárním vypínačem ("zhasl tam") a ještě trochu hráče na sebe namačká ("a zavřel dveře").

b) Po malé pauze, v níž se "marionety" vyrovnávají s malým a těsným prostorem i způsobem, jakým s nimi bylo zacházeno, se učitel zeptá, co šlo v těch okamžicích zavřené marionetě hlavou. Hráči vyslovují její myšlenky a pocity. Když už nikdo z nich nemá další potřebu v této roli něco říci, aktivita je učitelem ukončena. V té chvíli bude důležité, aby se učiteli podařilo odlehčit vzniklou atmosféru a aby dal hráčům příležitost ventilovat své osobní pocity (včetně případné zlosti na něj).

(V této části hry je důraz kladen na to, jak ono "bezproblémové" soužití vnímala druhá strana. Hráči jsou učitelem záměrně manipulováni, zažívají na vlastní kůži pocity nesvobody, pramenící z toho, že je s nimi zacházeno jako s věcí. To je umocněno tím, že se vše koncentruje do rychle za sebou následujícího opakování určité sekvence, aby se zdůraznila její stereotypnost, neměnnost a odlidštěnost. Motivuje se tak následná potřeba vzpoury. Učitel ale musí respektovat případné problémy některých hráčů s klaustrofobií a dát jim šanci se této aktivitě vyhnout. Rozhodně je nesmí násilně táhnout, cítí-li z jejich strany větší odpor, a raději je nechá sedět na jejich místě. Případně se může ještě před začátkem celého dramatu [ne až této sekvence, aby nezrušil moment jistého překvapení!] zeptat v rámci volného rozhovoru, jak na tom lidé ve skupině jsou se vztahem k malému prostoru, a ty, u nichž jde o výraznější negativní reakci, pak záměrně ponechat stranou.)

Vzpoura marionety II

a) Oba dobrovolníci, kteří převzali role pana Bralinga a marionety (viz sekvenci "Vzpoura marionety I") znovu vytvoří živý obraz okamžiku těsně před tím, než byla situace přerušena. Ostatní hráči se rozdělí na dvě přibližně stejně velké části, jedna si stoupne do polokruhu za pana Bralinga, druhá za marionetu. Stanou se tak hlasem této postavy. Akce odstartuje dvěma posledními replikami z předcházejícího dialogu. Představitelé obou postav reagují svým tělem a výrazem na to, co jejich hlas – skupina říká. Vývoj situace a její rozuzlení je teď zcela v rukou účastníků. Může se ale stát, že místo o vývoj půjde spíše o stagnaci (postavy nejednají, jen se bezradně dohadují). Pak učitel může využít

např. časového nátlaku, tím že z "boku" upozorní, že za pár minut se má vrátit manželka z práce, bude se shánět po svém muži, a je tedy nutné něco udělat, aby ho nenašla s marionetou, o jejíž existenci nemá ani tušení. Jestliže ani to nepomůže, lze na okamžik dění zastavit, vyjít z něj obě skupiny, a hru plně přenést jen na představitele pana Bralinga a dvojníka s tím, že teď je na nich dvou, jak to dopadne. (I tady je možno využít časového nátlaku, ukáže-li se to nutné – učitel může kratičce vstoupit do role manželky, která už se vrátila a skrze pootevřené dveře zavolá např.: "Miláčku, přišel ti nějaký dopis, mám ti ho přinést?")

b) Když je situace završena, vyzve učitel ty, kteří si myslí, že by ta či ona postava mohla reagovat jinak/udělat něco jiného, aby převzali její roli a řešili problém po svém. (Jde o techniku "divadlo-forum".) V rolích se tak může vystřídat více hráčů a může se vynořit více možných rozuzlení dané situace (pan Braling se svým dvojníkem mohou najít řešení vyhovující jim oběma, ale zrovna tak se jejich konflikt může vyhroutit v otevřený boj, v němž lstí nebo silou zvítězí jedna či druhá strana, ať už toto "vítězství" bude znamenat cokoli). Následuje společná reflexe všeho, co se právě odehrálo. Mluví se o tom, jestli účastníky něco překvapilo ve vzájemných reakcích postav, které řešení jim připadá jako nejpravděpodobnější a proč atd. Skupina nemusí dojít k jednoznačné shodě. Učitel rozhovor uzavře slovy: "Co přesně se stalo, vědí jen ti dva, pan Braling a jeho dvojník. Každopádně - druhý den, jako obvykle, viděli sousedé pana Bralinga, jak jde do práce, a když se vrátil z práce, byl pan Braling se svou ženou v kině a život šel dál, tak jako vždycky... Nikdo si nevšiml žádné změny."

(Po té, co byla v sekvenci "Vzpoula marionety I" oddělena první fáze problémové situace, tzv. *nastolení*, od zbývajících dvou fází a do vzniklého prostoru byly vloženy aktivity zaměřující se na seznamování s problematikou z pohledu druhé strany, vrací se drama zpět a zabývá se nyní *zkoumáním možností a rozhodováním*. Použitá technika "divadlo-forum" umožňuje zmapovat různé varianty cest a jejich vyústění. Konec může zůstat otevřený, protože cílem zde tentokrát není najít to nejvhodnější řešení, ale uvědomit si v co největší šíři různé souvislosti a komplikace, které to mohou doprovázet - ať už se to bude týkat problému soužití dvou zdánlivě totožných, ale přitom zcela odlišných tvorů,

fungujících na jiných principech; jejich vzájemných vztahů, práv a povinností, nebo toho, jak lidské výtvořiny přerůstají člověka, nebo tématu vyhýbání se nepříjemným situacím tím, že jejich tíží člověk přenáší na někoho jiného, místo aby se jim sám postavil, příp. dalších témat, která se vynořila v průběhu hry a stala se pro skupinu důležitá.)

Resortní komise

Hráči se rozdělí do menších skupin. Každá skupina si zvolí ministerstvo, pro které bude pracovat. Jejich úkolem je vytvořit projekt na využití marionet v konkrétním resortu. To, k čemu dojdou, může být prezentováno různou formou (výklad, využití "diapozitivů"-živých obrazů, zapojení "počítačové animace"-dramatických improvizací apod.).

(Po seznámení se s příběhem jednoho konkrétního člověka a tím, co pozitivního či negativního do jeho života přinesla existence marionety, se rozšiřuje záběr skupiny. Hráči se vzdalují od individuálního osudu a nahlíží na problematiku s větším odstupem, z hlediska společenského využití marionet, jako experti, kteří jsou na tom zainteresováni profesionálně, ne už osobně. Nejde ovšem o nestranné posouzení celé záležitosti, jde o zaměření na jeden její aspekt, tj. jaké zisky - nejen ekonomické - by výroba marionet mohla společnosti přinést. Akcentování pozitiv je zde záměrné a vyplývá z toho, že v závěru příběhu pana Bralinga se pravděpodobně výrazně uplatnily zejm. negativní stránky, proto je zde snaha alespoň částečně je "vyvážit" a dosáhnout tak objektivnějšího náhledu na věc.)

Hlasování Kongresu

Členové skupiny vstupují do rolí kongresmanů, kteří dostali k projednání žádost o legalizaci výroby marionet a mají rozhodnout o jejím osudu. Učitel zdůrazňuje, že jsou v těchto rolích sami za sebe a žádá je o co nejobjektivnější posouzení celé záležitosti. Využití při tom mohou všech svých dosavadních znalostí a zkušeností, ať už je získali v průběhu tohoto dramatu, nebo jiným způsobem. Každý "kongresman" pak dostává možnost jednou promluvit k ostatním, zformulovat své názory i důvody, které ho k nim dovedly. Když proběhnou všechna vystoupení, se hlasuje. Učitel je v roli organizátora tohoto dění (všechny ví-

tá, připomíná záležitost, o níž se bude jednat, uděluje slovo, uspořádá hlasování). Výsledek hlasování je slavnostně oznámen a zasedání kongresu ukončeno.

(Opět jde o otevřenou problémovou situaci, kterou je nutné v závěru rozhodnout. Tentokrát by měla proběhnout bez přerušování. Její potenciálně konfliktní jádro je záměrně potlačeno, protože nedojde k diskusi, během níž by se konflikt mohl rozvinout. Všichni ale dostávají prostor pro vyjádření svých vlastních názorů na danou problematiku. Role kongresmanů je nastavena tak, aby je nenutila vstupovat do jiné postavy, nabízí jim "plášť experta", v němž mohou být sami sebou, ovšem v pozici, která jim dává moc rozhodnout.)

Reflexe

Po ukončení schůze Kongresu a vystoupení z rolí se může rozvinout diskuse mezi hráči. Mělo by zde být místo pro hledání odpovědí na otázky, které se v průběhu dramatu vynořily, ale nebyly dosud zodpovězeny, pro zvažování jiných náhledů na věc a vyrovnávání se s nimi, i pro reflektování toho, s čím kdo měl v průběhu hry největší problémy nebo co ho naopak oslovilo.

PRAMEN

BRADBURY, Ray

1949 "Marionettes, Inc."; přel. Jiří Hanuš, "Marionety, a. s.", in *Kaleidoskop* (Praha: Odeon, 1989)

LITERATURA

HAVRÁNEK, Bohuslav a kol.

1971 *Slovník spisovného jazyka českého IV* (Praha: Academia)

HOWARD, Pierce J.

1994 *The Owner's Manual for the Brain*; přel. František Koukolík, *Příručka pro uživatele mozku* (Praha: Portál, 1998)

KŘIVOHLAVÝ, Jaro

2002 *Konflikty mezi lidmi* (Praha: Portál - 2. přepr. vyd.)

LUKEŠ, Milan

2001 "Dramatická situace", *Divadelní revue XII*, 2001, č. 4 (Praha: Divadelní ústav)

NAKONEČNÝ, Milan

1995 *Lexikon psychologie* (Praha: Vodňák)

Dětská scéna '04

Trutnov 11. - 17. června 2004

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

INSCENACE A PÁSMA DĚTSKÉ SCÉNY 2004

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

Věra Provazníková: Kohout šáh, kohout padišáh, kohout chán a tak dál...

Pohádku Kohout šáh – kohout padišáh – kohout chán – a tak dál... z knihy Něco za cibulku, něco za pirožek zdramatizovala Jana Štrbová

Divadlo Přechod, ZUŠ Mikulov (ved. Veronika Kolečkářová)

Dave Eggers: Než jsem se utopil

Stejnomenou povídku v překladu Romana Lipčíka z knihy Než jsem se utopil adaptoval soubor

SUP – Studio uměleckého přednesu, DDM Přemyslská, Praha 8 (ved. Jana Machalíková)

O nás

Pásmo z veršů Shela Silversteina v překladu Alternativní domácnosti sestavila Jana Machalíková se souborem

DLS CHAROUŠ, ZUŠ Jeronýmova Vysoké Mýto (ved. Irena Truhlářová)

Zatoulaní hrošci

Dramatizace souboru vychází z krátkého motivu Jiřího Kahouna z prózy Hroší maminka je tatínek z knihy Pískací kornoutek

Divadélko Růžek, České Budějovice (ved. Alena Vitáčková)

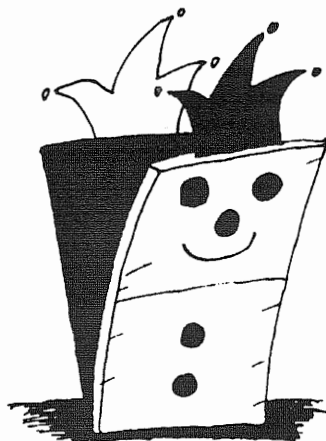
Pavel Šrut: Prcek Tom a Dlouhán Tom

Dramatizace stejnojmenné pohádky z knihy Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky: Alena Vitáčková

DDS Lidičkové - Divadlo, DDM Korunní Ostrava-Mariánské Hory (ved. Malvína Schmidtová)

Pavel Šrut: Obrův Panoš

Dramatizace stejnojmenné pohádky z knihy Kočičí král: Malvína Schmidtová a soubor



DDS Brnkadla - Kubíci, CVČ Lužánky Brno (ved. Petra Rychecká)

Narnie

Na motivy knihy C. S. Lewise Lev, čarodějnice a skříň zdramatizovala Petra Rychecká

DRS VRÁNY, ZŠ Benešova Třebíč (ved. Zdeňka Marečková)

Josef Hanzlík: Konec modrého ptáčka

Úprava: Zdeňka Marečková

DDS HOP – HOP, ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková)

Co dělají noční skřítki

Pohádku pro Martu k svátku (a pro Františka taky) o tom, co dělají noční skřítki z knihy Ivana Martina Jirouse Magor dětem zdramatizovala Irena Konývková

(D)dD(d), LDO ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová a Alena Pavlíková)

Dospívání

Pásmo veršů z knihy Josefa Šplíchala Šílený Motýl sestavila Jana Štrbová

DLS UZEL, ZUŠ Chlumeck nad Cidlinou (ved. Romana Hlubučková)

Alena Vostrá: Jak vdát princeznu

Pohádku Jak se princezna vdala ze souboru Pohádky pro všední den zdramatizoval soubor

Úprava: Romana Hlubučková a soubor

DDS MAX a spol., LDO ZUŠ J. Kličky Klattovy (ved. Hanka Švejdomá a Eva Štichová)

Lov na medvěda aneb Jak si hrají a o čem si vyprávějí eskymácké děti

Pohádku Vladislava Stanovského a Jana Vladislava O nevděčném medvědovi z knihy Strom pohádek z celého světa zdramatizovala a básničkou Jiřího Žáčka Eskymácká abeceda z knihy Aprílová škola doplnila Hanka Švejdomá

DDS ZŠ Hostivice (ved. Jana Konývková)

Královna Koloběžka

Pohádku Jana Wericha Královna Koloběžka První z knihy Fimfárum zdramatizovala Jana Konývková

Texty písní: Jana Svobodová, Pavel Svoboda, Soňa Pavelková

DDS LDO ZUŠ Jindřichův Hradec (ved. Zuzana Jirsová)

Saki: Haraburdárna

Stejnomenou povídku v překladu Františka Vrby z knihy Kruté šprýmy zdramatizovala Zuzana Jirsová se souborem

DDS Kohoutek, ZŠ Na Kopcích Třebíč (ved. Lenka Kohoutová)

František Hrubín: Zvířátka a loupežníci

Úprava: Lenka Kohoutová

DDS LDO ZUŠ Liberec (ved. Libuše Hájková)

Martina Drijverová: Sísá Kyselá

Stejnomenou prózu zdramatizovala: Libuše Hájková

DDS BENÍCI, ZŠ Benešova Třebíč (ved. Zuzana Nohová)

Josef Kolář: Kocourek Modroočko

Dramatizace: Eva Janěková, Zoja Mikotová, Zuzana Nohová

Úprava: Zuzana Nohová

DDS KLABASTR KLABUM, ZŠ Pavlovská Brno (ved. Andrea Zlatníčková)

Otfried Preussler: Čarodějův učeň

Dramatizace stejnojmenné prózy v překladu Radovana Charváta: Andrea Zlatníčková

DRS ÁČKO, ZŠ Týnská Třebíč (ved. Jaromíra Kratochvílová)

Hana Doskočilová: Gordický uzel

Stejnomenou předlohu z knihy Diogenés v sudu upravila Jaromíra Kratochvílová

DDS ZUŠ Mladá Boleslav (ved. Libuše Hanibalová)

Hana Doskočilová: Tamtamy z nejmoudřejšího stromu

Pohádkovou prózu Vzdálené bubny lépe zní z knihy Posledního kousne pes zdramatizovala Libuše Hanibalová

DDS KOUKEJ, LDO ZUŠ Klecany (ved. Ivana Sobková)

Kočíci palác

Stejnomenou japonskou pohádku v převyprávění Zlaty Černé a Miroslava Nováka z knihy Prodaný sen zdramatizovala Ivana Sobková

DOPLŇKOVÁ PŘEDSTAVENÍ

Divadlo DNO Hradec Králové (ved. Jiří Jelínek)

Divadelní večer pro dospělé diváky

Bruncvíkové, Dramatická školička Svitavy (ved. Jana Mandlová)

Tomáš Pěkný: Havrane z kamene

Dramatizace: Jana Mandlová s použitím lidových písní ze sbírky Františka Sušila a dalších

Bruncvíkové - Pidiženušky, Dramatická školička Svitavy (ved. Jana Mandlová)

Pidiženušky

Tři pohádky Pavla Šruta z knihy Kočíci král zdramatizovaly Pidiženušky

Společné vystoupení tanečního a literárně dramatického oboru ZUŠ Trutnov

Wernisch a anděl, Dotek anděla

Choreografie: Jana Francová a soubor

Kousky (z) Ivana Wernische

Montáž z knih Ivana Wernische Pekařova noční nůše a Růžových květů sladká vůně sestavil Tomáš Komárek

Dětská scéna v letech Kristových

Je to tak. Město Trutnov nabídlo útočiště celostátní přehlídce Dětská scéna už popáté, ale přehlídka sama dosáhla letos úctyhodného 33. ročníku. Ve dnech 11. – 17. 6. 2004 se v prostorách Střední lesnické školy, kina Vesmír a Národního domu setkávali sóloví recitátoři a recitační, divadelní a loutkářské soubory. Krom recitačních vystoupení a kolektivních představení měli účastníci možnost pracovat v dílnách pro děti i dospělé, navštěvovat rozborové semináře (u recitátorů) a diskusní kluby (o souborech - pro děti i dospělé), sledovat doprovodné programy. A jaké to bylo? Intenzivní, ma-

linko hektické, hodně pracovní a velmi inspirativní.

V lektorském sboru celostátní dílny dětských recitátorů pracovali: Jaroslav Provazník (předseda), Vlasta Gregorová, Eliška Herdová, Irena Konývková, Radek Marušák a Alena Palarčíková. Lektorkou pro doprovod sólových recitátorů byla Ema Zámečníková. Lektorský sbor celostátní přehlídky dětských souborů se sešel takto: Jiřina Lhotská (předsedkyně), Roman Černík, kterého v půlce vystřídal Jaroslav Provazník, Hana Franková, Marie Poesová, Elvíra Němečková, Veronika Rodriguezová (spolupracovnice dětského

diskusního klubu). Lektory dětského diskusního klubu byli Tomáš Machek a Miloš Maxa.

Michaela Hlavatá a Gabriela Sittová vedly dílnu pro sólové recitátory II. kategorie, Monika Moravčíková pracovala s recitátory III. kategorie, Lucie Klárová a Veronika Lísalová pečovaly o recitátory IV. kategorie. Dílen pro děti ze souborů bylo celkem šest: Putování za dobrodružstvím středověku (dramatická dílna Romany Žáčkové), Malé potvůrky (práce s loutkou pod vedením Romany Zemenové), Divadlo pohledem novináře (dětská redakce Deníku DS s šéfredaktorkou Martinou

Rothovou), Moje malé i velké já (výtvarné vyjádření prostoru a člověka v něm s Martinou Vandasovou), Pohybová dílna (Jana Francová) a Hudebně výtvarná dílna (Lucie Klárová a Veronika Lísalová). Dospělí účastníci přehlídky mohli pracovat ve třech seminárních třídách. Třída A – Ze školní třídy na jeviště (herecká a režijní práce v divadle s dětmi a mládeží) vedl Wolfgang Mettenberger (Německo) a tlumočila Petra Kunčíková. Třída B – K divadlu přes vlastní, mimoliterární zkušenost (hledání témat a inspirací v městských zákoutích a cesta k jejich divadelnímu uchopení) pracovala se slovenským lektorem Peterem Jankú a Romanem Černíkem. Třída C – Improvizační liga (divadelní improvizace se sportovními pravidly) "úpěla" pod Janou Machalíkovou a Hanou Šimónovou.

Po dobu přehlídky vyšlo celkem 7 čísel Deníku Dětské scény.

Počasí si s účastníky nepěkně zahrávalo a koketovalo s aprílem a podzimními příslicemi současně.

Den první: pátek 11. 6.

Účastníci se sjížděli, ve 14.00 byla přehlídka zahájena. Začaly pracovat dílny pro recitátory a odpoledne recitovala II. kategorie. Začal diskusní klub pro doprovod recitátorů a s II. kategorií debatoval lektorský sbor. Večer se dospělí seminaristé sešli na své první schůzce. V nultém čísle Deníku dětské scény vycházejí články o krajských postupových kolech. Na poslední stránku se vrátí znovu stará Blažková. Dětské stránky zatím nevyšly.

Výrok dne: "Příště si místo básně vezmu úryvek z knížky, protože tady vidím, že to letí!"

Den druhý: sobota 12. 6.

Všechno se naplno rozjelo. Vystupovali recitátoři III. kategorie, dál pracovaly dílny pro recitátory, rozběhly se seminární třídy pro dospělé, diskusní kluby o souborových vystoupeních zahájily činnost a viděli jsme čtyři představení. Večer proběhl společenský večer pro recitátory. Deník Dětské scény přinesl rozhovor s vedoucí Divadla Přečod Veronikou Kolečkářovou. Dětská část novin je prostě deník a je v něm plno reportáží z recitátorských dílen.

Výrok dne: "Tu dívku asi ta recitace hodně baví, když tohle všechno vydrží!"

Kohout šáh, kohout pádišáh, kohout chán a tak dál...

Čtrnáctiletá Hedvika Řezáčová vedená Janou Štrbovou a Alenou Pavlíkovou



zpracovala jako vystoupení jednoho herce-loutkáře ruskou pohádku převyprávěnou Věrou Provazníkovou. S pomocí několika jednoduchých rekvizit, loutky kohouta a čtveřice slepic na jednom vahadle okouzila publikum. Čím? Svým pobaveným nadhledem, schopností kontaktu s divákem, technickými dovednostmi.

Forma divadla jednoho herce není ve světě dětského divadla právě obvyklá, a tak se toto vystoupení stalo i velkou inspirací. Představení bylo publikem přijato takřka bez výhrad - veřejná diskuse řešila marginální otázky: je vyprávěčka spíše kořenářka, anebo loutkářka? Jde o pouliční divadlo, anebo jen o stylizaci tímto směrem, a na ulici by vystoupení nefungovalo? Není celek čistý až příliš?

Ať už diskutéri pro sebe rozhodli jakoliv, byl Kohout šáh... skvěle zvoleným starcem.

O nás

Čtvero patnáctiletých aktérů (vedoucí Jana Machalíková) přivezlo pásmo nonsensových básnických textů Shela Silversteina, realizované s pomocí vlastních těl,



jednoho rozkládacího stolu a čtyř židlí. Milé, úsměvné, vtipné a svěží. Diváci si trochu lámali hlavu nad názvem - je to o "našem přátelství" a nebo o "nás, patnáctiletých"? K výslednému tvaru se hodilo tak trochu obojí. Všichni se shodli na kvalitní vybavenosti aktérů, jejich soustředěnosti a schopnosti na sebe vzájemně výborně reagovat. Diskutabilní se ukázala výrazná barevná stylizace stolu i aktérů. Zatímco stůl byl v debatě označen za jedno z témat představení, židle se ukázaly problematické - jakou funkci vlastně v inscenaci mají?

Než jsem se utopil

Hrdinou povídky Dave Eggerse Než jsem se utopil je pes, který rád běhá, žije ve svém světě a nakonec se při skoku přes



říčku utopí. Text je minimálně dramaturgicky upraven - až na zásadní krácení závěru. To se projevilo v horší čitelnosti konce představení. Tento text je výrazně pohybově zpracován. Vedoucí souboru Veronika Kolečkářová je především tanečním pedagogem - a to výsostným. Kombinace pohybu s přednášeným textem je zajímavá a inspirativní. Pohybová úroveň, soustředění, souhra protagonistů, to vše fungovalo výborně. Slabiny bylo možno zaznamenat v rovině čitelnosti příběhu, rozdělení rolí psů a ve výslovnosti.

Zatoulání hrošíci

Vedoucí loutkářského souboru Irena Truhlářová uchopila Kahounovu předlohu skutečně rázně. Ponechala jen dvojici hrošíků, kteří se pak "zatoulali". Nevznikl tak celkový příběh, ale spíše řada k sobě přirazených motivů. Součástí bylo i cirkusové představení, které však s příběhem hrošíků souviselo jen okrajově, a přitom mu byla věnována příliš velká plocha. Členům souboru je 13 - 15 let a příběh hrošíků byl pod jejich věk. Scénografické prvky (papí-



rové krabice) a loutky působily nejednotně. Toto představení tak v kontextu celého dne bylo nejslabším článkem. Přitom ale i v něm bylo možno najít celou řadu zajímavých nápadů.

Den třetí: neděle 13. 6.

Tento den rozšířil nabídku o čtyři dílny pro děti ze souborů. Recitovali sólisté IV. kategorie a rozborový seminář jejich výkonů tak ukončil sólistickou část Dětské scény. Viděli jsme tři souborová vystoupení. Děti ze souborů se večer pobavily na diskotéce a dospělí na představení Divadla DNO Hradec Králové. Deník Dětské scény si povídal s Alenou Vitáčkovou, vedoucí Divadélka Růžek z Českých Budějovic. Dětský deník nese podtitul Literární magazín a jeho čtenáři se dočetli o trutnovském rodáku Uffo Hornovi.

Výrok dne: "Počkáme si na ty diváky, musíme si je vychovávat!"

Výrok dne č. 2: "Co mi říkala maminka nebo paní učitelka, byly nesmysly, ale když mi totéž řekl někdo cizí, řekla jsem si: Sakra, to je pravda!"

Prek Tom a Dlouhán Tom

Předlohou tohoto představení je Šrutovo zpracování amerických příběhů o konfliktech bohatého a chudého souseda. Typickými prvky těchto příběhů je nadsázka, černý humor a typické dějové záležitosti -



bohatý chce chudého přechytračit a přilepšit si na jeho úkor, ale nakonec je chudásem přechytračen sám.

V představení Divadélka Růžek toto všechno vždycky jasné nebylo. Aleně Vitáčkové se nepodařilo dát představení tematickou jednoznačnost. Druhým problémem byly i nevyrovnané výkony jednotlivých představitelů. Seminaristé na veřejné diskusi ocenili práci s pohybem, způsob nakládání s mluveným slovem i prostorem a dotaženost některých vtipů.

Obrův panoš

I vedoucí tohoto ostravského souboru Malvína Schmidtová sáhla po Pavlu Šrutovi. A i tady narazila na podobný problém



jako A. Vitáčková - obtížnou převoditelnost pečlivě vystavěné prózy do jevištní podoby. Zvolila cestu jevištní metafory, která však nebyla vždy čitelná. Proto toto představení vyvolalo celou řadu otázek: Co znamenají bílé a černé rukavice? A bílá a černá ponožka? Možná bylo výtvarných prostředků příliš mnoho. Na druhou stranu bylo toto představení seminaristy oceněno jako osobité.

Narnie

Podkladem brněnské inscenace je první díl Letopisů Narnie C. S. Lewise. Jde o látku dramaturgicky velmi obtížnou, a Petra Rychecká se o její převedení na jeviště přesto pokusila. I zde se objevily obtíže - některé motivy byly příliš zjednodušeny: Proč je vlastně v Narnii zima? Kdo je Aslan a co znamená jeho oběť na kamenném stole?...

Osobně si velmi cením tohoto pokusu, přestože tak docela nevyšel. Poněkud chaoticky působily kostýmy a scénografické prvky. To nic nemění na tom, že toto představení upozornilo na významné dílo světové literatury pro děti a upozornilo i na jeho úskalí. Významnou složkou inscenace



byla hudba, která někdy vytvářela atmosféru místo herců samotných. Ti se snažili o psychologické herectví. Celkově Narnie mířila k činohernímu divadlu klasického typu. Přestože se tato otázka hodně diskutovala, nemám sama nic proti tomu. Proč si nezkusit tento typ práce? Jen jestli to nebylo pro soubor trochu moc brzy a jestli zvolená látka nebyla příliš vysoko. Protože základem tohoto typu divadla je situace a důležité jsou motivace hereckého jednání - ale to v dramaturgickém plánu připraveno nebylo. Za pokus to rozhodně stálo a já za něj Petře a jejím dětem děkuji.

Den čtvrtý: pondělí 14. 6.

Doménou dne, krom už zavedených dílen pro děti i dospělé, se stalo šest zhlédnutých představení, z nichž většina by mohla být nazvána drobníčkami. Eva Machková tento den označila za nejnáročnější - nejen pro velký počet představení, ale i kvůli jejich různorodosti typů a žánrů vystoupení a pohledů na ně. Večerní inspirací se stalo představení Havrane z kamene Dramatické školičky ze Svitav. Dětský diskusní klub byl obzvláště povedený. Deník Dětské scény uveřejnil rozhovor s Irenou Konývkovou, vedoucí souboru HOP-HOP z Ostrova a se Zdeňkou Marečkovou, vedoucí souboru Vrány ze ZŠ Benešova Třebíč. Dětské listy se jmenují Časopis správného mladého muže a volí Miss herečka.

Výrok dne: "Je důležité, aby to byla jen jedna reakce - to proto, že na divadle je jedna více než dvě."

Konec modrého ptáčka

Kratinké recitační vystoupení devíti- až desetiletých dětí a básnička Josefa Hanzlíka vybraná Zdeňkou Marečkovou. Velká energie, radost, nápadité prostředky. Zajímavá práce s refrénem. Skončí to a divák si říká: ještě... Jen škoda že někteří diváci



neviděli kočku ležící na zemi, která na ptáčka krásně číhala.

Co dělají noční skřítky

Pohádku na dobrou noc Ivana Martina Jirouse použila Irena Konývková jako osnovu, do níž zapsala jednotlivá tvarovaná jednoduchá dramatická cvičení. Sama je jakousi tetou, která vyprávěním příběhu o skřítcích uspává děti. Děti (6 - 9 let) se stávají řádícími skřítky a na chvíli zasahují do děje. Nepochybuji o tom, že je to všechno hrozně baví. To vidím na vlastní oči. Jsem ale v divadle, a tak bych chtěla toho divadla trochu víc. Ale jako forma použitá pro nejmenší děti to nemá chybu. (A ještě se mi maně vybavuje pásmo nonsensových básniček spojených s dramatickými cvičeními kdysi dávno, ze kterých jsme byli všichni nadšení a které na Dětskou scénu v roce 1992 přivezla pod názvem Ostrovy Olga Strnadová. Použitá metoda tyto dva kousky spojuje, ale čas možná opravdu dětské divadlo posunul, protože letošní nadšení už nebylo takové.)



Dospívání

Další zvláštnost letošní Dětské scény. Osmiletá dívka a osmnáctiletý chlapec. Pásmo veršů Josefa Šplíchala. Vztah dvou věkově si vzdálených sourozenců. Pečlivá práce s mizanscénou. A velká láska a ně-

ha. Problém jediný - kvalita textů. Na veřejné diskusi se navíc mluvilo i o tom, proč je tvar zařazen mezi recitační, proč se jmenuje Dospívání? Není vztah mezi sourozenci příliš ideální? Copak klukovi někdy sestřička neleze na nervy?



Jak vdát princeznu

Předlohou loutkářské inscenace vedené Romanou Houbičkovou se stala krátká pohádka Aleny Vostřé. Skupině hrajících dívek je 12 - 13 let. Mají loutkářské zkušenosti a na představení je to vidět. Text je aktualizován, např. celou anekdotu se dozvídáme prostřednictvím sňatkové agentury, která své zájmy prosazuje i v teleshoppingu. Z představení je cítit radost



a potěšení ze hry prezentované divákům. Zadařilo se. Text byl povýšen a všichni jsme se pobavili - aktérky i diváci. Diskutující seminaristé položili tyto otázky: Jaký smysl měla neshoda vypravěček v telefonních číslech? Vědí dívky v každém vstupu, kým právě jsou? Proč princezna tak dlouho naříkala?

Lov na medvěda aneb Jak si hrají a o čem si vyprávějí eskymácké děti

Hana Švejďová a Eva Štichová zkombinovaly pohádku Jana Vladislava a Vladislava Stavovského ze Stromu pohádek z celého světa s básničkou Jiřího Žáčka. Tematicky



na sebe tyto texty navazují a pro věk 7 - 9 let se dobře hodí. Text je zpracován jako sborová recitace, pomůckou je igelitová plachta. Hra diváka baví, vše je přehledné a čisté. V diskusi byl nalezen jediný problém - příliš realistické sežrání. Též nebyl zcela zřetelný počáteční vstup do rolí.

Královna Koloběžka

Předlohu Jana Wericha uchopila Jana Konývková zcela adekvátně vzhledem k věku (10 let) i zkušenostem dětí jako vyprávěné divadlo. Děti se sešly dobře s Werichovým humorem a i se zvoleným principem, kdy z chóru postupně vystupují jednotlivé postavy - ty mají svůj jasný úkol. Lehkou potíží byla místy nejasnost v chóru - v kterém okamžiku je chór dvořany a v kterém vypravěči? Trochu větší potíží byly zvolené kostýmy, působily nejednotně. V představení jsou použity písničky "svěrákovského" typu, které příliš nekorespondují s Werichem. Některým diskutujícím tohle nevadilo, protože chápali písně jako možnost zastavit se v ději, připravit se na to, co bude. Já jsem písně neřešila, protože jsem je vzala jako věc, která inscenaci slouží dobře.



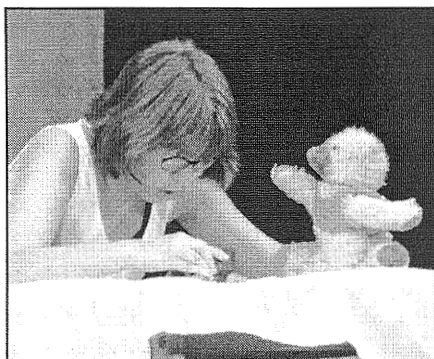
Den pátý: úterý 15. 6.

Dílky pro děti ze souborů těsně před svým vrcholem, dospělí seminaristé už se cítí

unavení, čtyři představení. Diskusní kluby běží jako na drátkách a večer osvěžují Pídiženušky z Dramatické školičky ve Svítavách. Deník Dětské scény píše o Libuši Hájkové, vedoucí souboru při ZUŠ Liberec, a o Zuzaně Nohové, vedoucí souboru Benici ze ZŠ Benešova Třebíč. Dětské listy DDS mají podtitul Moderní dívka a přináší fotoseriál Superžena. Výrok dne: "Když má někdo takovou sklerózu, že ztratí zubní protézu, tak ji asi hledat nebude!" (Zaznamenáno v seminární třídě A)

Haraburdárna

Předlohou pro toto jindřichohradecké divadelní představení je satirický příběh ze Sakiho knížky Kruté šprýmy. O Mikuláše a jeho sourozence pečuje teta – stará panna, která si zakládá na své dobročinnosti. Mikuláš je za trest doma a svoji tetu pořídně "vytrestá", nepomůže jí, když je v nouzi (a přitom doslovně dodržuje její nařízení). Skoro se nabízí, že je to z jeho strany "švejkovina". Proto divák čeká spíše grotesku. Zuzana Jirsová a její 13-15 letí svěřenci přichystali spíše realistickou hru.



Nejdůležitější scénou se stává stará kůlna – haraburdárna, v níž Mikuláš odhaluje tajemnou minulost tety, a dalších obyvatel a divák začne přemýšlet, kdo by tak mohla být jeho matka, jak vypadá autorka tajemných dopisů. A pak je konec. A člověk si uvědomí, že o to haraburdí vlastně nešlo a téma by mělo být jinde. A to je největší slabina této inscenace. Vzhledem k zpracování pak byl celek příliš rozvleklý. Seminaristé ocenili hru dětí v rolích a lektorský sbor pojmenoval celkové téma hry: střet dětské fantazie se světem dospělých, kteří dětem nenaslouchají.

Zvířátka a loupežníci

Soubor tvoří celá třída třetáku třebíčské ZŠ a vede je jejich učitelka Lenka Kohoutová. Základem krátkého představeníčka je rytmická výstavba. To není špatná vol-



ba pro Hrubínovu veršovanou pohádku. Ruku v ruce s touto volbou jde ale i nebezpečí jistého stereotypu a to se představení v Trutnově stalo osudným. Inscenace se proměnila v jakési skandování, přízvuky se přesunuly na špatná místa. Soubor je výrazně kostýmován třemi barvami triček (zvířátka jsou v pohádce tři), ale představení to nepomáhá. Na diskusním klubu se mluvilo o pocitu spartakiády, lektorský sbor ocenil především vhodnou volbu předlohy.

Sísa Kyselá

Předlohou pro představení liberecké ZUŠ je knížka Martiny Drijverové, kterou zdramatizovala vedoucí souboru Libuše Hájková. Základem je vztah dvou spolužáků – dívky Sisy, která všechno umí a všechno zná, a chlapce Jeníka, kterému se ve škole moc nedaří a Sísa je mu dávana za vzor. Tudíž se nemají rádi. Ale nakonec se stanou přáteli, protože Sísa zachrání jeho myš (ačkoliv se myši vlastně bojí). L. Hájková vystavěla inscenaci jako vyprávěné divadlo, v němž jednotlivé epizody na sebe rychle navazují a nejsou zbytečně zdoluhavé. Téma odpovídá věku, způsob práce schopnostem dětí. Vše je jednoduché a účelné. Přesto trutnovské představení působilo poněkud rozkolísaně, nejistě – což mohlo být způsobeno nemocí tří dětí a rychlým přerozdělováním replik. Lektorský sbor se přimlouval za větší zdů-



raznění závěrečné scény s myší, která uplynula příliš rychle. Seminaristé považovali závěrečnou píseň za zbytečný sentiment. Mnozí toto představení označili za příjemné a oslovující.

Kocourek Modroočko

Základem početně velkého souboru jsou děti dvanácti- až čtrnáctileté. Pro ně zvolila vedoucí Zuzana Nohová dramatizaci Kolářovy knížky z pera Evy Janěkové a Zoji Mikotové. Z chóru se vydělují jednotlivé postavy. Jediným sólistou představení je Modroočko. Funkce chóru se často proměňovala a někdy nebyla dobře



čitelná. Představení aspirovalo na muzikál, ale také to nebylo vždy zřejmé. Problematickým byl výběr některých epizod, ne vždy byly inscenovány ty důležité. Z projevu souboru se také zdálo, že Modroočko je pro soubor už poněkud "vyčichlou" látkou, je pod věk dětí. Seminaristy zaujala ukázněnost a sešranost dětí v představení, lektori připomněli už zmíněnou neujasněnost žánru a zmnoženost funkcí chóru.

Den šestý: středa 16. 6.

Poslední den dílen pro děti, únava postupuje na všech stranách. Čtyři představení, všechny diskusní kluby. Na přidanou večerní představení Wernisch a andělé ZUŠ Trutnov a taneční vystoupení místního tanečního oboru ZUŠ. A ještě potom zápas v improvizaci realizovaný seminární třídou C. Deník Dětské scény představil Ivanu Sobkovou, vedoucí souboru Koukej! ZUŠ Klecany, a Andreu Zlatníčkovou, vedoucí souboru Klabastr Klabum, ZŠ Pavlovská Brno. Dětská Divadelní revue zase rozhovor s Jakubem Hulákem.

Čarodějův učeň

Náročná inscenace vychází z předlohy O. Preusslera, kterou zdramatizovala ve-



doucí souboru Andrea Zlatníčková. Zpracovat románovou předlohu pro divadelní ztvárnění není jednoduché a v tomto případě to tak docela nevyšlo. Vzhledem k rozsahu se nutně musí škrtat, a tak zmizely i momenty důležité pro tok děje. Kdo je Mistr? Jaký vztah je mezi Mistrem a Krabatem? Co to je za svět ve mlýně? Nepoučený divák, tedy ten, který se nešel s předlohou, se tak v představení těžko orientoval. Soubor je dobře vybaven pohybově. Co do artikulace a frázování textu, ale i v hereckých dovednostech má však ještě velké rezervy. Jde o začínající aktéry, a tak musí člověka nutně napadnout otázka, zda téma a jeho zpracování není příliš náročné pro školní soubor, který pracuje od září do června a pak začne zase nanovo. Výtvarné prostředky a hudba fungují dobře. V inscenaci je celá řada výborných nápadů. Šlo však o představení velmi ambiciózní, a všechny cíle se nezdařilo naplnit.

Gordický uzel

Recitační vystoupení žáků 6. třídy (vedoucí Jaromíra Kratochvilová) vychází z knížky Hany Doskočilové. Vystoupení je stylizované, výraznou složkou jsou modré šátky. Předloha odpovídající, způsob zpracování také. Místy ale představení působí zmechanizovaně. Jediným větším problémem se ukázalo rozetnutí uzlu – není zcela jednoznačné. Také



modré šátky by mohly více fungovat jako loutky.

Tamtamy z nejmoudřejšího stromu

Soubor ZUŠ Mladá Boleslav, vedený Libuší Hanibalovou, pracuje s dětmi jedenácti až šestnáctiletými. Představení vychází z příběhu Hany Doskočilové z knihy Posledního kousne pes. Původní text je takřka nezměněn. Protagonisté v černém s pomocí mnoha bubínků a chřestidel a také vlastního těla vyprávějí příběh z černé Afriky o tom, proč si lidé přestali rozumět a jak k sobě hledají cesty. V in-



scenaci je řádka velmi pěkných okamžiků, aktéři jsou dobře vybavení, soustředění a vyznačují se z nich naléhavost poselství, které chtějí předat. Daly by se hledat dílčí nedostatky, ale nechce se. Divák se rád nechává strhnout.

Kočičí palác

Japonskou pohádku zdramatizovala vedoucí souboru Ivana Sobková a zvolila pro dívky ze svého souboru vhodnou stylizaci. Výraznou složkou inscenace jsou kostýmy, stylizovaný pohyb a hudba, dokonale evokující Japonsko. Dalším prostředkem je stínohra realizovaná ve třech rámech, připomínající zástěny v japonských interiérech. Příběh je o Jukiko, která slouží u Zlé paní, a o Kočičce, která nečekaně odejde a kterou Jukiko s nasazením vlastního života hledá. Za svou lásku a věrnost je Kočičkou odměněna bohatstvím a může se vykoupit od Zlé paní. Zlo je po zásluze potrestáno – Zlá paní se vydá pro bohatství, ale je kočkami rozsápána. To vše spojeno dohromady přináší silný divácký zážitek. Diskutuje se o dvojí cestě do kočičího paláce, která je podruhé příliš stejná, a o možnosti výraznějšího konce. Příšly i otázky: Kdo jsou vlastně kočky vítající návštěvníky v paláci? Proč Jukiko vítá Kočička v "lidské" podobě a Zlou paní ne? Přesto zážitek dominuje.

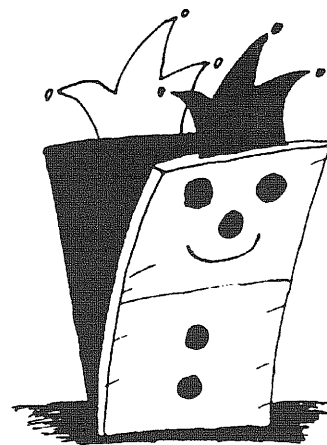


Den sedmý: čtvrtek 17. 6.

Trutnov se vyklidňuje. Běží poslední semináře pro dospělé, poslední soubory ráno odjely. Mnohým se podivně lesknou oči. Deník Dětské scény nabízí záznam z nočního utkání v improvizaci a dětský Plesk! Extra bulvár foto dívky Plesku a skandální článek o napadení fotografa tohoto plátku údajným profesorem DAMU.

Všech jedenadvacet představení je za námi a na cestě domů si účastníci mohou všechno pěkně srovnat v hlavě. A organizátoři už mohou hledat cesty k vylepšení už solidně zaběhané přehlídky: Bude se nadále začínat recitující druhou kategorií? Podaří se zpříjemnit aulu v lesnické škole pro recitaci? Nebudou dětské dílny rušeny vpády zvenku? Dají se ještě nějak vylepšit podmínky v hracích prostorech? Podaří se, aby děti (i dospělí) ubytování v tělocvičnách a třídách víc spaly? Bude víc času na jídlo? A bude to za rok zas tak kvalitní a zajímavé jako letos? Já si totiž myslím, že letošní Dětská scéna v mnohém citelně zvedla latku. Co vy na to?

S pomocí vlastních záznamů, textů Evy Machkové a deníku Dětské scény zaznamenala IVA DVOŘÁKOVÁ



Keith Johnstone: Improvizace a divadlo

Zamyšlení nad Johnstoneovými
metodami herecké improvizace

Iva Pazderková

Kdo je Keith Johnstone?

Keith Johnstone je v současnosti emeritním profesorem na Univerzitě v Calgary a je uměleckým ředitelem divadla *Loose Moose* (v překladu Zběhlý los) tamtéž. V letech 1956 - 1966 pracoval v Anglickém královském dvorním divadle. Během těchto let zde působil jako dramaturg, stal se o vzdělávání souboru, řídil Královské dvorní divadelní studio, psal, režíroval hry a stal se zástupcem ředitele divadla. Se skupinou herců založil v Anglii improvizачní skupinu *The Theatre Machine* (Divadelní stroj), se kterou procestovali množství zemí. Johnstone učil na Královské akademii dramatického umění dokud Anglii neopustil a nezačal učit a pořádat workshopy na největších evropských divadelních školách a univerzitách. Napsal spoustu divadelních her (*Frog Wife, The Cord, The Last Bird...*) uvedených v Evropě a v USA a režíroval v mnoha divadlech po celém světě. Jeho kniha *IMPRO -Improvisation and the Theatre* (Improvizace a divadlo) je klíčovým dílem o improvizaci a byla přeložena do mnoha jazyků, zatím bohužel ne do češtiny. Novější kniha *Impro for Storytellers* (Improvizace pro vypravěče) je návodem, jak učit improvizaci a tzv. divadelní sporty, což je jedna z forem divadelní improvizace, které Johnstone vymyslel. V současné době jsou jeho improvizачní techniky používány na celém světě.

Nejdůležitější pro Johnstonea je vztah herec - divák a vztah herce k sobě samému. Vychází z individuality, z osobnosti, z charakteru a snaží se je vrátit k dětské spontaneitě a obrazotvornosti. Vše, čemu vyučuje, vyzkoušel sám na sobě.

Zkušenosti s Johnstoneovou metodou, které jsem nabyla ve třetím ročníku studia

činoherního herectví na Janáčkově akademii múzických umění v Brně v hodinách doc. Niky Brettshneiderové mě motivovaly ke studiu Johnstoneovy stěžejní knihy *IMPRO*. Nabyla jsem přesvědčení, že Johnstone ve svých cvičeních pracuje velmi jemně, citlivě se sebevědomím, emocemi a možnostmi svých studentů. Pilířem jeho práce je úcta ke studentům, k divadlu, k životu. Je hluboce přesvědčen o smysluplnosti svého konání.

Klíčem k proniknutí do podstaty Johnstoneovy práce je kapitola, ve které vypráví o východiscích své práce, o tom, jak ke své metodě dospěl a jak se k ní propracoval.

Keith Johnstone o sobě

"Jak jsem vyrůstal," píše K. Johnstone, "všechno kolem začínalo být šedé a tupé. Byl jsem s to vybavit si, jak byl svět, ve kterém jsem žil jako dítě, úžasný, a myslel jsem si, že otupování mého vnitřního života je zkrátka neodkladným důsledkem stárnutí... Časem jsem přišel na pár triků, jak svět zase může zazářit a zajiskřit během patnácti vteřin a jak to udělat, aby tento efekt vydržel celé hodiny. Například pokud mám skupinu studentů, kteří se se mnou i mezi sebou cítí celkem bezpečně a pohodově, řeknu jim, aby běhali po místnosti a vykřikovali nesprávné názvy všech věcí, na které jim padne zrak. Nechám je vykřiknout to zhruba desetkrát, než je zastavím. Poté se studentů ptám, zda ostatní vypadají větší či menší. Téměř všichni vidí ty druhé v rozdílných velikostech, většinou však menší. 'A co obrysy věcí, jsou spíše ostré, nebo rozmazané?' zeptám se a všichni jsou zajedno, že jsou spíše ostré. 'A co barvy?' Všichni se shodují, že kolem je daleko více barev a barvy jsou in-

tenzivnější. Často se stává, že i velikost a tvar místnosti se jim zdají pozměněny. Studenti jsou ohromeni, že taková silná proměna může nastat díky tak primitivním prostředkům a že výsledný efekt trvá tak dlouho. Říkám jim, že příště už jim postačí pouze si na toto cvičení vzpomenout. (...) Mé vlastní objevování tohoto světa trvalo ovšem podstatně déle....

Lidé se domnívají, že dobré a špatné učitele spojuje stejná činnost, jako by vzdělání byla hmota, které dodávají špatní učitelé málo a ti dobří hodně. A tak mohou jen těžko chápat, že vzdělávání může být i zničující proces a že špatní učitelé mohou zkazit talent a že dobří a špatní učitele jsou vyvíjejí zcela opačné aktivity....

Jak jsem dospíval, začal jsem se cítit nepříjemně. Musel jsem se vůlí přinutit k tomu, abych se prosadil. Myslel jsem si, že dospělí jsou dětem nadřazení a že problémy, které mě trápí, se v dospělosti samy od sebe vyřeší. Bylo to velmi znepokojivé zjistit, že pokud se chci změnit k lepšímu, musím to udělat sám. Zjistil jsem, že mám pár vážných výslovnostních vad, horších než mají ostatní (nakonec mě léčili na logopedii). Začal jsem si uvědomovat, že něco s mým tělem skutečně není v pořádku. Začal jsem vidět sám sebe jako mrzáka, že jsem prostě nepoužitelný... Moje dýchání bylo křečovitě, můj hlas a držení těla byly hrozné, něco bylo ve vážném nepořádku s mou představitelostí - bylo pro mě stále těžší dostat jakýkoliv nápad. Jak se tohle mohlo stát, když stát utratil tolik peněz za mé vzdělání?... Všechny mé učitele zajímalo pouze to, jestli jsem úspěšný. Chtěl jsem stát jako Gary Cooper a být sebejistý a vědět, jak poslat polévku zpět, protože je studená,

a přitom nepřimět číšníka, aby cítil jako svou povinnost mi do ní plivnout. Opouštěl jsem školu s horším držením těla a horším hlasem, s horším pohybem a o hodně menší spontánností, než když jsem tam přišel. Mohlo na to mít učení negativní vliv?...

Jednoho dne, bylo mi osmnáct, jsem se rozbířel při čtení knihy. To mě šokovalo. Nikdy mě nenapadlo, že by se mě literatura mohla takovýmto způsobem dotknout. Kdybych se nad básni rozplakal ve třídě, učitel by byl určitě konsternován. Uvědomil jsem si, že mě v mé škole učili nereagovat. (Na některých univerzitách se studenti nevědomky učí kopírovat fyzické postoje svých profesorů. Odvracejí se od filmu či hry, na kterou se dívají, kříží ruce na prsou, zaklání hlavu. Tyto pozice jim pomáhají, aby se necítili natolik 'zapojeni', tolik 'vtaženi'. Reakce nevzdělávaných lidí jsou o mnoho pravdivější)...

Cítil jsem se zmrzačený a nepřipravený na život. A tak jsem se rozhodl stát se učitelem. Potřeboval jsem víc času na to, abych se vyznal sám v sobě. Byl jsem přesvědčen o tom, že pedagogická fakulta mě naučí, jak jasně a zřetelně mluvit, jak přirozeně stát, jak být sebevědomý a jak vylepšit své učitelské dovednosti. Obecné mínění mě v tom utvrzovalo. Jenže jsem se v tom hluboce mýlil.

Jen šťastnou náhodou jsem potkal skvělého učitele výtvarné výchovy, jmenoval se Anthony Stirling. Všechna má další práce byla inspirována jeho příkladem. Nebylo to ani tak tím, co učil, ale především tím, co dělal. Poprvé ve svém životě jsem se ocitl v rukou výborného učitele.... Stirling věřil, že proces umění se nachází 'v' dítěti a že to není něco, co do něj může dospělý člověk vložit. Učitel podle něj není nadřazen dítěti, neměl by nikdy nic ukazovat a neměl by mu nikdy vnucovat hodnoty v tom smyslu - toto je dobré, toto špatné... (...) Celý Stirlingův postoj k vyučování byl ten, že žák by nikdy neměl zažít neúspěch. Učitelovým úkolem je předkládat zkušenosti tak, aby žák byl naveden vždy k tomu, aby uspěl. Stirling nám doporučil, abychom si přečetli knihu *Tao-te-ťing*. Teď se mi zdá, že ji vlastně používal jako svůj manuál k vyučování...

Rozhodl jsem se být učitelem v Battersea, dělnické oblasti, kde většina mladých učitelů učit nechtěla...Mí noví kolegové mě strašili. 'Nikdy tady nikomu neříkej, že jsi učitel!' říkali. 'Jakmile někdo v hospodě zjistí, že jsi učitel, všichni se zvednou!' Měli pravdu! Myslel jsem si, že učitelé

jsou respektovaní lidé, ale v Battersea nebyli učitelé v oblíbě nebo je dokonce nenáviděli. Měl jsem své kolegy rád, ale měli k dětem takový kolonistický postoj. Mluvili o nich s despektem. A neměli rádi přesně ty děti, které jsem já považoval za nejtvůrčivější. Pokud je dítě kreativní, bývá většinou těžké je uhlídat, ale není to důvod k tomu nemít ho rád. Zjistil jsem, že postavení učitelů ve zdejší komunitě plyne z pocitu místních obyvatel, že vzdělání je něco, co tvoří hráz mezi nimi a učiteli. Jako většina nových učitelů jsem dostal třídu, kterou nikdo nechtěl. Byla složená z dvaceti šesti středně nadaných osmiletých a z dvaceti 'zaostalých' desetiletých dětí, které škola odepsala jakožto nevzdělavatelné. Některé z oněch dvaceti desetiletých nebyly po pěti letech školní docházky schopny napsat své jméno. Nemohl jsem uvěřit tomu, že by tyto děti byly tak hloupé. Spíš to vypadalo, že jen kladou odpor. Jednou ze šokujících věcí byl způsob, jakým tyto mrtvě vyhlížející děti ožily, rozzářily se a vypadaly inteligentně, když po nich člověk nechtěl, aby se učily. Když myly kontejner na ryby, vypadaly normálně. Když měly napsat větu, vypadaly tupě a zaostale.

Téměř všichni učitelé, i když nejsou moc bystří, prošli školou víceméně hladce. I to může být důvodem, proč nemohou pochopit děti, které propadají. V mém případě to bylo zvláštní: do svých jedenácti let jsem byl výjimečně inteligentní, vyhrával jsem všechny soutěže a dostával ceny (za což jsem se styděl, protože podle mého názoru ty ceny měly dostat hloupější děti, jako kompenzaci) a vůbec jsem byl oblíbencem učitelů. Potom najednou jsem se propadl až na dno celé třídy - dolů, mezi ty 'lemply' - jak říkal můj ředitel. Nikdy mi to neodpustil. Byl jsem z toho takový v rozpacích, ale postupně jsem alespoň došel k názoru, že nebudu v životě pracovat pro lidi, které nemám rád. Za pár let se mé výsledky zlepšily. Jenže očekávání, která jsem vzbudil, jsem nenaplnil. Když jsem nějakého učitele měl rád a dostal jsem cenu, ředitel prohlásil: 'Johnstone, sebral's tu cenu chlapcům, kteří si ji zaslouží.' Jestliže se nacházíte roky na dně třídy, dává vám to jiný pohled na věc: kamarádil jsem se s kluky, kteří propadali, a nic by mě nedonutilo je odepsat jako 'nepoužitelné' a 'nevzdělavatelné'. Mé 'propadnutí' byla taktika pro přežití. Bez ní bych pravděpodobně nikdy nenašel cestu ven z pasti, kterou mi mé vzdělávání připravilo. Pravděpodobně bych skončil

ještě zablokovanější a ještě více bez vlastní vůle než teď.

Dal jsem si za úkol, že mé vyučovací hodiny nebudou nudné, proto jsem v nich různě skákal a máchal rukama, což je skutečně skvělá věc na rozdmýchání atmosféry, ale pro udržení kázně to není úplně ideální. Když zavřete nezkušeného učitele do nejhorší třídy na škole, buď se utopí, nebo plave. Jakkoli je idealisticky založený, má sklon používat tradiční vzdělávací prostředky, aby dosáhl kázně. Mým problémem bylo odolat tlakům, které by ze mě udělaly klasického učitele. Potřeboval jsem si s žáky vytvořit trochu jiný vztah, doufal jsem, že v nich probudím tvořivost, kterou v nich bylo možné zahlédnout, pokud zrovna o sobě nepřemýšleli jako o někom, kdo je vzděláván.

Neviděl jsem jediný důvod, proč by se Stirlingova metoda nedala použít ve všech předmětech, zvláště pak v psaní. Literatura je velmi důležitá, psaní mě hodně zajímalo a chtěl jsem tímto nadšením nadočkovat i děti. Zkusil jsem je navádět, aby si posílaly psaníčka, psaly v nich urážlivé věci o mé osobě apod., ale výsledek byl nulový. Jednou jsem do třídy přinesl svůj psací stroj a své knihy o umění a řekl jsem dětem, že jim napíšu cokoli, co budou chtít o těch obrázcích napsat. Hned na to mě napadlo, a taky jsem to hned řekl, že jim také napíšu jejich sny. A najednou chtěly psát! Všechno jsem jim pak opsal, přesně tak, jak to samy napsaly. To znamená i s gramatickými chybami.

A pak se chytily. Psát s gramatickými chybami byl v raných padesátých letech skutečně divný nápad (dnes asi laky), ale fungoval. Tlak, aby byly chyby opraveny, vyvíjely zničehonic děti - ne učitel. Byl jsem ohromen touhou dětí a jejich úpornou snahou, aby bylo vše správně, protože by mě v životě nenapadlo, že jim na tom bude záležet. Dokonce i vyložené ne-literární žáci chtěli po svých kamarádech, aby jim vše správně hláskovali. Zrušil jsem oficiální rozvrh a měsíc psali každý den několik hodin. Musel jsem je vyhánět ze třídy, aby si udělali přestávku. Když slyším, že děti se dokážou opravdu soustředit jen deset minut, jsem překvapen. Pouhých deset minut dokážou dávat pozor jen znuděné děti, což je stav, v němž se ve škole většinou nacházejí - proto tak zlobí.

Ještě víc mě však překvapilo to, co děti napsaly. Nikdy jsem na škole, kde jsme měli praxi, neviděl dětské písemné práce. A zdaleka nejlepší práce patřily právě těm desetiletým 'nevzdělavatelným' žákům.

Na konci roku mi ředitel nechtěl uzavřít zkušební lhůtu. Přišel do hodiny matematiky, kde se žáci učili aritmetiku v mas-kách, které si vyrobili ve výtvarné výcho-vě, a já jsem neviděl jediný důvod, proč by je neměli nosit. Ve třídě byl tunel z kartonu, kterým měl ředitel prolézt (protože tří-da byla právě iglú), a smyšlená díra v pod-laze, kterou odmítl překročit. Na zadní stěnu jsem přišpendil všechny výkresy, a když se nějaké dítě nudilo, všeho ne-chalo a šlo přišpendlit další list na hořící les.

Ředitel zpochybňoval mé ambice stát se učitelem: 'Nejste ten správný typ,' říkal, 'naprosto nejste ten správný typ.' Vypadalo to, že mě oficiálně vyhodí. Naš-těstí přišla do školy inspekce a Její Výsost Inspektorka byla přesvědčena o tom, že moje třída dělá tu nejzajímavější práci. Uchvátila ji zejména jedna příhoda: děti, křičící na celou třídu, že na tabuli jsou na-malovaná pouze tři kuřata, jelikož já jsem tvrdil, že je jich tam pět (dvě byla stále schovaná v kurníku). Najednou děti začaly jako smyslů zbavené psát příběhy o kuřa-tech a vykřikovat slova, která potřebovaly vidět napsaná na tabuli, aby je napsaly správně. Nemyslel jsem, že by polovina z nich vůbec kdy viděla kuře, ale inspek-torku to celé velmi potěšilo. Řekl jsem jí, že mě chtějí vyhodit, a ona zařídila, že už mě nikdy ani slůvkem neotravovali."

Další, neméně důležitá část autobio-grafické kapitoly K. Johnstonea je zamě-řena na divadelní zkušenosti, které ho for-movaly:

"Roku 1956 Královské dvorní divadlo zařazovalo hry od zavedených autorů (...) a Lindsay Andersonová navrhla, že by mě-li (...) nasadit někoho neznámého - mě. Měl jsem s divadlem velmi špatné zkušeo-nosti, ale jednu hru jsem měl moc rád: Beckettovo Čekání na Godota. Tato hra přesně korespondovala s problémy, které jsem měl. V té době jsem se pokoušel stát malířem a já i mí přátelé-umělci jsme se shodli, že Beckett musí být fajn chlapík a že musí být velmi mladý, protože nám tolik rozumí. Protože jsem divadlo neměl tolik v oblíbě ve srovnání s Kurosawovými nebo Keatonovými filmy, nabídce jsem nejprve nevěnoval pozornost. Jenže mi nějak došly peníze, a tak jsem napsal hru Brixhamm Regatta, která byla Beckettem silně ovlivněna. Kupodivu na ni vyšly vel-mi dobré kritiky.

Většina lidí mě pokládala za divného a tichého člověka. Ovšem ředitel Králov-ského dvorního divadla George Devine byl

mými nápady a názory nadšen. (Spousta z nich pocházela od Stirlinga...) Tvrdil jsem, že režisér by nikdy neměl herci nic předehrávat, měl by herce nechat, ať udě-lá sám ty malé objevy; herec by měl mít pocit, že všechnu tu práci udělal sám. Ne-souhlasil jsem s názorem, že by režisér měl mít před zkoušením vymyšlen pohyb herců na jevišti. Tvrdil jsem, že když herec na nějaký domluvený pohyb či přesun za-pomene, byl to pravděpodobně špatný pohyb. Říkal jsem, že pohyb herců na je-višti je zbytečné plánovat, poněvadž je jich tam jen pár. Vyjádřil jsem se o scéně, že je důležitá asi tak, jako kombajn v cir-kuse. Víím, že jsem neříkal nic nového, ale tehdy jsem to nevěděl a takové názory tehdy nebyly příliš v módě. Pamatuji si, jak Devine běhal po divadle a křičel: 'Keith si asi myslí, že Král Lear by měl skončit hap-py endem!'

Bylo všeobecným překvapením, že ně-kdo, v divadle tak nezkušený jako já, se v KDD stal nejlepším „pročítačem“ her (dramaturgem). Nové hry jsem nejprve přečetl co nejrychleji a zařazoval jsem je do skupin: pseudo-Pinter, falešný Osborne, rádoby-Beckett. Hry, které vyšly přímo z autora, který je psal, jsem četl ještě jed-nou pozorně a případně poslal Devinovi. Většina her od mladých autorů byly pro-padáky. Ne snad proto, že by mladí měli nedostatek talentu, ale byli špatně vzdě-lávaní. Jako by byli přesvědčeni o tom, že psaní má být založeno na psaní jiných au-torů a ne na životě.

Občas se mi zdálo, že by některou hru stálo za to zrežirovat, ale nikdo se toho ne-chtěl chopit! Devine mi radil, ať tyto hry zrežiruji sám. Hrát se měly každou neděli večer. Radila mi zkušená režisérka Ann Jellicoe a já byl úspěšný. Rozhodl jsem se, že bych měl něco o režii nastudovat. Ale čím víc jsem věděl, jak to má být, tím byly moje režie horší a nudnější... Ve srovnání s ostatními lidmi jsem si připadal jako opožděný ve vývoji. Většina lidí ztrácí ta-lent v pubertě. A já kolem dvacítky! Začal jsem o dětech přemýšlet ne jako o nedo-spělých dospělých, ale o dospělých jako o atrofovaných dětech...

George Devin byl studentem Michela Saint-Denise, což byl synovec velkého re-žiséra Jacquese Copeaua. Copeau byl za-stáncem studiové práce a George chtěl studio také. Začínal téměř z ničeho, a pro-tože jsem byl já zrovna 'na skladě' a plný teorii, požádal mě, abych tam učil. Už dlouho jsem chtěl takové studio budovat, takže jsem nemohl odmítnout. Nevěděl

jsem vůbec nic o 'výchově herců' a cítil jsem se trapně a plný obav. Herci, kteří měli přijít, byli například z Královského Shakespeareova divadla nebo ze Společ-nosti Národního divadla. BáI jsem se, že toho budou vědět o hodně více než já. Rozhodl jsem se tedy vést hodiny story-tellingu a doufal jsem, že budu alespoň o krok napřed. Protože nemám rád disku-si, musí být vše rovnou zahráné - a tak se práce stala velmi zábavnou.

Koncentroval jsem se na vztahy mezi cizími lidmi a na kombinování představi-vosti dvou lidí, kteří by se spíše spojovali než přizpůsobovali jeden druhému.

Vyvinul jsem různé hry na proměňová-ní statusu, hry 'slovo za slovem' a vlastně všechny věci popsané v této knize. Dou-fám, že to lidi stále oslovuje, i když tato práce je datována koncem padesátých a začátkem šedesátých let.

Mé hodiny byly až hystericky zábavné, ale pamatoval jsem na Stirlingovo pohrdá-ní umělci, kteří vytvářejí 'do sebe zahle-děné skupiny', a nevěděl jsem, jestli si ně-co nenalhávám. Může být práce opravdu tak zábavná? Nebylo to tak proto, že jsme se všichni znali? I když jsem bral v potaz to, že mám ve skupině i velmi talentované a zkušené herce, nešlo nám jen o to vzá-jemně se pobavit? Bylo správné, že každá hodina vypadala jako párty?

Rozhodl jsem se, že musíme hrát před opravdovým publikem, abychom viděli, zda jsme opravdu tak vtipní. Vzal jsem šestnáct herců z mých divadelních hodin a řekl jsem, že bychom rádi předvedli ně-kerá cvičení, na kterých pracujeme. Mys-lel jsem si, že nervózní budu já, ale byli to herci, kteří byli namačkaní a zalezlí v rohu a vypadali vyžděšeně. Ale jak jsem začal zadávat cvičení, uvolnili se a k překvapení všech jsme zjistili, že když je naše práce dobrá, publikum se řehťá mnohem víc, než bychom se smáli my mezi sebou. Ne-bylo jednoduché předvádět kvalitní práci na veřejnosti, ale byli jsme povzbuzeni na-dšením diváků. Napsal jsem do šesti lon-dýnských středních škol a zdarma jim na-bídnul prezentace a za nějaký čas jsme dostávali spousty pozvání na všechna možná místa. Snížil jsem počet herců na čtyři až pět a s velkou podporou Minister-stva školství jsme započali 'turné' po ško-lách a univerzitách. Tak jsme se často na-cházeli na jevišti a automaticky jsme začali dělat spíše představení než předvá-dění. Říkali jsme si Divadelní stroj (*The Theatre Machine*) a Britská rada nás vy-slala po Evropě. Brzy jsme se stali velmi

vlivnou skupinou a také jedinou čistě improvizací, kterou jsem znal.

Je opravdu zvláštní se ráno probudit a vědět, že za dvanáct hodin budete stát na jevišti a nemůžete udělat naprosto nic pro to, aby byl večer úspěšný. Celý den cítíte, jak jedna část vaší mysli nabírá sílu, a když se zadaří, tak ji nic nevyruší a diváci i herci si budou absolutně rozumět a ten skvělý pocit bude přetrvávat dny. Jindy cítíte v očích všech chlad a zdá se vám, že před vámi leží nekonečné množství času. Herci jako by už neslyšeli a neviděli, jak by měli, cítí se tak mizerně, že scéna za scénou je čím dál tím víc k ničemu.

Dokonce i když jsou diváci spokojeni, cítíte, že je šidíte. Po nějaké době se vytvoří mechanismus, který funguje v každém dalším představení lépe a lépe, abyste obecenstvo jako obrovskou stvůru, která na vás cení zuby, mohli lechtat. Potom ztratíte veškerou skromnost, očekáváte, že budete milováni a proměňte se v Syfisa. Všichni komedianti tehle pocit znají.

Jak jsem začínal chápat techniky, které probouzejí v improvizátorovi kreativitu, začal jsem je aplikovat ve své práci.

Co mě ale skutečně znovu nastartovalo, byla upoutávka v novinách na mou hru *Martan*. V životě jsem nic takového nenapsal, a tak jsem ihned volal řediteli toho divadla Bryanovi Kingovi: 'Zkoušeli jsme vás najít,' řekl. 'Potřebujeme na příští týden hru. Vyhovuje vám ten název *Martan*?' Napsal jsem tu hru a byla dobře přijata. Opatrně jsem se tedy v té nové pozici zabydloval. Nechal jsem se v té společnosti zaměstnat, psal jsem hry a přitom jsem zkoušel s herci... Nenačil jsem se znovu režirovat, dokud jsem neopustil KDD a nebyl pozván do Victorie (tj. na Vancouver Island). (...) Byl jsem tak daleko od lidí, na jejichž kritice by mi mělo záležet, že jsem se cítil svobodný dělat to tak, jak cítím. Najednou jsem byl znovu spontánní. A od té doby vždy režírui tak, jako bych byl totální ignorant, co se týče zásad režirování. Prostě každý problém řeším na bázi selského rozumu a hledám pokud možno ta nejjednodušší řešení.

Dnes je pro mě všechno velmi jednoduché (kromě psaní odborných textů...). Když potřebujeme na představení kreslenou pohádku, nakreslím ji. Když potřebujeme hru, napíšu ji. Prostě uzly střihám, místo abych se je pokoušel rozvazovat - takhle mě lidé vidí. Ale nemají ponětí o tom, v jakých stavech jsem býval, ani o tom močálu, z jakého se pořád ještě musím hrabat..."

V poslední části autobiografické kapitoly formuluje K. Johnstone mimořádně trefné postřehy o práci učitele a potažmo lektora:

"Když vedu dílny, vidím lidi zuřivě si zapisující cvičení, aniž sledují, co vlastně jako učitel dělám. Já to cítím tak, že dobrý učitel dosáhne výsledků jakoukoliv metodou, ale špatný učitel může jakoukoliv metodu zkatit.

Není pochyb o tom, že jakákoliv skupina může své členy 'udělat' či zlomit a že je silnější než individuality v ní. Dobrá skupina může své členy posunout dopředu takovým způsobem, že dokáží neuvěřitelné věci. Spousta učitelů nebere v úvahu zodpovědnost, kterou jim při manipulování s lidmi mají. Když pracují se skupinou studentů, kteří jsou destruktivní a nudní, začnou studenty obviňovat, že jsou 'tupí' nebo bez zájmu. Učitel je povinen vzít vinu na sebe, pokud jeho skupina není v dobrém stavu.

Běžný školní systém je výrazně založený na soutěživosti a vyžaduje po studentech, aby se buď snažili sami sebe vyřadit nebo aby vyřadili ostatní. Když vysvětlují skupině, že každý z nich je tu proto, aby pracoval pro ostatní členy, jsou udiveni, přestože je známo, že pokud skupina své členy silně podporuje, lépe se s ní pracuje.

První věcí, kterou zpravidla udělám, když se setkám se skupinou nových studentů, je to, že si sednu no zem. Zaujmu nízký status a vysvětlím jim, že nebudou-li úspěšní, ať z toho obviňují mě. Oni se smějí a uvolní se a já jim vysvětluji, že to je samozřejmé, že mají z neúspěchu vinit mě, protože se předpokládá, že já jsem ten, kdo je tu za experta. Pokud jim dám špatný materiál, neuspějí, a pokud jim dám správný, budou mít úspěch. Fyzicky mám nízký status, ale ve skutečnosti můj status stoupá, protože pouze velmi sebevědomý a zkušený člověk vezme vinu za neúspěch na sebe. V tomto okamžiku se většinou všichni začnou sesouvat ze svých židlí na zem, protože nechtějí být výš než já. Teď jsem skupinu vlastně proměnil, protože možnost neúspěchu již pro ně není tak odstrašující. Budou si mě chtít samozřejmě otestovat, ale já se jim opravdu omluvím, když neuspějí, a požádám je, aby se mnou měli trpělivost a vysvětlím jim, že nejsem dokonalý. Většina metod je velmi efektivních, většina studentů uspěje a nikdy se nebudou snažit nade mnou vyhrát. Zažitý vztah učitel - žák je zmizí.

Když jsem učil malé děti, cvičil jsem se v tom, abych udržoval oční kontakt s ce-

lou třídou. Dospěl jsem k názoru, že je to rozhodující faktor k vytvoření partnerského vztahu. Viděl jsem mnoho učitelů, kteří měli oční kontakt jenom s několika málo žáky, což ovlivňovalo celkovou atmosféru ve skupině...

Jsem přesvědčen o tom, že, že máme všichni fobii z toho, být viděni na jevišti. Zdá se mi, že hodně učitelů nutí své žáky, aby své strachy skrývali, což vždycky zanechá stopy... Místo toho, abychom se na lidi dívali jako na netalentované, měli bychom je vidět jako vystrašené, a to okamžitě změni vztah učitele k jeho žákům. (...) Mnoho studentů začíná svoji improvizaci jaksi nejasně, mdle. Vypadá to, jako by byli nemocní, s nedostatkem vitality. Naučili se hrát o sympatie, na city. Jakkoli jednoduchý je problém, použijí starý dobrý trik - vypadat neadekvátně k situaci. To jim má zaručit shovívavost pozorovatelů, pokud neuspějí, a ještě větší obdiv, když 'vyhrají'. Ve skutečnosti tento postoj 'povolené huby' většinou spíše k neúspěchu a ostatním se rychle přejí. Nikoho nezajímá dospělý člověk s takovýmto postojem. Když byli dětmi, možná to fungovalo. A jako dospělí to pořád zkoušejí. Ale tím, že se tihle 'nemocní' studenti sobě zasmějí a zjistí, že tento druh postoje nikam nevede, 'uzdraví se'. V té chvíli se může změnit postoj celé skupiny.

Dalším častým zlovykem je předjímání problému: studenti zkoušejí připravit si předem nějaká řešení. (Dělají to skoro všichni studenti, pravděpodobně to začalo už v době, když se učili číst. Vypočítáte si, jaký odstavec na vás pravděpodobně vyjde, a připravíte si jej. To má obrovské nevýhody. Nenačíte se nic od svých spolužáků. Navíc si to velmi často člověk vypočítá špatně a ve chvíli, kdy jej učitel vyze, aby četl jinde, dostane se dotyčný do stavu totální paniky.)

Hodně studentů si ještě nevšímá - dokud jsem jim to neukázal -, jak nevhodné tyto techniky jsou. Myšlenka, že učitel by se měl o tyto věci zajímat, je pro ně bohužel novinka. Také studentům vysvětluji, že tyto strategie (např. sednout si až na konec řady, tedy izolovat se od skupiny, mít pozici těla takovou, aby člověk vypadal nedostupně a objektivně) nejsou k ničemu dobré.

Výměnou za to, že na sebe vezmu vinu v případě neúspěchu, žádám od studentů, aby se 'nastavili' tak, aby se co nejrychleji učili. Učím spontánnosti, a proto jim říkám, že se nesmějí snažit kontrolovat budoucnost nebo vyhrát. A že musí mít

čistou hlavu a jen se dívat. Jakmile na ně přijde řada, musí jít a zkrátka jen udělat to, co se po nich chce, a pozorovat, co se stane. Je to právě toto rozhodnutí - nekontrolovat budoucnost -, které studentům dovoluje být spontánní."

Status

Na první místo mezi kapitolami zabývajícími se podrobněji praktickými cvičeními řadí K. Johnstone ve své knize *IMPRO - Improvisation and the Theatre* kapitolu *Status*. Práce s ním je vlastně základem pro další Johnstoneova cvičení a pro jeho práci vůbec. Bez znalosti tohoto pojmu by člověk ani nemohl správně pochopit, ani dělat ostatní cvičení.

Status je termín označující postavení člověka v určité situaci, jeho 'pozici' v daném případě. Nikoliv tedy pozici těla, ale postavení ve smyslu mezilidských vztahů. Johnstoneův status neoznačuje jen postavení sociální, i když s ním může souviset.

Jak vůbec K. Johnstone přišel na to, že by se tímto jevem měl zabývat?

Když začal roku 1963 učit ve studiu KDD, zjistil, že herci nejsou schopni reprodukovat normální konverzace, které v normálním životě vidí. Herci neuměli vést „normální“ dialog tak, aby bylo uvěřitelné, že by mohl proběhnout někde na ulici nebo v obchodě. Píše, že hercům říkal: „Nesnažte se být chytrí...“ A: „Žádné vtipy.“ Jinými slovy se jim snažil říct, aby nic zvláštního nekonstruovali. Ale marně. Neustále se v improvizaci zadržovali na ráboby zajímavých nápadech. K. Johnstone se ptá: „Pokud jsou běžné konverzace v životě tak bezdůvodné a řízené náhodou, proč totéž nemůžeme zopakovat na jevišti?"

K. Johnstone se touto otázkou zabíral velmi intenzivně, až jej z těchto dilemat vysvobodilo představení, které jednou viděl. Byl to Višňový sad v podání moskevských umělců. K. Johnstone si všiml, že všichni herci si na jevišti vybírali co nejsilnější motivace pro jednání svých postav. Výsledek sice byl podle Johnstonea skutku "divadelní", ale k zajímavosti života měl daleko. Napadlo ho tedy zabývat se tím, jaké nejslabší motivy by postavy mohly mít pro své jednání. A tak vznikla první cvičení na status.

Jako jednu z podstatných věcí K. Johnstone uvádí právě to, jak tato cvičení pojmenoval: "statusová houpáčka". Píše, že by možná měl spíše používat pojmy "nadřazenost" a "podřízenost", ale kdyby to udělal, vyvolal by tím pravděpodobně

u studentů určitý odpor. Termín *status* začíná při těchto cvičeních velmi jasný rozdíl mezi postavením, v němž student skutečně je, a tím, jaké hraje. Pokud pedagog studentům před improvizací zadá, aby jeden byl nadřazený a druhý podřízený, může dojít k mylnému pochopení zadání, které se hercům může jevit jako příliš černobílé. Taková improvizace často okamžitě začíná otevřeným konfliktem improvizátorů, kdy se jeden druhého snaží "dostat". Může dojít i k situaci, kdy "nadřazený" bezhlavě komanduje "podřízeného", a není to ani zajímavé, ani vtipné.

Když ale studentům nejprve vysvětlíte pojem *status* a zadáte jim etudu, kde jeden má mít status vysoký a druhý nízký, uvidíte podstatný rozdíl. Takovéto zadání vzbuzuje pocit většího množství variant. Např.: dáma a popelář, dvě sestry, učitelka a žák, cestující v autobusu, moucha a netopýr atd. Improvizace začíná vývojem situace a konflikt se rozvíjí pozvolně a barvitěji.

Když Johnstone přišel za herci s cvičením „statusová houpáčka“ (chápáno jako hrát se statusem), chtěl po nich pouze, aby během dialogu měnili svůj status směrem nahoru či dolů a trval na tom, že tato změna má být vždy minimální. Herci okamžitě pochopili, co po nich chce, a výsledek byl skutečně "autentický".

K. Johnstone říká, že svůj status každým okamžikem, v každém gestu či intonaci měníme. Při provádění těchto cvičení (která jsou mimochodem velmi zábavná) je zajímavé pozorovat, jaké manévry a úskoky každý z nás používá, třeba jen při nákupu v samoobsluze. Když tato cvičení děláme, je důležité uvědomit si, že pokud někdo položí otázku, neměli bychom se zajímat o odpověď, ale o to, proč dotyčný tuto otázku položil, co se skrývá za každou "nevinou" poznámkou, prohozenou "jen tak". Za normálních okolností do těchto věcí nemůžeme vidět, maximálně tak u zvířat, proto jsou tato cvičení tak obohacující. Úmyslnou změnu statusu můžeme v životě vidět pouze tehdy, když jsme svědky otevřeného konfliktu. Často nám to není dvakrát příjemné, někdy se můžeme cítit dokonce trapně. Ale jakmile se staneme svědky těchto statusových rošád v divadle, zajímají nás a baví nás tím víc, čím reálněji je herci interpretují. V každém případě, jsou tyto "transakce" nekonečně bohaté.

Myslím si, že každý z nás alespoň jednou v životě zažil pocit úlevy, když konečně zdomácněl ve skupině lidí, kde byl do

té doby nově příchodím. Podle mého názoru zlom nastává právě tehdy, kdy vás ostatní přestanou vnímat jako konkurenta a začnou s vámi jednat jako s partnerem.

To, jak důležitou úlohu v našich životech náš status hraje, nám K. Johnstone vysvětluje názorně na příkladu tří učitelů, se kterými se jako dítě setkal. Na tomto případě je jasně vidět, jak je pro náš život a vztahy důležité umět se svým statusem pracovat.

"Pamatuji si jednoho učitele, kterého jsme měli rádi, ale který si zkrátka neuměl udržet ve třídě pořádek a kázeň. Ředitel dával jasně najevo, že ho chce vyhodit, a tak jsme se rozhodli, že budeme hodní. Při další hodině jsme vydrželi asi pět minut sedět v hrobovém tichu, a potom jsme jeden po druhém začali zlobit. Chlapci skákali po lavicích, acetylenový plyn vybuchoval v umyvadle apod. Ve finále náš učitel dostal od vedení vynikající doporučující listinu, jen aby se ho zbavili. Učitel skončil jako ředitel školy na druhém konci státu. Další učitel, který byl všeobecně dost neoblíbený, nikdy netrestal ani se nikdy nanamáhal trestat porušení kázně. Po ulici šel tak, jako by měl neustále před sebou nějaký důležitý úkol, vykračoval si to a probodával kolemjdoucí pohledem. Aniž by nás jakkoliv trestal nebo strašil, naplňoval nás děsem. S hrůzou jsme probírali, jak příšerný život musí mít jeho děti. Třetí učitel, kterého měli všichni rádi, nikdy nikoho netrestal, ale dokázal si udržet ve třídě naprosto dokonalou kázeň, přičemž byl velmi lidský. Dokázal s námi v jedné chvíli vtipkovat a v další si zjednal spořádané ticho. Když šel po ulici, byl vzpřímený, ale uvolněný a neměl nikdy potíže se usmát.

Často jsem myslel na to, jaké síly na nás působily, že jsme z každého z těchto učitelů měli jiný pocit a jinak se k němu chovali. Dnes bych to vysvětlil takto: ten první hrál v nízkém statusu. Hrbil se, dělal spoustu pohybů navíc, po každé sebe-menší poznámce na jeho osobu se začal červenat a vždycky ve třídě působil spíše jako vetřelec. Druhý učitel na nás neustále vyvíjel tlak svým vysokým statusem. A ten třetí byl přímo expert v práci se svým statusem."

A právě v tom Johnstoneova metoda spočívá. Termín *status* se dá těžko pocho-pit, dokud si neuvědomíte, že to je něco, co je přirozené.

Další možnou cestou je podle K. Johnstonea číst si krátké komiksy v novinách, kde stačí podívat se, jaký má postavička status v prvním okénku a jaký v posled-

ním. Princip "houpačky" je také možné pochopit při rozboru vtipů. Ty jsou na změnách statusu také často založeny.

Zajímavé je, že statusová cvičení jsme v ateliéru dělali s Nikou Brettschneiderovou dříve, než se ona sama konkrétně s Johnstoneovými cvičeními seznámila. Vymyslela je sama a vycházela z vědomí, že změny statusu jsou v životě přítomné každou vteřinu a ovlivňují naprosto všechno. Tato svá cvičení nazývala "velký - malý". Začínali jsme jednoduchými cvičeními, kdy jsme na partnera působili jen pohledem a postupně jsme dospěli k nejrozdílnějším vztahům a rozvinutým situacím. Protože později našla v Johnstoneově tvorbě velkou inspiraci, rozhodla se ozkoušet si jeho "návod" s námi, když jsme byli ve třetím ročníku.

Dělali jsme i cvičení, podobné tomu Johnstoneovu: etudu hrají dva herci. Jeden je "sluha", druhý "pán". Při těchto improvizacích jsem zjistila, jak málo stačí ke změně situace, jak status stanovuje vztahy mezi lidmi, jak řídí dialogy.

Zažili jsme také velmi zábavnou etudu, kdy má spolužačka, která vždycky hrála vysoký status, dostala za úkol hrát status nízký. Vyvíjela neuvěřitelné úsilí, aby byla "hodná", ale cokoliv jí její "pán" řekl, buď odmítala nebo odpovídala ironicky nebo se alespoň za jeho zády ušklíbala. Ve finále, kdy my už jsme se smíchy váleli po zemi, začala příkazy svého "pána" hystericky plnit, a nakonec "vyhodila" vanu plnou vody, protože "pán" ji neměl dost teplou... Neuměla zkrátka být tou s nižším statusem. Samozřejmě, časem to dokázala, ale tenkrát jsem viděla další možnost improvizace se statusem, kdy je touha status měnit naprosto zřetelná a divák vidí všechny myšlenkové pochody improvizátora jako na dlani.

Velmi zábavné improvizace vznikají tehdy, když dvě postavy, z nichž, podle všeobecného mínění, jedna má mít vysoký status a druhá nízký, to hrají přesně obráceně. Stane se pak, že "sluha" je despota, který svým "pánem" smýká, jak se mu zachce.

K. Johnstone má pravdu v tom, že jakmile herci pochopí princip "houpačky", improvizované dialogy, situace, vše je autentičtější.

Náročné cvičení bylo to, kdy jsme se (čtyři herci) očíslovali od jedné do čtyř - jednička měla nejvyšší status, dvojka nižší, trojka ještě nižší a čtverka byla podřízena všem. Výchozí situace mohla být například: ředitel školy, učitel, školník

a žák. Během improvizace se na povel statusy herců posunují o jedno směrem dolů nebo nahoru - z jedničky byla dvojka, z dvojky trojka, z trojky čtverka a ze čtverky jednička - a musela se podle toho změnit i situace. Díky tomuto cvičení jsme se naučili se statusem dobře a rychle pracovat.

Pro K. Johnstonea je status základem. Když těmito cvičeními projdete, pochopíte, že právem. Ať už potom děláte jakákoli jiná cvičení, díky statusu pro vás bude snazší pochopit, proč daná postava jedná právě tak, jak jedná.

K. Johnstone se dále zmiňuje o principu komedie a tragédie v souvislosti se statusem. Podle něj je člověk uklouznuvší na slupce od banánu legrační pouze v případě, že tím ztratí své postavení a že nám není sympatický. V případě, že na banánové slupce uklouzne váš starý, slepý, ubohý dědeček, poženete se k němu, abyste mu pomohli.

Johnstoneova metoda vyučování statusu spočívá na tom, že studentům předem nevysvětluje, co je účelem toho či onoho cvičení. Ovlivňovalo by to jejich spontaneitu při provádění tohoto cvičení a výsledky by nebyly tak výrazné.

Příklady některých cvičení:

"Požádám studenty, aby se volně pohybovali po místnosti a navzájem se zdravili: 'Ahoj!' Studenti jsou většinou velmi nesvá, protože tato situace není reálná a oni nevědí, jaký status by měli držet. Po chvíli řeknu polovině z nich, aby při pozdravu několik sekund drželi oční kontakt s druhým člověkem. Druhá polovina má za úkol po prvním setkání očí uhnout pohledem a poté oční kontakt neprodleně navázat, ale jen na okamžik. Najednou tatáž situace vypadá daleko pravdivěji, někteří lidé působí velmi dominantně, jiní submisivně. Silnějšími se cítí studenti, kteří měli kontakt očima držet několik vteřin, druhí se cítí jako slabší. Toto cvičení mají studenti rádi. Je pro ně zajímavé objevovat, jak velkého efektu se dá dosáhnout takovouto drobností.

Při jiném cvičení vložíme na začátek každé věty, kterou říkáme krátké 'ehm' a ptám se studentů, zda u mě zpozorovali nějakou změnu. Říkají, že působím poněkud bezradně, slabě, ale nedokáží přijít na to, co tuto změnu způsobilo. Normálně 'ehm' nepoužívám, takže by to mělo být očividné. Potom 'ehm' přesunu doprostřed věty a dozvím se, že působím sebevědoměji než předtím. A ve chvíli, kdy ono 'ehm' protáhnu a dám jej zpět na začá-

tek věty, studenti říkají, že vypadám nějak důležitěji, sebevědoměji. Když jim vysvětlím, o co jde, žasnou nad tím, jaké možnosti se skrývají za různě dlouhým a různě umístovaným 'ehm'.

Při dalším cvičení změním trochu chování a stanu se velmi autoritativní osobou. Studenti mají přijít na to, jak to dělám. 'Sedíte vzpřímeně,' nebo 'Udržujete oční kontakt,' říkají, a já to tedy okamžitě přestanu dělat. Ale efekt přetrvává. Celý vtip je v tom, že nehybu s hlavou, když mluvím. Držím ji stále v klidné poloze. Důležité je, že když mluvím s nehybnou hlavou, dělám pohyby a gesta zvýrazňující mé vysoké postavení automaticky.

Aby si studenti opravdu osvojili změny statusu a vyzkoušeli si jak na to, dělám s nimi tato cvičení: konverzuji spolu a jeden se pohybuje velmi plynule a jemně (vysoký status), druhý dělá trhavé pohyby (nízký status). Jeden si neustále dává ruce k obličejí, když mluví, a druhý zase ruce k obličejí vůbec nepřiblíží. Jeden má špičky nohou nasměrované dovnitř, a druhý se pohodlně rozvaluje a je 'otevřený'.

Ve chvíli, kdy studenti tyto principy pochopí, děláme improvizace ve dvojicích,

1. oba hráči sníží status,
2. oba si status zvýší,
3. jeden zvýší status, druhý status sníží,
4. status se během scény úplně vymění.

Naučit se pracovat plynule a jemně se změnou statusu je pro herce velmi důležité, získává tím kontrolu, a navíc výsledek je o hodně reálnější, protože nejde o status herce, ale postavy."

Jedním z dalších aspektů, který K. Johnstone zdůrazňuje je, že určitý status musíme hrát i ve vztahu k místu, v němž hrajeme. Můžeme být podřízeni židli, protože je to židle našeho šéfa. Můžeme si v pokoji dát nohy na stůl, protože je náš. I tyto banální příklady demonstrují princip, že etudu plnou změn našeho statusu můžeme zahrát bez partnera.

Pokud učitel chce studenty učit improvizaci, musí jim především poskytnout pocit bezpečí a uvolnění. K. Johnstone také píše o studentce, která ve všech improvizacích hrála vysoký status. Nebylo téměř možné s ní pracovat, protože když ji K. Johnstone požádal, aby před každou větou dělala krátké "ehm", dělala dlouhé "ehm", ovšem nepřiznala to. Když požadoval, aby při mluvení hodně pohybovala hlavou, začala s ní hýbat velmi absurdním způsobem, jako kdyby pozorovala mouchu. Ve chvíli, kdy měla v improvizaci hrát roli s nízkým statusem, dostala partnera,

jenž byl přímo expertem na nízký status. Ovšem dotýčná se obrnila složenými rukama a překříženými nohama, jako kdyby chtěla partnerovi za každou cenu zabránit, aby se k ní dostal. V ten okamžik jí K. Johnstone poručil rozložit ruce a nohy a hodně kývat hlavou - a dívka se změnila k nepoznání. Poprvé hrála naprosto uvolněně a vychutnávala si nové pocity, které při této improvizaci měla. Začala se cítit bezpečně a byla schopná hrát roli nízkého statusu s partnerem, který hraje stejný status. V tomto stadiu je už velmi snadné naučit se hrát "nízko" i s "vysokým" partnerem.

Když má nějaký student problém tohoto typu a je natolik zablokovaný vůči jednomu nebo druhému typu statusu, řeší to K. Johnstone tím, že studentovi přímo řekne, co má v improvizaci dělat, kam má jít, kde co říci. Po malých úsecích mu tak pomáhá najít si svobodu a pohodlí v té či oné roli. Někdy skutečně stačí jednoduchý pokyn, např. ať si dá ruku v bok.

Samozřejmě že velmi důležitou úlohu v souvislosti se statusem hraje prostor. Pokud hercovy pohyby mají souvislost s prostorem, ve kterém hraje, a s ostatními herci, potom "jdou s hrou" také diváci. Nejlepší herci prostor kolem sebe "vytlačují" nebo "nasávají". Občas se na někoho díváte a chápete výraz "nemá nohy" nebo "ten snad nemá ruce". To vše souvisí s ovládáním těla a tím i prostoru.

Také směr, kudy plyne či prostor se dá určit. K. Johnstone udává příklad muže sedícího neutrálně na lavičce. Sedí rovně, a najednou si dá pravou nohu přes levou - a tím se jeho prostor začne pohybovat vpravo. Pokud se ještě pravou rukou opře a hlavu otočí rovněž doprava, víceméně celé jeho teritorium bude pro diváka po hercově pravé straně a tam také bude soustřeďovat svou pozornost.

Samozřejmě i osobní prostor každého se mění, a to v závislosti na prostředí, ve kterém se pohybujeme. Jinak jej budeme cítit na vylidněné pláži, jinak v hlubokém lese, jinak v „našlapaném“ autobuse. To znamená, že když studenti začínají svou improvizaci, a zatím nevědí, kde je umístěna, ostatní už je vidí v určitých prostředích. Třeba v čekárně nebo na ulici. Vycházejí z toho, jaká je mezi improvizujícími vzdálenost, v jaké vzdálenosti navazují první oční kontakt apod. Studenti většího nevědí, proč si myslí, že se ti dva setkávají třeba v obchodním domě, ale důvody jsou jednoduché. Velkou chybou je, když režisér není schopen herce navést

tak, aby byly mezi nimi zřejmé tyto sociální vzdálenosti, které jsou naprosto určující, a pokud se jim nevěnuje pozornost, jsou scény nevěrohodné.

Důležitost a význam pohybu v prostoru a prostoru pomáhá K. Johnstone pochopit studentům skrze následující cvičení: Dva studenti improvizují a v jednu chvíli je zastaví ve štronzu. Ostatní je přesunou do jiných pozic a na jiné místo a potom štronzo zruší. Změna vztahu těchto dvou je obrovská a stačí k tomu někdy změnit gesto rukou nebo jednu ze "soch" otočit zády k druhému.

"Pán a sluha" se jmenuje cvičení, v němž musí oba herci hrát to, že veškerý prostor patří "pánovi". Pokud "pán" odejde ze scény, může se tam "sluha" chovat jako doma. Ovšem hlavní úlohou "sluhy" v této improvizaci je zvyšovat status svého "pána".

Tento typ scény lze variovat tisíci způsoby a studenti díky ní mohou velmi snadno pochopit význam prostorového citění a partnerského vztahu. Nejdůležitější je pochopit, že všechno - gesta, zvuky, ticho, pozice - určují a ovlivňují status postav i v běžném životě.

Spontaneita

Jak K. Johnstone uvádí, ve školách je člověk už od dětství veden k tomu, aby nebyl spontánní. Specialitou škol českých je utvrzování žáků v pocitu: „Neptej se, nebo budeš považován za hlupáka!“ Výsledek je v obou případech stejný - jsme vedeni k tomu odmítat vždy tu první myšlenku, první nápad, který máme, abychom vymysleli něco lepšího. Jsme vedeni k tomu, že to, co nás napadne jako první, není zkrátka "dost dobré".

K. Johnstone zastává názor, že náš „zdravý rozum“ je vlastně něco, co jsme se naučili. Podle něj se také chováme, aby nás ostatní neodmítali. Zdravý rozum nemá tedy nic společného se způsobem myšlení. Je to způsob, jakým se na veřejnosti prezentujeme, abychom se cítili bezpečně.

Ve chvíli, kdy K. Johnstone studentům vysvětlí, že zdravý rozum je spíše věcí interakce než duševních pochodů, okamžitě se uvolní, protože mohou přiznat, že vlastně celý život potlačovali myšlenky, protože byly „šílené“. Studenti podle K. Johnstonea potřebují jakéhosi „guru“, který jim „dovolí“ tyto zakázané myšlenky vzít na milost a pracovat s nimi.

Všichni víme, co je to tzv. šílená myšlenka: myšlenka, kterou ostatní lidé poklá-

dají za nepřijatelnou a cvičí nás v tom, abychom o ní nemluvili. Ale potom jdeme všichni do divadla, abychom třeba právě takovou myšlenku viděli vyjádřenou...

Podobně je to s obscénností. K. Johnstone píše, že jemu se zdají obscénní autentické záběry nějakého masakru v televizních novinách, karcinogenní látky v ovzduší nebo radioaktivní odpad. Jiným se mohou zdát obscénní nahá těla na jevišti. Pro každého je obscénním něco jiného.

Jako příklad udává K. Johnstone historiku ze školy, na které učil. O přestávce, když jedná žena, učitelka ze sborů, šla na oběd, se sesedli zbylí učitelé a vyprávěli si "chlapské" oplzlé historky. Zatím na školním hřišti pobíhaly děti, povídaly si podobné historky a psaly na školní zdi "prdel" nebo "šukat" (mimochodem vždycky bez jakékoliv gramatické chyby). Učitelé je za to samozřejmě trestali a nazývali tyto děti "neslušnými malými dáblý". Trestali je za to, co sami s oblíbeností dělali. Když tyto děti vyrostou, pravděpodobně se díky takové výchově setkají v nějaké terapeutické skupině, kde je někdo bude učit říkat přesně ty věci, které ve škole říkat nesměly.

S tímto Johnstoneovým tvrzením bych mohla polemizovat. Nemohu souhlasit s názorem, že by děti neměly být přiměřeně trestány jak za používání vulgarismů, tak za čmárání po zdech. Ale v čem se s ním shoduji, je nutnost vysvětlit dítěti, co je na jeho chování nepřijatelné. Není správné používat vulgarismy a urážet jimi ostatní nebo je jimi uvádět do rozpaků. Není správné čmárát po zdi (je lhostejné co), protože ji někdo postavil a natřel. Děti by, stejně jako herci, měly vědět, že jejich svoboda končí tam, kde začíná být omezována svoboda druhého. Pravdou ale je, že právě s tímto se herci musí naučit pracovat. K. Johnstone možná záměrně uvádí příliš extrémní příklad, aby čtenář plně pocítil důležitost vnitřní svobody jedince. Netvrdí přece, že strach z obscénnosti je tím nejdůležitějším faktorem v odmítání první myšlenky, ale je jedním z hlavních. Pokud se studentům nedá pocit svobody vyjadřovat se ve škole stejně jako mimo ni, pak nemá cenu učit je dramatu a herectví. Nejde o to, aby studenti byli obscénní, ale aby věnovali pozornost všem myšlenkám, které jim běží hlavou.

Spousta studentů své nápady a myšlenky blokuje, protože mají strach z toho, že nejsou dostatečně originální. Myslí si, že přesně vědí, co to znamená „být origi-

nální". Ale improvizátor by si měl především uvědomit, že čím okatější a přímočařejší je, tím originálnější se jen zdá.

Diváci se velmi rádi smějí těm nejjednodušším vtipům, především těm, ve kterých se poznávají. Typickým příkladem tohoto typu humoru je např. televizní seriál *Taková normální rodinka* Fan Vavřincové. Divák se směje jednoduchým, skvěle vystavěným a autenticky působícím scénám z rodinného života. Tento seriál je důkazem, že jednoduchý humor není totéž co plytký humor. Normálně se lidé, po kterých chcete, aby improvizovali, snaží vymyslet něco „originálního“, aby si o nich diváci mysleli, že jsou chytrí. Většinou to vypadá tak, že když se jich partner při improvizaci zeptá: „Co je k večeři?“, po zoufalém a dlouhém přemýšlení řeknou něco jako: „...Smažená mořská panna!“ Což je na nic, protože je to řečeno pozdě a nic až tak úžasného to není. Snad každý člověk (herci především) se sám u sebe s touto sebedestruktivní touhou po originalitě setkal. Ať už při pracovním pohovoru nebo na soukromé schůzce. Scénář je vždycky stejný: úsměv na rtu, žoviálnost a sebevědomé chování, které se po prvním přijatém impulzu k zapojení fantazie změní v opocený úšklebek, křečovitě pohyby a prázdno v hlavě. Následuje průměrně dvě až deset vteřin dlouhý interval trapného ticha a úporného přemýšlení, jehož výsledkem zpravidla bývá rádooby duchaplný blábol.

K. Johnstone ale má cvičení i na spontánnost. Učí opět studenty tomu, aby se uvolnili a nechali svou fantazii pracovat na plné obrátky. První cvičení je pouze systém rychlých otázek a odpovědí. Zde je příklad s „dívkou bez fantazie“:

„Požádal jsem dívku, aby řekla slovo. Zamyslela se a řekla: ‘Prase.’“

„Jaké bylo úplně první slovo, které tě napadlo?“

„Chrochtání!“

„Řekni barvu.“

„Dívka zase váhá: ‘Červená.’“

„Na jakou barvu jsi myslela předtím?“

„Růžová.“

„Vymysli jméno pro kámen.“

„Země.“

„Jaké jméno tě napadlo jako první?“

„Křišťál.“

Normálně si člověk neuvedomí, že zamítl první odpovědi, protože ty se neukládají do dlouhodobé paměti. Kdybych se té dívky zeptal bezprostředně, určitě by tvrdila, že žádná lepší slova nevymyslela. Když jsme to potom probírali, přiznala se, že ta

první slova, co ji napadala, podle ní nebyla dost zajímavá.“

Jak K. Johnstone uvádí, spousta herců při improvizaci blokuje nápad či akci svého partnera tak dlouho, dokud sám na nějaký „dobrý nápad“ nenarazí, a potom se toho druhého snaží dotlačit k rozehrání této své myšlenky.

Příklad dialogu dvou dobrých improvizátorů:

„Dobrý den, Pepo, jak se máte?“

„Děkuji, pane.“

„Týká se to mé ženy.“

„Už vám to pověděla, pane?“

„Ano, všechno mi na rovinu řekla.“

I přesto, že ani jeden z herců ještě neví, o čem scéna je, hrají spolu a čekají, co z toho vzejde. Chybou by bylo blokovat toho druhého, např.:

„A jéje!“

„Co se děje?“

„Mám naruby kalhoty!“

„Tak já ti je sundám.“

„Ne!“

Teď už scéna nemá smysl, protože i přes dobrý začátek je téma ihned zablokováno a problém už nebude vyřešen spontánně. Stejně tak se herci blokují slovem „Ano“. Nebo „Ano, ale...“ Tato slova mohou být použita, ale hned za nimi musí herec říci, co jej spontánně napadne. Tato slova nesmí být používána jako prostředek k získání času na „vymyšlení dobrých nápadů“.

Máme k tomu sklon všichni. V našem ateliéru se tyto tendence projevovaly nejvíce, když jsme dělali improvizace na stejná zadání. Poslední dvojice nebo skupiny se snažily vymyslet, co tu ještě nebylo, a tak sami sobě kazili zážitek a omezovali své možnosti.

Vypravěčská zručnost

V kapitolách o storytellingu, schopnosti a dovednosti vyprávět příběh, K. Johnstone opět rozvádí své metody pro uvolnění spontánního jednání. Zabývá se ale především tím, jak napsat či zahrát příběh, který bude zajímavý pro diváka nebo čtenáře. Samozřejmě, že zde píše o setkání se studenty, kteří tvrdí, že „nemohou žádný příběh vymyslet“. Podle K. Johnstonea není problém, když někdo trvá na tom, že si nemůže žádný příběh vymyslet - pokud ovšem dotyčný tato slova neříká z toho důvodu, že nemá chuť příběh vymyslet, a ne proto, že si myslí, že mu chybí talent. Improvizátor by měl být jako člověk jdoucí pozpátku. Vidí, kde byl, ale nestará se o to, co bude. Jeho příběh může směřovat

kamkoliv, ale on mu pořád musí dávat tvar a vést ho tím, že má na paměti události, které k nynějšímu okamžiku vedly, a znovu je do příběhu zakomponovává.

Je známo, že diváci dokážou návrat k dřívější situaci či věci velmi ocenit a jsou pak potěšeni skutečností, že improvizátor má situaci pod kontrolou.

Jak se naučit vyprávět příběh? K. Johnstone má toto cvičení:

Jeden student má třicet vteřin za odvyprávění poloviny příběhu (který si pocho-pitelně vymyslí) a druhý student musí za stejnou dobu příběh dokončit. V podstatě je nejdůležitější, aby první vyprávěč příběh „nakousl“ a nechal druhého všechna fakta pospojovat tak, aby příběh dával smysl.

Toto cvičení přinejmenším pomáhá autorovi nebo herci dostat se ze situací, kdy se „zaseknou“. Místo úporného hledání něčeho nového, aby příběh mohl pokračovat, se stačí ohlédnout za tím, co již vytvořil.

Dalším cvičením je „Seznam“: Student musí vyjmenovat seznam předmětů v co největší možné rychlosti. Tady se často setkáváme s tím, že se lidé v těchto případech zablokují, protože nevědí, co mají říkat, nebo se bojí, že se příliš otevrou. To, co nás spontánně napadá, vypovídá velmi zřetelně o našem momentálním rozpolo-žení a prozrazuje to hodně o nás. Zveřejněním obsahu našeho podvědomí se stáváme zranitelnými, neboť se musíme zbavit všech ochranných prvků, které ve styku s okolím používáme. Někdy je pro nás samotné těžké akceptovat myšlenky, které nám samovolně běží hlavou. O to těžší je věřit, že je budou akceptovat druzí. Chápu tedy, proč K. Johnstone klade velký důraz na to, aby se jeho studenti cítili bezpečně a uvolněně. Proto v těchto situacích K. Johnstone studentům vysvětluje, že ať už říkají cokoliv, je to normální proces, každý má myšlenky, které jsou v podvědomí, a když jsou vědomě vypouštěny, vypadá to, jako by nám je kladl do úst někdo cizí. Přesně tento proces probíhá u každého při usínání.

Cvičení na rozvoj asociační schopnosti spočívá v tom, že se vytvoří asi trojčlenné skupinky studentů. Ti musí vymyslet jméno nějaké postavy. Potom se snaží přijít na to, jak vypadá, a vidí, jestli spolu všichni souhlasí, či ne. Cvičení končí, až vědí, kde ta osoba žije a s kým, jaké je její oblíbené jídlo, barva, značka auta atd. V situaci, kdy jeden ze skupiny s něčím nesouhlasí, skupina postavu „vymaže“ a společně vymyslí jmu.

Automatické psaní je jedna z cest, jejímž prostřednictvím K. Johnstone studentům vysvětluje, že v sobě mají něco, o čem ani nevědí. Jako příklad uvádí svou práci s jednou studentkou na veřejné hodině. Vlastně ji "donutil", aby složila báseň "za pochodu":

J: Dělej, jako bys brala knihu z police.

S: Dobře.

J: Jakou má barvu?

S: Modrou.

J: To sis vymyslela, nebo jsi tuto barvu viděla?

S: Byla modrá...

J: Otevři ji na první straně. Vidíš tam jméno nakladatele?

S: Je to vybledlé...

J: Hláskuj ho.

S: H... o... d... Hodson.

J: A název knihy?

S: Na...

J: Ano?

S: ...ve...

J: Ano... zkus to přečíst.

S: Na venkově.

J: Na venkově... Autor?

S: Alex... andr Pope...

J: Nalistuj stranu s verši. Jaká je to strana?

S: Třicet devět.

J: Najdi mi řádek verše.

S: Tak můžeme...

J: Vidíš jej, nebo si to vymýšlíš?

S: Vidím jej.

J: Další slovo.

S: Je to rozmazané.

J: Dávám ti lupu...

Ve finále studentka 'přečetla' celé dvě sloky básně...

Spousta lidí této metodě odolává tím, že např. tvrdí, že je kniha psaná v ruštině nebo jsou písmenka příliš malá. V té chvíli K. Johnstone řekne: "Je tam pod čarou něco napsáno." Nebo: "Teď jsem tě změnil do velikosti té knihy." Což zkrátka už nejde obejít.

Další svou metodu nazývá K. Johnstone „Sny“. Student si lehne, zavře oči, uvolní se a má pouze referovat, co mu běží hlavou. Nic nevymýšlí a věci, které mu běží hlavou, jako by skutečně prožíval. Jde o to, že tímto cvičením se dostane do stavu hluboké relaxace. A K. Johnstone mu pak "pomáhá" s příběhem. Smyslem tohoto cvičení není to, aby byli lidé rozrušení, ale aby zažili, že si mohou něco představovat bez jakékoli námahy a nutnosti to řídit. Díky tomuto cvičení by měli pochopit, že nepotřebují něco dělat, aby měli představivost, nemusí opravdu udě-

lat víc, než potřebují k tomu, aby se uvolnili.

Další metodou je "Hra na reportéra a experta". "Reportér" klade otázky k jakémukoli tématu a "expert" musí odpovídat a chovat se tak, jako by právě v tomto oboru expertem byl. Když se reportér zeptá: "Jak vlastně učíte hrochy plést?", musí mu expert odborně a zkušeně tuto metodu objasnit.

"Slovo za slovem" je cvičení, jehož základem je, že skupina studentů vypráví příběh tak, že každý řekne vždy jen jedno slovo: "Byl - jednou - jeden - člověk - který - rád - dělal - lidi - šťastnými..." Většinou se příběh vypráví po kruhu. Složitější už je varianta, kdy ten, kdo mluví, ukáže na kohokoliv a dotyčný musí pokračovat. To vylučuje jakoukoliv možnost předpokládat své pořadí. Také se studenti mohou rozdělit do skupin a každá podobným způsobem napíše dopis. Jeden píše, ostatní pouze relaxují.

Podobné cvičení jsme dělali také s Nikou Brettschneiderovou. Rozdíl byl v tom, že místo jednoho slova jsme říkali celé věty. A na jeden příběh jsme si stanovili pět kol. Různé jsme toto cvičení variovali - rytmizovali jsme ho nebo bylo úkolem každou větu emocionálně podbarvit s tím, že ten, kdo byl další na řadě, musel tuto emoci převzít, aby příběh neztratil atmosféru a napětí. Dospěli jsme i k prostorové variantě, kdy příběh větu po větě vyprávěli dva herci a přitom hráli. Přes veškerou potřebu spontaneity při těchto cvičeních jsem zjistila, že v určité fázi takového vyprávění jsme museli zapřemýšlet nad větou, kterou měl ten, kdo byl na řadě, říci. Příběh totiž v té chvíli bylo potřeba zakončit, dát mu smysl. Kdybychom pokračovali pouze spontánně, ztratilo by smysl vyprávění i cvičení. Vyvodila jsem z toho závěr, že i v improvizaci jsou situace, kdy člověk trochu zapřemýšlet musí. Musí zpracovat dříve zmíněná fakta, a to vyžaduje určitý nadhled a kontrolu, která se těmito cvičeními dá získat. Pro herce jsou tyto schopnosti nepostradatelné.

Vyprávění příběhu je tedy podmíněno spontánním jednáním, ale je potřeba dodržovat jistá pravidla.

A jak tedy máme psát hry a tvořit příběhy? K. Johnstone říká, že jedno z hlavních pravidel je narušovat rutinu. Takže pokud budeme vyprávět příběh o dvou horezcích, kteří slezli horu, je to spíše dokument. Ale pokud tuto rutinu narušíme například tím, že najdou ztroskotané letadlo, už vyprávíme příběh.

Kapitulu o storytellingu K. Johnstone zahajuje tvrzením, že herec (improvizátor) by se neměl starat o obsah, protože ten se tvoří automaticky. To je i není pravda. Ti nejlepší improvizátoři v určitém smyslu v každou chvíli vědí, o čem jejich práce je. Tato Johnstoneova instrukce je tedy spíš jistou taktikou, aby uvěřili, že obsah je něco, o co se nemusejí starat, protože jinak by se nikam nedostali. Je to podobný trik, jako když jim K. Johnstone na začátku cvičení tvrdí, že nejsou zodpovědní za to, co jim jejich představivost přináší. Na konci se tak studenti naučí nemít neustálou kontrolu nad svými myšlenkami, a zároveň tuto kontrolu procvičují.

Za nejlepší Johnstoneovo cvičení storytellingu považují hru "Vyšetřovatel - obviněný". „Vyšetřovatel“ klade „obviněnému“ otázky, které jsou nesmyslné a které spolu nesouvisejí, a „obviněný“ má za úkol všechna fakta pospojovat do příběhu. Tato improvizace skvěle učí herce rekonstrukci, pozornosti k partnerovi a spontaneitě. Když se vás někdo ptá: „Co ty ponožky nalezené pět kilometrů za místem, kde ležela oběť, pověšené na plotě? A proč jste si osmého června kupoval chleba?“, bývá naprosto šílené něco vymyslet. Navíc toto cvičení dokonale spojuje práci se statusem, rozvoj spontaneity a vypravěčské zručnosti.

Maska

Práce s maskou je pro K. Johnstonea překvapivě jedním ze základních východisek k jeho další práci na hereckých improvizčních metodách. Jak dále uvádím, právě při práci s maskami zjistil, jak důležité a zároveň těžké je být spontánní, otevřený, v případě masek vyměnit svou civilní masku za nějakou jinou a nechat se jí bez obav "ovládnout". Myslím si, že pochopil nutnost aktu zapomenutí na vlastní obraz, který jsme zvyklí prezentovat. O maskách píše, že když se s nimi setkal poprvé, měl z nich trochu strach a zdálo se mu exotické a tajemné. Postupem času dospěl k názoru, že hraní s maskami se příliš neliší od normálního herectví. Nepřipadá mu to o nic divnější než schopnost herce v rámci role zblednout jako stěna nebo se začervenat. Aby maska ožila a stala se maskou, musí jí být herec, jenž ji má nasazenou, "posedlý". Musí se proto dostat do jakéhosi transu, protože kdyby chtěl masku řídit svou vůlí, ona sama neožije.

Všichni od malička instinktivně zaujímáme k lidem postoj podle toho, jakou mají tvář, i když neustále opakujeme, že

"nikdo nemůže za to, jak vypadá". Pravdou ovšem je, že každý z nás je naučen držet určitý výraz obličeje, protože podle něj vás lidé soudí. Jsme tvářemi ovlivnění víc než jsme ochotni si připustit.

Studenti, kteří absolvovali třeba jen jediné Johnstoneovo cvičení s maskami, uvádějí, že když vyšli z ateliéru na ulici, byli ohromeni svou schopností "rozeznávat" kolemjdoucí podle "masek", které měli v obličeji - lidi zlé, nevinné, lidi s maskami bolestivými, pyšnými, žalostnými atd. Naše obličeje se s přibývajícím věkem zafixují do určitého výrazu, který je pro nás charakteristický, protože se nám zkracují mimické svaly. Ovšem i u mladých lidí jde určit o jaký výraz nejčastěji usilují, tedy jak chtějí vypadat pro své okolí.

Stav transu, o němž Johnstone píše v této kapitole, není onen nekontrolovaný a nekontrolovatelný stav vědomí, ale stav kontrolovaný, k němuž herec dostane "povolení" od ostatních. Je to trans, který je součástí běžného lidského chování. Je to stav soustředění, kdy člověk "nevidí" a "neslyší", co se děje kolem.

Nejdůležitější, co K. Johnstone připravuje na první hodinu práce s maskou, jsou rekvizity. Jsou položené na stole, protože kdyby se maska musela hned ze začátku sehnout, mohlo by jí to "vypnout". Rekvizity jsou vesměs velmi jednoduché. Věc, která by od masky vyžadovala mentální věk vyšší než dva a půl roku, je okamžitě vyřazena. Rekvizity jsou takové, které vzbuzují zájem malých dětí: šátek, mrkev, zvonečky, stříbrné fólie, zavařovací sklenice, balón, kus kožešiny, panenka, plyšové zvířátko, klacík, květiny, bonbóny... Na scénu dá K. Johnstone ještě několik kousků nábytku a na jednu její stranu do hloubky paraván, za nímž jsou stará pyžama, kabáty, šaty a jiné kusy oblečení.

Ve chvíli, kdy si každý ze studentů vybere svou masku a je připraven, zvýší K. Johnstone svůj status. Nemáchá rukama, neposkakuje, zkrátka chová se jinak než v ostatních hodinách. Je klidnější, vážnější a "dospělejší". Studenti tuto změnu silně pociťují a K. Johnstone ji ještě zesiluje tím, že je ujišťuje, že masky nejsou nebezpečné, že cokoliv se stane, on to zvládne a že jediné, na co nesmějí zapomenout, je to, že jakmile jim dá pokyn, musejí si masku sundat. Čím více je ubezpečuje, tím jsou vystrašenější a ve chvíli, kdy si mají masku nasadit, se strachy třesou. Je umění vytvořit správnou rovnováhu mezi strachem a zvědavostí. K. Johnstone ještě studenty ujišťuje, že nejsou zodpovědní

za to, co budou dělat, když jsou v masce. Jako příklad uvádí masku s velkým tlustým nosem a hustým obočím, která ráda bila lidi holí. K. Johnstone píše slovo *Maska* s velkým M a mluví o nich, jako by to byly skutečné bytosti, které na herci ožijí a ovládnou jeho chování.

Tento přístup se může zdát podivný a příliš radikální, ale jen díky němu je práce s maskami skutečně zajímavá, nová a pro diváka sdělná. K. Johnstone říká, že jakmile si studenti připustí, že Masky mají určité druhy chování, začnou skutečně cítit "duchy". Píše, že jednou vyrobil Masku. Tu si vzal student a vytvořil pokřivenou brblající kreaturu. Druhý student přišel na hodinu se zpožděním, vzal si tutéž Masku a nezávisle na něm vytvořil stejnou kreaturu. Podobu Masky, tak vypovídající pro naše instinkty, "oživili" oba studenti stejně, protože kód jejího výrazu vyvolal zažitou představu lidského chování.

Student si vybere Masku, nasadí si ji a K. Johnstone mu říká, aby se uvolnil a na nic nemyslel, a až se uvidí v zrcadle, aby přizpůsobil svá ústa tvaru úst v Masce a vydržel tak dlouho, dokud Maska s jeho obličejem neutvoří jednu tvář. V zrcadle se o Masce vše potřebné dozví, takže nemusí nic vymýšlet. K. Johnstone říká: "Staň se tím, co vidíš v zrcadle, potom se otoč a jdi ke stolu s rekvizitami. Bude tam určitě něco, co Maska chce. Nech ji to najít. Neposlouchej mě, pokud s tím Maska nesusouhlasí, ale když řeknu, aby sis Masku sundal, udelej to."

Potom pomalu dává zrcadlo mezi sebe a studenta. Dojem z prvního setkání by měl být co nejsilnější. Asi po dvou sekundách se K. Johnstone i se zrcadlem vzdálí a herec stojí před stolem s rekvizitami. Pokud student změně odolává, pomáhá mu slovy: "Teď se měníš." Nebo: "Vytvaruj svůj obličej podle Masky." Někdy je dobré nastavit herci malé zrcátko, protože vše, co k proměně potřebuje, vidí na obličeji. K. Johnstone nechce, aby herci vymýšleli novou postavu, ale aby si vyzkoušeli být jinou postavou.

Někteří studenti se ihned po spatření svého odrazu v zrcadle začnou Masky dotýkat. Je to obrana - ujišťují se, že je to "jenom maska". A pokud se studenti skutečně bojí, poradí jim, ať třeba zkříží prsty nebo něco podobného, a paradoxně jsou potom jejich výsledky ještě lepší než u ostatních. Jakmile je jedna osoba konečně Maskou "posedlá", ostatní ji následují.

Aby se studenti skutečně nechali unést, dodává jim K. Johnstone kuráž:

"Dělejte chyby! Tyto Masky jsou mnohem extrémnější, daleko mocnější než běžné tváře! Nebuďte nesmělí! Dělejte velké chyby. Nestarejte se o to, jestli něco děláte špatně. Spolehejte na to, že já vás zastavím! To, co jste viděli v zrcadle, bylo správné, ale ukázali jste mi z toho jenom kousíček. Zkuste si Masku nasadit znovu. Nikam se nedostanete, když nebudete odvázní!" Jako příklad práce uvádí dívku, která si nasadila Masku a transformovala se. Úplně "ozářila" místnost, ale Masku si okamžitě sundala: "Nemohla jsem pokračovat," řekla. - "Ale bylo to skvělé," řekl K. Johnstone. - "Necítila jsem se dobře." - "Myslíš tím, že se ti nelíbilo, v co ses proměnila?" - "Ano, je to tak..." - "To znamená, že to dokážeš, protože tvůj zážitek byl opravdový."

Problém není v tom, že by studenti nedokázali zažít pocit přítomnosti jiné bytosti. Téměř každý je silně zasažen, když se poprvé uvidí v zrcadle s Maskou. Potíž je zabránit jim, aby změnu dělali vědomě oni sami. To, že studenti musí držet ústa souběžně s ústy Masky a že mohou vydávat zvuk, který Maska vyvolá, je užitečné pro to, že nedochází k verbalizaci. A fakt, že si mají najít svou rekvizitu, zase zavčas odvede jejich pozornost od zrcadla. Protože i úsilí vynaložené na chůzi může Masku "vypnout", je stůl umístěn pouze půl metru od zrcadla a studenti začínají improvizace třeba v sedě na židli u něj. K. Johnstone píše, že Maska je jako malé dítě. Často se musí naučit sedět, chodit, ohýbat, držet věci atd. Jako když se osobnost vyvíjí úplně od začátku. Masky procházejí tímto stadiem učení a objevování a zhruba po dvanácti hodinách práce už mají omezený slovník a jakousi minulost, pocházející ze setkávání se s ostatními Maskami. Brzy se ve skupině objeví zřetelně rozeznatelné postavy.

Když Maska začne "pracovat", je možné vidět herce jak jsou přirození a nic "nehrají".

K. Johnstone doporučuje před samotnou prací s Maskami dělat takováto cvičení: Řekne studentům, aby udělali nějaký obličej, který nemá nic společného s jejich běžným výrazem. Potom je nechá, aby se na sebe podívali do zrcadla a beze změny stávajícího "šklebu" si s ostatními potřásali rukama a něco málo si řekli. Je zajímavé, že některé škleby změnění i pohyby studentů, a to naprosto přirozeně. Pokud někomu škleb nejde, může se mu zadat emoce, kterou má svým obličejem vyjádřit.

Další cvičení je založeno na tom, že studenti si vyberou kostýmy, jaké chtějí, a podle toho, jak se v nich cítí, mění postavu.

Studenti také improvizují "proměnu" ve zvířata. Dalším krokem je změna onoho zvířete v lidskou bytost, která si vlastnosti a pohyby zvířete částečně zachová.

Jakákoliv herecká práce, která vyžaduje spontaneitu, může mít terapeutické účinky, protože obsahuje hluboké zážitky a práci s nimi. Úkolem učitele je zajistit, aby se studenti cítili bezpečně a ochránit je před znovuspuštěním nežádoucích procesů.

Na počátku práce s Maskami ovládnou studenti "charaktery" Masek a je normální, že všechny improvizace jsou groteskní a extrémní. Na povrch vyplují groteskní a strašidelné věci. Po týdnu intenzivní práce se scény začnou odehrávat mezi kani-baly, kteří se vzájemně požírají, apod. To, že mohou studenti tyto věci odhalit, umožní, že po další době začnou na povrch vystupovat jemnosti a křehkosti.

Improvizace a tzv. divadelní sporty

Johnstoneova kniha *Impro for Storytellers* na rozdíl od jeho knihy *IMPRO - Improvisation and the Theatre* obsahuje především různá cvičení a je koncipována spíše jako zásobník než jako souvislé vyprávění. Téma knihy *IMPRO - Improvisation and the Theatre* jsou v těchto cvičeních rozvíjena. Považuji za důležité některá cvičení zmínit, protože improvizátora připravují už i na "divadelní sporty" (*theatre sports*), tedy zápasů v rámci improvizčních lig.

Asi nejbližší k tomuto klání má cvičení "Třicet sekund", kdy jeden herec musí "být zajímavý" ze začátku patnáct, později třicet vteřin. Ostatní dělají "porotu". Jakmile někdo ztratí zájem o improvizátorovo konání, zvedne ruku. Zvedne-li ruku větší na poroty, herec odchází. Nikdy jsem netušila, jak těžké je být alespoň patnáct vteřin "zajímavý". Snad nikdy z nás (bylo nás v ročníku deset) nedokázal napoprvé udržet zájem ani pět sekund. Někteří byli "vyhození" už při příchodu "na plac".

Toto cvičení pomáhá herci uvědomit si, že divák se nenechá "oklamat", že herec musí být na jevišti přítomen "každou sekundu", jinak divák z představení třeba nemusí nic mít. A zejména - herec si musí být tím, co dělá, jistý a musí o tom být sto procentně přesvědčen, aby byl pravdivý.

Další zajímavé cvičení byl „Boris“: Jeden z herců je „vyšetřovatel“ a druhý „vyslýchaný“. „Vyšetřovatel“ má pomocníka

„Borise“ (imaginární asi třímetrový sadistický Ukrajinec), a pokud není s odpovědí „vyslýchaného“ spokojen nebo pokud ji nedostane, poprosí „Borise“, aby mu pomohl. „Boris“ začne „vyslýchaného“ různě fyzicky mučit a bít, dokud ho „vyšetřovatel“ nezastaví. V praxi to znamená, že herec hrající „vyslýchaného“ si „Borise“ musí představovat a pantomimicky dělat, že jej někdo bije. Cvičení je nejen fyzicky náročné, protože „vyslýchaný“ musí vymýšlet nové a nové „Borisovy“ chvaty a útoky, ale taky je pokračováním rekonstrukce příběhu, takže „vyslýchaný“ musí nesmyslné otázky „vyšetřovatele“ inteligentně zodpovědět, aby měl příběh smysl. Při improvizaci tohoto typu si herci příliš nestíhají hrát s charakterem svých postav, ale o to tu stejně nejde. Jde o pohotovost, fantazii, spontaneitu a kontrolu.

Jedny z nejzábavnějších improvizací vznikly, když jsme dělali cvičení „Synchronizace rtů“. Zkoušeli jsme postupně různé varianty. Dva herci mají bez jakékoliv předchozí domluvy společně vyprávět příběh. Nesmí se stát, že by jeden převzal iniciativu a druhý se k němu jen přidával. Vzniká tak velmi vtipný druh mluvy, protože se oba snaží shodnout na jednotlivých slovech, a tak se natahují samohlásky a sykavky. Ale to zdaleka není ještě všechno! Postupně jsme se dostali k improvizaci, které jsme se zúčastnili všichni. Pět dívek a pět chlapců se změnilo v jedno děvče a jednoho chlapce, kteří spolu měli vést dialog. Napojení na herecké partnery tady dosáhlo naprostého vrcholu, protože - zkuste se bez přípravy shodnout s dalšími čtyřmi lidmi na slově... Vznikaly i krásné zkomoleniny slova - jedno slovo trvalo mnohdy i deset vteřin. Myslím si, že málokterá improvizční cvičení jsou tak vtipná. A málokterá tak intenzivně rozvíjejí hercovu schopnost vnímat a poslouchat partnera na jevišti.

Je velká škoda, že dostat se k Johnstoneovým knihám v České republice, je téměř nemožné, dokonce ani v knihovnách uměleckých škol. Myslím si, že zejména pro divadelní fakulty by byly skvělou inspirací. K. Johnstone je jméno, které stojí za to znát.

Závěr

Po prvním přečtení knihy Keitha Johnstonea *IMPRO - Improvisation and the Theatre* jsem měla hlavu plnou zdánlivě lehce pochopitelných informací a pocit, že je velmi jednoduché aplikovat je v praxi. Tento napínavý "bestseller" je napsán

velmi lehce a čtivě a je plný okouzlující atmosféry. Když jsem knihu přečetla podruhé, začala jsem podrobněji uvažovat nad Johnstoneovými myšlenkami. A když jsem pomalu a metodicky zpracovávala jednotlivé kapitoly, ohromilo mě, kolik dalších nových myšlenek jsem v knize našla.

Pochopila jsem, že genialita Johnstoneových metod tkví v jejich univerzálnosti. Můžete z nich vycházet, když jdete na pracovní pohovor, když trpíte klaustrofobií, když jste tlustí, blondýna, když nejste - a nechcete nikdy být - hercem, když chcete být dobrým prodávčem či učitelem, když chcete sami podniknout cestu na severní pól. Zní to jako z teleshoppingu. Ovšem Keith Johnstone má rád toho, kdo dokáže být sám sebou, se všemi kladnými i zápornými stránkami, a ukazuje cestu, jak je objevit a využít. Jak se smířit sám se sebou, jak mít rád sám sebe, jak se vzdělávat a zlepšovat v tom, co chcete dělat, čím chcete být. Je jedinečným pedagogem, protože nikdy nikoho nepředělává, nikdy nikoho netrestá za chybu, jen dodává odvahu odhalit a znovuobjevit všechno to, o čem nás připravila špatná výchova, dospělost a předsudky.

K. Johnstone vlastně neobjevuje nic nového - on sám to o sobě opakovaně říká -, jen se nebojí tyto dávno objevené a dávno zapomenuté a potlačené poznatky formulovat a pracovat podle nich. Snaží se, abychom pracovali svobodně a bez úzkosti se všemi vrstvami svého já a obohatili tak sebe i diváka. Radí nám, jak se co nejvíce otevřít a stát se co nejnímavějšími, aniž by nám to uškodilo. Je jako "guru", který učí lidi, aby se stali "guru" sami sobě.

LITERATURA

JOHNSTONE, Keith

1979 *IMPRO - Improvisation and the Theatre* (London: Faber & Faber)

1999 *Impro for Storytellers*; přel. Christine und Petra Schreyer, *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport* (Berlin: Alexander Verlag, 1998)

<http://www.keithjohnstone.com>

(Úryvky z diplomové práce obhájené na Divadelní fakultě JAMU v roce 2003)

Rozvíjanie empatie u detí základnej školy pomocou dramatoterapie

Katarína Majzlanová a Miroslav Danko

Empatia (z gréckeho slova *empathia* - spoluprežívanie) v pôvodnom význame znamená silnú emóciu, vášeň. Je obmenou všeobecne známeho pojmu *pátos*, do ktorého grécka mentalita vložila poznatok, že veľké city a mimoriadne úsilie nevyhnutne obsahujú v sebe utrpenie. V takomto význame sa s ním stretávame aj v klasickej dráme a v Aristotelových písomnostiach.

Psychológovia postupne začali hľadať aj ďalšie rozmary tohto výrazu. Z hľadiska psychoanalýzy sa touto problematikou pri snahe porozumieť mechanizmu neuróz zaoberal S. Freud. Jeho psychoanalytický prístup je postavený na odstránení neurotických príznakov prostredníctvom poskytnutia možnosti opätovného vcítenia sa do už raz prežitej traumatickej situácie. S. Freud si všimol, že po takejto intervencii sa môžu neurotické symptómy vytrátiť, alebo zmierniť.

A. Adler skúmal význam tohoto pojmu v tridsiatich rokoch. Z jedného anglického textu z minulého storočia citoval: "Empatizovať znamená vidieť očami druhého človeka, počuť ušami druhého človeka a cítiť jeho srdcom." (Buda 1994).

H. Kohut (1993) používa pojem *empatie* predovšetkým pri vysvetľovaní príčin narcistických porúch osobnosti. Veľkú rolu pri ich vzniku podľa neho hrajú traumy z raného detstva a nedostatok *empatie* matky voči svojmu dieťaťu.

M. Jacobs (1982) vysvetľuje *empathiu* dvojakým spôsobom:

1. *Empatia* začína tam, kde opustíme vlastné myšlienky, pocity a predstavy a začneme uvažovať o tom, ako by sme sa asi my cítili v situácii druhého človeka. Vžijeme sa pritom do kože druhého človeka a pokúsime sa vcítiť do jeho situácie nelen myšlienkovo, ale predovšetkým citovo.

2. *Empatia* znamená vstúpiť do sveta partnera, myslieť, cítiť, ako on myslí a cíti. Táto úloha je uľahčená, ak má poslucháč podobnú skúsenosť, ako je tá, ktorú nadobúda jeho partner. Ak ju však nemá, potom si ju musí vo svojej predstavivosti (fantázii) vymodelovať, aby sa mohol stotožniť (identifikovať) s partnerom.

Ďalší zo širokých rozmerov spomínaného pojmu otvoril C. R. Rogers (1995). Podľa neho najdôležitejšie z hľadiska riešenia problému je snaha terapeuta chápať klienta. Podľa jeho teórie úroveň *empatie* - ktorá v určitej miere je zastúpená v základnej osobnostnej výbave každého človeka - je možné ovplyvňovať, prehľbovať rozličnými tréningovými programami.

Zistilo sa, že schopnosť *empatie* u jednotlivcov rastie skúsenosťou. *Empatia* sa ľahšie realizuje, ak existuje zhoda medzi reakciami správania a emočnými reakciami jednotlivých ľudí. Z toho vyplýva, že *empatia* si vyžaduje určité porozumenie, náhľad i toleranciu; teda aj isté "skúsenosti" (Stručný psychologický slovník, 1987).

Z uvedeného vyplýva dôležitosť rozvíjať *empathiu* už od detstva - kde nesporné veľký význam má nadobúdanie skúseností a samotný príklad blízkych ľudí a okolia.

Empatia vo vzťahu k dramatickému umeniu

O tom, že *empatia* má veľa spoločného s umením, niet pochyb. Silný estetický zážitok v kontakte s rôznymi formami umenia závisí - okrem vzťahu k danému umeleckému štýlu alebo predmetu - aj od schopnosti *empatie*.

Umelecká tvorba ako nepriama komunikácia nesie informáciu, ktorá je zašifrovaná v symboloch. Z toho vyplýva, že vzťah k umeleckej tvorbe je zároveň aj vzťahom ku komunikujúcemu človeku (Buda, 1994).

Súvislosť *empatie* s umením sa prejavuje predovšetkým pri jeho pozorovaní alebo interpretovaní. Túto skutočnosť popisoval už Aristoteles. Zaujala ho veľká intenzita dramatického zážitku, jeho pôsobiaci efekt, ktorý núti diváka premýšľať a spracovávať podnety. Aristoteles odhalil skutočnosť prechodného ústupu sebareflexie a poukázal na to, že divák sa duševne akoby stával pozorovaným hrdinom, stotožňuje sa s ním, zažíva jeho pocity vo svojich predstavách, akoby žil v jeho svete.

Je nesporné, že dramatické umenie je jedným z možných prostriedkov rozvoja *empatie*. Umenie sa v tomto prípade stáva nástrojom zjemňovania vnímania, prehľbovania, vcíťovania sa, zdokonaľovania sa človeka v interakcii so svojim okolím.

Najvýraznejšie je *empatia* zastúpená a rozvíja sa pri prehrávaní rolí. Ak chce herec svoju rolu zahrať verne a presvedčujúco, musí sa odpútať od svojich každodenných problémov a vžiť sa čo najintenzívnejšie do hranej role. Stotožňuje sa s potrebami dramatickej postavy, vžíva sa do jej pocitov... (Buda 1994)

V dramatoterapii nekladíme dôraz na umeleckú hodnotu hraného, ale na pocity, na zmeny vnímania počas a po skončení samotného hrania rolí. Nie je vylúčený ani pasívny účinok drámy pri pozorovaní predstavenia, ba dokonca niektoré dramatoterapeutické techniky majú rovnakú pôsobnosť u pozorovateľa aj herca-protagonistu.

Uplatňovanie drámy, dramatického umenia ako liečebného prostriedku pomocou dramaterapeutických prístupov v súčasnosti už nie je žiadnou novinkou.

Dramatoterapia je umelecká a liečebno-výchovná metóda aplikovaná v rámci individuálnej i skupinovej práce. Ide o úmyselné využívaní drámy a divadelných procesov za účelom dosiahnutia terapeutických cieľov, ktorými sú symptómová úľava, emocionálna a fyzická integrácia a osobnostný rast (Dor-Bahar 1996).

Konkrétnejšie definovala dramatoterapiu Britská asociácia dramaterapeutov v roku 1979, ktorá uvádza, že dramatoterapia pomáha uchopiť a zmierniť sociálne a psychologické dôsledky mentálnych ochorení i postihnutí a stáva sa nástrojom zjednodušeného symbolického vyjadrovania, vďaka ktorému poznáva jedinec sám seba, a to prostredníctvom tvorivosti, zahrňujúc verbálnu aj nonverbálnu zložku komunikácie.

Medzi **metódy a techniky** dramatoterapie patria sociodráma, rolové hry, pantomíma, etudy s výchovným zameraním, práca s príbehom, tanečná dráma, dramatizácia, dialogická improvizácia, bábková a maňušková hra, psychodráma.

K základným cieľom dramatoterapie patrí redukcia tenzie, rozvoj empatie, fantázie a kreativity, odblokovanie komunikačného kanála, integrácia osobnosti, rozvoj sebadôvery, vytváranie pocitu zodpovednosti, úprava reálnej aspirácie. Predmetom dramatoterapie je človek a cieľom dramatoterapie je naplnenie terapeutických cieľov u každého klienta zvlášť (Majzlanová 1999).

Realizácia výskumu

Na sídliskách veľkomiest, ale aj v menších mestách sa objavujú skupinky ľudí – narukovaní, ľudia s násilníckym správaním, rôzni "kšeftári" a pod. Značnú časť z nich tvoria mladí ľudia, ktorí sa stotožňujú s uvedenou societou a čoraz častejšie konajú v prospech svojich aktuálnych predstáv a potrieb, nehládajac na následky svojich činov.

Na deti pôsobí množstvo negatívnych vzorov z televízie, z nefunkčných rodín, z bližšieho i vzdialenejšieho okolia, a tak neraz kopírujú a prezentujú nevhodné modely správania.

Je zrejmé, že pôsobenie na rozvoj empatie u detí – v uvedenom mechanizme ja-

vov – je veľmi aktuálne a potrebné. Práve schopnosť vcítiť sa do inej osoby môže byť podľa nášho názoru jedným z činiteľov vplyvajúcich na schopnosť posudzovať svoje správanie zo širšieho hľadiska.

Cieľom našej práce bolo pomocou liečebno-pedagogických techník použitých v dramatoterapii pôsobiť na úroveň empatie u detí. Výskumná vzorka detí vo veku 11 - 12 rokov (dvaja chlapci a dve dievčatá) bola vybratá z intaktnej školskej triedy, u ktorých sa objavili problémy v správaní (neposlušnosť, hyperaktivita, agresia atď.). Tieto deti pochádzali z ohrozených rodín (rozvod rodičov, alkoholizmus rodiča, zanedbávajúca výchova, nízky ekonomický a sociálny status rodiny,...).

V úvode realizácie dramatoterapeutického programu sme si stanovili nasledovné otázky:

1. Je možné liečebno-pedagogickými postupmi ovplyvniť úroveň empatie u detí základnej školy?
2. Zmeny v úrovni empatie u detí sa odrazia v rámci dramatoterapeutickej skupiny alebo aj vo väčšej skupine (školská trieda, klub, družina)?

V rámci nášho experimentu sme uplatnili nasledovné výskumné metódy:

1. test na meranie empatie (EMP),
2. rozhovor,
3. pozorovanie,
4. realizácia dramatoterapeutických stretnutí.

1. **Test EMP** je často používaná metóda, ktorú Béla Buda vo svojej knihe *Empatia. Psychológia vcítania a vžitia sa do druhého* označil ako vhodnú na meranie empatickej tendencie. Dotazník obsahujúci 33 výrokov, ku ktorým má testovaná osoba zaujať stanovisko. Tieto faktory poukazujú na prítomnosť alebo absenciu empatickej tendencie.

2. V rámci experimentu sme uskutočnili **rozhovory** s triednymi učiteľmi žiakov výskumnej vzorky. Cieľom týchto rozhovorov bolo zistiť informácie o žiakoch a ich správaní na vyučovaní a v závere experimentu zistiť, či bola učiteľkou pozorovaná zmena správania. Rozhovor bol aj súčasťou našich stretnutí s deťmi.

3. **Metódu pozorovania** sme používali v priebehu všetkých dramatoterapeutických aktivít. Zamerali sme sa najmä na pozorovanie empatických tendencií v správaní detí. Údaje sme zaznamenávali priamo počas stretnutí na diktafón

a následne prepisovali do svojich poznámok.

4. **Dramatoterapeutické stretnutia** sa realizovali na Základnej škole v Bratislave raz alebo dvakrát do týždňa (spolu 15 dramatoterapeutických stretnutí). Každé stretnutie trvalo približne 45 minút a bolo zostavené z troch častí – úvodu, jadra a záveru.

Úvod: Každé stretnutie začínalo rituálom – posadením sa do kruhu, oficiálnym uvítaním detí. Ďalšou časťou pravidelného programu bol čas vyhradený pripomienkam, kde deti mohli vyjadriť svoje postoje k náplni a organizácii stretnutí. Potom nasledovali úvodné dramatoterapeutické techniky, ktoré mali za úlohu deti uvoľniť, pripraviť na ďalšie činnosti alebo uviesť do témy stretnutia.

Jadro stretnutia obsahovalo dramatoterapeutické techniky volené v závislosti od vytýčeného cieľa a požiadaviek detí. Uplatnili sme dramatické hry, neverbálne hry a cvičenia, etudy, hru s bábkami, rolové hry, dramatizáciu, sociodramatické hry, prácu s príbehom,... V tejto časti stretnutia sme využili príbehy Psíkové problémy, O káčerovi, Búrka, O Dávidovi, dramatické hry: Vodca, Na záchrancu, Orchester, Niečo pre teba, Hra s farbami, Dostihy, Súsošie, Vývinové premeny, Kto to o mne povedal, Akú má náladu, Emocionálny obraz, Na zrkadlá, pantomimické hry, ďalej spoločné modelovanie z hlíny a následné predvádzanie vymodelovaného predmetu (zvíra, osoba, vec).

Záver: Do tejto časti sme zaraďovali uvoľňujúce cvičenia, záverečnú hru, diskusiu a reflexie hráčov, vystúpenie z rolí.

Hlavné ciele dramatoterapeutických stretnutí: Nadviazanie kontaktu, odreagovanie napätia, rozvíjanie fantázie, tvorivosti, rozvoj neverbálnej komunikácie a jej chápania u seba i druhých, poznávanie vlastných emócií a reakcií, precvičovanie schopnosti vcítiť sa do iných osôb, sprostredkovanie zážitku spolupráce, riešenia úloh pri spoločnom ciele, rozvíjanie zodpovednosti a dôvery medzi deťmi.

Ukážky dramatoterapeutických aktivít

1. Pojem empatia

Na prvom stretnutí sme diskutovali o tom, čo znamená slovo "empatia". V rámci hry na asociácie deti hovorili slová, ktoré ich

v súvislosti s týmto slovom napadli. Empatiu deti väčšinou spájali s náladou, pocitom (veselý, prívetivý, smutný, dobrý...). Jednotlivé typy nálad simultánne (každý sám) predvádzali pohybom, výrazom tela, tváre a komentovali ich.

2. Dostihy

Hra je vhodná na uvoľnenie napätia. Deti (koníky) sedeli na stoličkách usporiadaných do kruhu a plieskaním po stehnách napodobňovali dupot kopýt. Kone bežali, zrýchľovali a spomaľovali cval, preskakovali prekážky. Obmena: Deti napodobňujú jockea, v roli ktorého sa môžu všetci vystriedať.

3. Hra s farbami

Deti si svoje miesta vymieňali podľa toho, akej farby mali odev, vlasy, oči, obuv a akú farbu obľubujú. Potom ju pohybom znázorňovali a ostatní sa pokúšali uhádnuť jej názov. K farbám priradzovali (každý zvlášť) slová napísané na lístku – dobrý, veselý, smutný, milý, zlý, prefikany, srdečný, rýchly, tajomný, múdry, bojazlivý, smelý. K smutnému priradili čiernu a šedú, k dobremu modrú, k veselému žltú a ružovú, k tajomnému hnedú a šedú, k zlému tyrkysovú a tmavomodrú. K múdremu priradili bledomodrú, žltozelenú a hnedú, k bojazlivému bledošedú a čiernu, k smelému oranžovú a bielu. Vlastnosti s farbami, ktoré deti navrhli, pantomimicky stvárňovali.

4. Hra na orchester

Každé dieťa si vymyslelo hudobný nástroj. Dohodli sme sa na piesni, ktorú všetci poznáme, a spoločne sme si ju na fiktívnych nástrojoch zahrali. Na začiatku sme pripomenuli dôležitosť ladenia orchestra, v ktorom si mali deti možnosť vyskúšať, ako to znie, keď si každý hráč hrá po svojom a nepočúva ostatných. Po každej piesni sa dirigent vymenil a deti si zmenili svoje hudobné nástroje.

5. Chcem poprosiť

Deti si vybrali ľubovольnú rozprávkovú postavu a v jej mene žiadali ostatných o láskavosť, službu a pod. Najzábavnejšie pre deti bolo, keď Lukáš požiadal Romanu o miesto na stoličke "z celej svojej lásky".

6. Neverbálne hry a cvičenia

a) Deti si mali predstaviť, že sú pokrútenými samostatnými v lese. Po chvíli sa začali pomaly pretvárať do veci, predmetu, ktorý si vymysleli. Keď "sa zmenili", ostatní hádali kto sa na čo premenil.

b) V ďalšom cvičení si deti ľahli do radu tak, aby mali hlavu položenú jeden druhému na bruchu. Každý mal sledovať dych predchádzajúceho hráča a dýchať v jednom rytme s ním. Spočiatky mali z toho deti zábavu, ale postupne sa dokázali sústrediť na danú aktivitu.

c) Jedno dieťa si ľahlo na chrbát a ostatní hráči sa rozmiestnili okolo neho. Každý z nich uchopil jednu jeho končatinu, ktorou mal zľahka pohybovať rôznymi smermi. Úlohou ležiaceho dieťaťa (v tejto úlohe sa všetci vystriedali) bolo sa čo najviac uvoľniť a neklásť pohybu žiaden odpor. Toto cvičenie bolo skutočnou skúškou dôvery a zodpovednosti detí, ktorú výborne zvládli. Na záver sme spoločne diskutovali o pocitoch, ktoré každý prežíval počas jednotlivých cvičení.

7. Písanie príbehu

Na základe šablóny – Kto je hlavná postava, Aký má problém, Kto by mu

mohol pomôcť a ako, V čom si môže pomôcť sám, Aký je záver príbehu – deti vytvárali (každý zvlášť) príbeh. Deťom sa najviac páčil príbeh Davida, ktorý vo veľkom neznámom meste zabľúdil. Spoločne sme zhotovili mapku, vymysleli špeciálny slovník a na ďalšom stretnutí ho prehrávali s doplnením postáv pomocníkov. Deti si do úlohy pomocníka vybrali postavu policajta, kúzelníka, učiteľky, rodiča, kamaráta a prehrávali spôsoby ako pomôcť hlavnej postave príbehu.

8. Hra "Ďakujem"

Deti uvažovali o tom, komu by mohli za niečo poďakovať. Postupne našli viacero dôvodov na poďakovanie u všetkých členov skupiny, ktoré každý osobne predniesol svojmu adresátovi. Deti boli zo spätných väzieb očividne prekvapené a v diskusii sa vyjadrovali o tom, ako sami vnímajú dôvody na poďakovanie, ktoré im vyslovili členovia skupiny.

9. Cestovanie

Po úvodnom rozhovore, kde by chceli deti cestovať (a prečo), a vytvorení scény, bábka-ujó prišiel požiadať o jedného z hráčov o miesto vo vlaku. Keďže bolo menej miest ako cestujúcich, vždy jedna osoba musela stáť. Deti sa v sedení striedali. Spôsob žiadania o miesto ako aj osoby si deti vymýšľali samé. Raz to bol "drží" chlačisko, starší človek, dieťa, sluchovo postihnutý človek alebo žena so zvieratkom (k stvárneniu niektorých postáv deti využili bábkú). Deti sa vžili do situácie

a prejavovali pocity, ktoré zodpovedali danej postave. Pri náznakoch konfliktu sme spoločne uvažovali ako, aby sa mohol riešiť. Nakoniec sme sa porozprávali o tom, ako sa kto cítil v tej ktorej roli.

10. Na záchrancov

Čo by sa stalo, keby... Deti si vymýšľali rôzne profesie a činnosti – potápač, kozmonaut, horolezec, hudobník, letec, horolezec, ktoré pohybom znázorňovali. Po rozhovore, aké situácie by sa mohli stať, v ktorých by tieto osoby potrebovali pomoc, sme hrali improvizované rolové scény. Diskusia – stalo sa niekedy že ste potrebovali pomoc? Aké to bolo? Pomohol vam niekto?

11. Psíkové problémy

Psík (bábka) má štyri problémy, ale nechce ich prezradiť. Možno by to deťom prezradil a pošepol svoj problém do ucha. Po zahratí tejto situácie deti prezentovali problémy, ktoré im psík "prezradil": Pán ho vyhodil z domu, má poranenú labku, česali ho ostrou kefou a teraz je celý doráňaný a nemá sa s kým hrať.

Potom deti pomocou bubna bongo vyjadrovali psíkové pocity vtedy:

- keď mal 4 problémy,
- keď ich prezradil,
- keď sme mu pomohli.

12. Príbeh o káčerovi

Káčer Karol (bábka) nám porozprával o tom, ako žije na dvore. Ako si o ňom všetci myslia, že je zlý, lebo bije kuriatka, vyjedá zvieratkám jedlo a straší ich. S deťmi sme rozvinuli rozhovor o tom, prečo sa asi Karol takto správa a čo tomu predchádzalo. Deti hovorili, že zvieratkám asi vadí, ako sa káčer k nim správa, je väčší ako jeho súrodenci a všetci sa ho boja, nik sa s ním nechce hrať, preto je na nich ešte horší, je veľký a potrebuje viac jesť. Pomocou bubna sme sa pokúšali vyjadriť pocity Karola v rôznych fázach jeho správania a potom sme prehrávali etudy na riešenie jeho problému.

13. Prekážka

Po ceste za potravou sa vyskytla prekážka - priepasť, cez ktorú sa deti v roli zvierat, ktoré si samé určili, mali dostať. K výstavbe mostu mohli použiť všetky dostupné predmety (stoličky, lavice, tašky, stavebnicu...). Jediným obmedzením bolo, že hráči nemali spolu verbálne komunikovať. Najprv uvažoval každý sám, ale po chvíli, keď sa objavili prvé základy mostu, ktorý začal stavať David, pridali sa k nemu aj

ostatní. Spoločne postavili most zo stoličiek, po ktorom sa so vzájomnou pomocou dostali na druhú stranu. V diskusii sme sa vrátili k pojmu empatia. Deti vo dvojici stvárňovali empatiu pohybom, slovom, Pantomimickým vyjadrením. Ich nápady boli rôznorodejšie, bohatšie a najmä adresnejšie ako na začiatku realizácie nášho dramatoterapeutického programu.

14. Niečo pre teba

Vždy za neprítomnosti jedného dieťaťa, ktoré bolo v kabinete s učiteľkou, sa ostatní snažili vžiť do toho, aká situácia (scénka) by dieťaťu urobila radosť. V priebehu hry deti postupne pripravili premietanie obľúbeného filmu, ktorého dej stvárňovali, návštevu cukrárne, situáciu, keď dieťa dostalo z neobľúbeného predmetu jednotku, situáciu, keď strelilo gól a všetci mu nadšene tleskali atď. Dieťa, pre koho sa scény tvorili, bolo "dosadené" do centra deja a ostatní podľa predchádzajúcej dohody rozvíjali dej. V úlohu protagonistu sa vystriedali všetky deti a rovnako aj liečebný pedagóg-dramatoterapeut. V rámci hry sa pre každého vytvorili 2 - 3 scény. V diskusii sme hovorili o tom, ako sme sa cítili v jednotlivých situáciách.

Interpretácia výsledkov výskumu a závery

Ako sme už uviedli, pred experimentom sme uskutočnili meranie úrovne empatických tendencií u detí pomocou EMP testu. Test sme zopakovali uprostred a na konci experimentu. Výsledky meraní sú spracované v tabuľke 1 - 3.

Tabuľka 1 - Empatia - prvé meranie

Meno dieťaťa	Pozitívne skóre	Negatívne skóre
Marta	35	19
Lukáš	27	24
Romana	32	28
David	22	25

Najvyššie pozitívne skóre empatických tendencií v prvom meraní (pred realizáciou experimentu) dosiahla Marta (35) a najnižšie Dávid (22). Najvyššie negatívne skóre dosiahla Romana (28), najnižšie Marta (19). U Dávida bol počet negatívneho skóre vyšší ako počet pozitívneho.

Tabuľka 2 - Empatia - druhé meranie

Meno dieťaťa	Pozitívne skóre	Negatívne skóre
Marta	39	20
Lukáš	32	20
Romana	32	19
David	27	16

Výsledky druhého merania (v priebehu experimentu) ukázali vzostup pozitívnych empatických tendencií u Marty, Lukáša a Dávida. U Romany sa pozitívna úroveň udržala, ale poklesla úroveň negatívnych empatických tendencií. Najvyššie pozitívne skóre dosiahla opäť Marta (39) a David (27). Najvyššie negatívne skóre dosiahla Marta a Lukáš (20), najnižšie Dávid (16). Negatívne skóre pokleslo u všetkých detí okrem Marty. Výsledky ukázali, že úroveň empatických tendencií sa oproti prvému meraniu u všetkých detí zvýšila.

Tabuľka 3 - Empatia - tretie meranie

Meno dieťaťa	Pozitívne skóre	Negatívne skóre
Marta	39	19
Lukáš	35	19
Romana	39	19
David	30	16

Po treťom meraní, ktoré sme uskutočnili po ukončení dramatoterapeutických stretnutí pozitívne skóre pribudlo u všetkých detí okrem Marty, ktorá si udržala skóre (39). Najnižšie pozitívne skóre dosiahol Dávid (30). Negatívne skóre pokleslo u Marty a Lukáša a ostatní si udržali hodnoty z minulého merania. Rovnako vysoké negatívne skóre dosiahli Marta, Lukáš a Romana (19). U Dávida zostalo negatívne skóre nezmenené.

Tabuľka 4 - Súčet skóre empatie u detí z troch meraní

Meno dieťaťa	Pozitívne skóre	Negatívne skóre
Marta	113	58
Lukáš	94	63
Romana	103	66
David	79	57

Najväčšie skóre v prospech empatického správania dosiahla Marta, ktorá má zároveň druhé najnižšie negatívne skóre (58). Najnižšie skóre v prospech empatického správania zo skupiny dosiahol David, ktorý mal súčasne najnižší súčet negatívneho správania (57).

Tabuľka 5 - Súčet skóre empatie v jednotlivých meraniach

	Pozitívne skóre	Negatívne skóre
1. meranie	116	96
2. meranie	130	75
3. meranie	143	73

Najväčšie pozitívne skóre (empatické správanie) sa zaznamenalo u detí v treťom meraní (po ukončení experimentu), keď sa zaznamenali aj najnižšie skóre negatívnych (neempatických) tendencií.

Zhrnutie, závery

Výsledky výskumu poukázali na **vzrastajúcu tendenciu empatického správania** u detí. Ukázalo sa, že ich ovplyvňovanie liečebno-pedagogickými prístupmi je možné a efektívne. Otázkou zostáva, aké ďalšie činitele - okrem dramatoterapeutických aktivít - mohli ovplyvniť dané výsledky. Domnievame sa, že jedným z dôležitých činiteľov bol nízky počet detí v skupine, terapeutický prístup a vedenie, čo mohlo mať optimálny vplyv na vzájomné interakcie detí, ich správanie.

Na druhú otázku, či tieto zistené údaje o náraste empatického správania budú mať dlhodobější charakter, je veľmi ťažké jednoznačne odpovedať, nakoľko by si to vyžadovalo širšie zamerané skúmanie (kolektív triedy, rovesníckej skupiny, rodinné prostredie). Správanie detí v tomto vekovom období je charakterizované rivalitou, upozorňovaním na seba a snahou o získanie pozície v skupine. Často práve z tohto dôvodu je veľmi ťažké rozlíšiť a presne diferencovať jednotlivé typy správania. Určitá rivalita, upozorňovanie na seba sa vyskytli aj na našich stretnutiach, aj keď zase na druhej strane deti v určitých navodených situáciách reagovali empaticky.

Učiteľky, s ktorými sme v závere našich stretnutí uskutočnili rozhovor, na otázku, či spozorovali u detí zmeny v správaní od začiatku realizácie, sa vyjadrili, že význam-

nejšie pozitívne zmeny u detí nespozorovali, ale celkovo sa zlepšila atmosféra v triede - čo sa prejavilo v znížení hádok, pokrikov, upozorňovaní na seba a pod. Je zrejmé, že v tomto veku výraznejšie empatické správanie nemožno očakávať, skôr isté tendencie - aká reakcia sa javí žiadúca a očakávaná.

Výsledky výskumu ukázali, že empatiu u detí základnej školy v mladšom školskom veku je možné liečebno-pedagogickými prístupmi použiť v dramaterapii ovplyvňovať. Trvalejšie zmeny by si však vyžadovali dlhodobejšie uplatňovanie, skúmanie zmien správania u detí v rôznych sociálnych skupinách.

Názory, odporúčania

- Empatiu je vhodné cielene a systematicky rozvíjať formou dramaterapeutických hier a cvičení, sociálno-komunikačných techník, výchovnými prístupmi a najmä pozitívnym príkladom v škole, v školskej družine, v školských kluboch, v rodine.

- V rámci dramatických a literárnych aktivít možno využívať najmä klasické rozprávky, príbehy, ktoré v sebe spravidla obsahujú empatickú myšlienku (napríklad Pánboh daj šťastie ľavička, Rukavička atď.)

- Na empatické správanie by mali byť deti v škole upozorňované a mali zaň byť oceňované (pomoc druhému, riešenie konfliktu aj v prospech druhej strany, pro-sociálne správanie a pod.).

- Pre rodičov detí by bolo vhodné organizovať prednášky na danú tému.

- V základných školách by malo byť systematizované miesto liečebného pedagóga - čo by umožňovalo uplatňovať liečebno-pedagogické prístupy, ktorými sú dramaterapia, biblioterapia, arteterapia, muzikoterapia, psychomotorická terapia, terapia hrou, činnosťná terapia, rodinná terapia, a tak včas podchytiť neadekvátne prejavy správania u detí.

LITERATÚRA

BUDA, Béla

1985 *Az empátia - a beleélés lélektana*; prel. Klára Košková, Katarína Haidová, Robert Máthé, *Empatia. Psychológia vcítienia a vžitia sa do druhého* (Nové Zámky: Psychoprof, 1994) - ISBN 80-967148-0-5

DOR-BAHAR, N.

1996 "Dramatherapy & Bereavement". *Dramatherapy*, vol. 18, no. 1, s. 2

JACOBS, Michael

1982 *Swift to Hear* (London: SPCK)

KOHUT, Heinz

1993 "Introspection, empathy and the semi circle of mental health", *The International Journal of Psychoanalysis*, vol. 63, s. 395 - 407

KOVALČÍKOVÁ Iveta, Katarína MAJZLANOVÁ, Marie PAVLOVSKÁ, Jiří PELÁN
2003 *Variácie podôb výchovnej dramatiky* (Prešov: LANA) - ISBN 80-968312-8-3

MAJZLANOVÁ, Katarína

1999 *Dramaterapia* (Bratislava: Humanitas) - ISBN 80-968053-0-4

ROGERS, Carl Ransom

1961 *On Becoming a Person*; prel. Ivan Valkovič, *Ako byť sám sebou* (Bratislava: Iris, 1995)

STRUČNÝ PSYCHOPLOGICKÝ SLOVNÍK

1987 *Stručný psychologický slovník* (Bratislava: Pravda)

SVETLÍKOVÁ, Jana

2000 *Výchova hrou* (Bratislava: Humanitas) - ISBN 80-968053-2-0

SVETLÍKOVÁ, Jana, Eva FÜLÖPOVÁ, Ladislav ALBERTY

1998 *Kniha hier pre tvorivo-humanistickú výchovu* (Bratislava: Educatio) - ISBN 80 - 967532-1-5

VYMĚTAL, Jan, Vlasta REZKOVÁ

2000 *Rogersovský přístup k dospělým a dětem* (Praha: Portál, 2. přeprac. vyd.) - ISBN 80-7178-561-X

Zážitek porozumění má vliv na další růst

"V každém okamžiku psychoterapie je nejnápudnějším momentem v práci terapeuta schopnost přesně a citlivě porozumět zkušenostem, pocitům klienta a významům, které pro něho mají. Cílem této snahy je pomoci klientovi, zaměřit se na to, co právě prožívá, a to tak, aby se klient otevřel a mohl plně prožívat bez jakékoliv inhibice... Empatii bych rozhodně nenazval stavem, protože se domnívám, že je to spíše proces než stav... Způsob, jak být s jiným člověkem vcítujícím způsobem, má mnoho stránek. Znamená to vstoupit do soukromého světa jiného člověka a být v něm jako doma, tedy citlivě v každém okamžiku vnímat měnící se významy, ať již jde o strach, vztek, něžnost, zmatek nebo cokoli, co určitý člověk prožívá. Dočasně žijeme životem druhého, jsme opatrní, nehodnotíme, pocítujeme i ty významy, jež nejsou plně uvědomované, a varujeme se odhalit u druhého zcela nevědomé skutečnosti, neboť by to mohlo být příliš ohrožující a nebezpečné... Jste důvěrným průvodcem člověka v jeho vnitřním světě. Poukazováním na možné významy v průběhu jeho prožívání napomáháte zaměřit se na takové užitečné momenty, které umožňují prožívat plněji další posun v oblasti prožívání... Být s jiným člověkem znamená, že necháte stranou vlastní hlediska a hodnoty a vstoupíte tak do světa jiného člověka bez předsudků. Dáte stranou i sami sebe, a to dokáže jedině taková osoba, která si je natolik jistá sama sebou, že ví, že se neztratí v cizím a někdy bizarním světě druhých osob a kdykoliv si to bude přát, bude se moci bezpečně vrátit do svého vlastního světa... Snad tento popis objasnil, že být empatickým je komplexní, náročný, silný, ale subtilní a jemný proces. Zážitek porozumění má značný vliv na další růst."

(C. R. Rogers: *Client-Centered Psychotherapy*, in H. I. Kaplan-B. J. Sadock-A. M. Freedmen: *Comprehensive Textbook of Psychiatry III*, 1980; překlad Jan Vymětal)

Varšava 2004

Varšavská konference o dramatu ve výchově

Jaroslav Provazník

V prvních informacích o připravované mezinárodní konferenci o dramatické výchově ve Varšavě nebylo snadné se vyznat. Předně pod ní bylo podepsané polské středisko ASSITEJ, tedy organizace, která nemá s dramatem ve výchově většinou nikde ve světě nic společného, protože je to celosvětová organizace divadel pro děti a mládež, nikoliv *hraných dětí*. V náborových materiálech v polštině stálo něco trochu jiného, včetně jiného data, než v týchž materiálech v anglické mutaci. A příliš mnoho se nedalo vyčíst ani z názvu konference, který byl rozevřen do takové šířky, že by vydal minimálně na tři různé konference: "Drama ve výchově - výchovně vzdělávací metoda pro 21. století. Velká Británie - kolébka dramatu ve výchově. 30 let dramatu v Polsku".

Teprve na místě, v průběhu konference samé jsme postupně odkrývali její historii a pozadí: Rozhodující podíl na jejím uspořádání má prezidentka polského střediska ASSITEJ Halina Machulská, která navázala kontakty s Johnem Somersem z Univerzity v Exeteru a s dalšími britskými učiteli dramatu. V průběhu posledních několika let se jí podařilo udělat v Polsku mnohé pro propagaci dramatické výchovy jako metody výuky a uspořádat několik školení a dílen dramatu ve výchově pro polské učitele; v několika polských základních a středních školách se díky těmto dramatem "infikovaným" nadšencům objevují dramatickovýchovné metody ve výuce jiných předmětů (mateřského a cizího jazyka, literatury, dějepisu...). Na začátku 90. let se Halině Machulské podařilo iniciovat vznik časopisu *Drama*, (dodnes vyšlo už přes 40 čísel) a později založit ve Varšavě Soukromou hereckou školu. A tak letošní konference, která jakoby završovala toto úsilí, vytvářela - záměrně nebo bezděčně? - dojem, že polská dramatická výchova by bez Haliny Machulské prakticky neexistovala. Ať je to obraz odpovídající realitě, nebo ne, zásluhy H. Machulské o propagaci

dramatu ve výchově mezi polskými učiteli jsou podle všeho nepopíratelné.

Tato koncentrace na jednu osobnost má však i své nevýhody. Tou největší je to, že se v Polsku zřejmě zatím nepodařilo dostat dramatickou výchovu do širšího povědomí a učinit kroky k její "institucionalizaci": vytvořit síť lektorů a specialistů, metodických center a stabilnější ediční prostor pro vydávání odborné literatury, nebo dokonce prosadit dramatickou výchovu jako studijní obor na školách, včetně vysokých. S tím souvisí jedna mimořádně závažná skutečnost - že totiž dramatická výchova (na konferenci ve Varšavě se po vzoru Angličanů důsledně mluvilo o "dramatu") je v Polsku pěstována zatím převážně v aplikované podobě, tedy výhradně jako metoda, nikoliv jako samostatný pedagogicko-umělecký obor. (Příznačné je, že celopolské festivaly dětských divadelních souborů v Lodži se odehrávají bez návaznosti na aktivity H. Machulské a učitelů, které navštěvují její vzdělávací akce.)

Tato situace polské dramatické výchovy, které zatím chybí institucionální základy, o osnovách a dalších oficiálních pedagogických dokumentech ani nemluvě, vysvětluje, proč byla letošní varšavská konference pořádána pod hlavičkou polského centra ASSITEJ, organizace, již Halina Machulská předsedá, a Britské rady, která na konferenci finančně přispěla, a proč se konala právě v Astronomickém centru Mikuláše Koperníka - právě v něm je sídlo Soukromé herecké školy Haliny a Jana Machulských.

O to víc je však třeba ocenit, že se do takového organizačně náročného podniku Hana Machulská se svými spolupracovníky pustila, navíc s ambicí shromáždit ve Varšavě také zájemce o dramatickou výchovu z východní a střední Evropy. Mezi zhruba 200 účastníky se kromě přizvané delegace britských lektorů včele s Johnem Somersem našli jednotlivci nebo dvojice zájemců z Německa, Ukrajiny, Litvy, Lo-

tyška, Maďarska, Estonska a Slovenska. Z Česka přijeli do Varšavy tři delegáti - díky českému středisku ASSITEJ a Divadelnímu ústavu Martin Sedláček a Eva Ichová a autor tohoto článku, vyslaný ARTAMOU a Sdružením pro tvořivou dramaturgii.

Víkendový program konference - konala se od 19. do 22. března 2004 - měl dvě hlavní linie: konferenční vystoupení (přednášky a referáty), která se odehrávala ve velkém konferenčním sále vždy v dopoledních hodinách, a odpolední dvou- až tříhodinové workshopy, vedené polskými a britskými lektory. Čeho se tu bohužel citelně nedostávalo, byl prostor pro diskuse. Dokonce i neformální večerní posezení byla téměř vyloučena, protože nebylo kde se sejít (jídelna Koperníkovy centra večer prostě zavřela a jakákoliv vinárna nebo restaurace byla v nedostupné vzdálenosti, až několik stanic jízdy městským autobusem...).

Hlavní program konference byl doplněn vystoupeními studentů tamní soukromé herecké školy (jedno autorské loutkové představení, jedna ne příliš zdařilá produkce divadla fora a pořad šansonů a písniček na počest Haliny Machulské), a také prezentací bohužel dost problematického britského videoprogramu o Dorothy Heathcoteové, údajně připraveného speciálně pro tuto konferenci.

Hned první blok referátů a vystoupení, nazvaný v propagačních materiálech mimochodem pro našince více, než lákavě "Ke zdrojům teorie dramatu ve výchově", ukázal naplno, že konference, honosící se přívlastky "vědecká" a "mezinárodní" může mít na programu jak příspěvky opravdu podnětné a přínosné, tak vystoupení povrchní, v nichž jde jen o vlastní sebeprezentaci. Ale tak už to na takovýchto konferencích bývá... Už úvodní příspěvek konference, přednesený Sandrou Hestonovou z Velké Británie, nebyl ničím víc než nekritickou, nekonkrétní, až devotní oslavou Dorothy Heathcoteové. Bohužel. (Os-

taťně i další britští hosté - s výjimkou Johna Somerse - zůstali v dosti obecné rovině a spíše než o referáty určené pro konferenci šlo o obecné pozdravy z "kolébky výchovného dramatu".) S podobně nekonkrétním, a navíc dosti frázevitým vystoupením s patetickým názvem *Drama ve výchově - výchovná metoda pro 21. století* se představila dr. Krystyna Pankowska z Varšavské univerzity, která navíc hrubě nerespektovala domluvený čas, takže na referát hlavního hosta konference Johna Somerse (jeho příspěvek se jmenoval *Drama jako alternativní pedagogika* a zdůrazňoval pro Johna Somerse typickou tezi, že efektivita výchovného dramatu spočívá v tom, že je vlastně formou výzkumu) zůstalo stěží deset minut... Naproti tomu s mimořádně zajímavým příspěvkem, založeným na výzkumu vlivu příběhů a narace na chápání světa, *Narativy a porozumění druhým lidem* vystoupil profesor varšavské Vysoké školy sociální psychologie Jerzy Trebiński. (Příklad tohoto příspěvku připravujeme pro Tvořivou dramaturgii.) Sympaticky věcný nástin terminologických problémů podala Anna Dziedzić z varšavského Mazowieckého centra kultury a umění.

Sobotnímu programu konference opět dominovalo velice kvalitní vystoupení Jerzyho Trebińského. Ve svém příspěvku seznámil účastníky s výsledky výzkumu efektivit dramatu jako metody výuky. Výzkum, na němž se podílel a který vyhodnocoval, naznačil to, co v poslední době silně vnímáme i u nás, stejně jako v Británii, že v dramatické výchově nadešel čas oprostit se od vzletných, emfatických proklamací a že je na čase opřít se o fakta a "hmataitelné" výsledky seriózně připravených a vedených výzkumů.

Závěrečné, nedělní dopoledne - pomínu-li zbytečně naddimenzovaný oficiální

závěrečný ceremoniál - cele ovládla Grażyna Zielińska z toruňské Koperníkovy univerzity se svým nekonečným, slovo od slova předčítaným referátem *Dva klíče k individualismu a univerzalizmu dramatu*, který s dramatickou výchovou neměl nic společného. Podstatně zajímavější iniciativa - aktivity studentů a mladých lidí, kteří měli příležitost absolvovat několik semestrů dramatu v Exeteru a kteří založili společenství STOP-KLATKA, - dostala bohužel daleko menší prostor. Členka této skupiny Justyna Żulewska-Sak měla příležitost sdělit auditoriu jen pár základních informací o programech a cílech sdružení. I z nich bylo možné postřehnout, že jde o aktivity pozoruhodné, zaměřené především na sociální práci, na využívání dramatických výchovných metod a technik v prevenci společensky patologických jevů a na práci s handicapovanými. Myslím, že by stálo za to navázat s tímto společenstvím kontakt, poznat blíže jeho činnost a možná s jeho členy spolupracovat i na nějakém společném projektu. (Případně zájemce odkazují alespoň na webové stránky tohoto sdružení: <http://free.ngo.pl/stop-klatka>.) Zajímavým příspěvkem byl také referát Alicije Galazky ze Slezské univerzity, která pohovořila o zkušenostech s výukou angličtiny prostřednictvím dramatických výchovných metod a technik.

Navzdory některým problémům byla první varšavská konference o dramatické výchově úctyhodným počinem. Pro polské učitele, kteří objevili v dramatické výchově alternativu k tradičním metodám výuky, to byla nepochybně událost první velikosti. Pro účastníky ze zemí, kde je dramatická výchova etablovaná jako obor a je pěstována a systematicky rozvíjena ve své komplexnosti - jak v podobě interního výchovného dramatu, tak v podobě

divadla hraného dětmi (Maďarsko, ČR), to byla dobrá příležitost uvědomit si, jak je důležité:

- usilovat o to, aby byla dramatická výchova jako samostatný obor - vedle výchovy výtvarné, hudební, literární... - plně institucionalizovaná a oficiálně zavedená ve školách, aby nezůstávala odsunuta na vedlejší kolej jen jako volnočasová aktivita;

- zavést dramatickou výchovu na vysokých školách a budovat vysokoškolská pracoviště (umělecká i pedagogická), která připravují učitele dramatické výchovy-profesionály, protože učit dramatickou výchovu ve škole nebo pracovat s dětmi na divadelním tvaru nemůže být v žádném případě amatérská činnost;

- systematicky vytvářet, udržovat a odborně zajišťovat celostátní síť odborníků a metodických zařízení, která mohou na profesionální úrovni, kompetentně zajišťovat další vzdělávání a odborný servis pro učitele dramatické výchovy, vedoucí dětských a mladých divadelních souborů a další specialisty na drama;

- mít nezávislou profesní organizaci (u nás STD - Sdružení pro tvořivou dramaturgii, v Maďarsku HUDEA - Magyar Drámapedagógiai Társaság honlapja / The Hungarian Drama and Theatre in Education Association, v Británii NATD - The National Association for the Teaching of Drama...);

- pravidelně vytvářet příležitosti pro odborné setkávání pedagogů dramatické výchovy včetně konferencí - jednak proto, aby byla možnost řešit aktuální problémy oboru, ale i proto, aby bylo o oboru a jeho stavu slyšet na veřejnosti;

- udržovat kontakty se zahraničními kolegy, neuzavírat se jen do světa svých "jistot", se svými zkušenostmi a problémy.

I za tyto podněty patří našim polským kolegům velký dík.

Několik osobních dojmů a postřehů z varšavské konference o dramatické výchově

Martin Sedláček

Místo konání

Konference se konala ve Středisku Mikolaję Kopernika v poklidné (možná až trochu moc poklidné) části Varšavy. Cent-

rum, které slouží mladým i starším astronomům, využívá také privátní horecká škola paní Haliny Machulské (jak se později dozvíme, nejdůležitější, nejvá-

ženější a nejvlivnější postavy polského dramatu). Prostředí bylo příjemné a všude byla cítit snaha, aby vše proběhlo tak, jak má. Chodby lemovaly nástěnky za-

svěčující účastníky konference do tajů polského i světového dramatu. V atriu stálo několik školních lavic potažených brokáttem, na nichž spočívala káva a sušenky.

Děkování

Z průběhu konference bylo na první pohled patrné, jak moc jsou Poláci na tuto událost pyšní. Nejpatrněji se to projevilo v děkovných proslovech, které vyplňovaly cca 10-20% celkového času v konferenčním sále. Po úvodním poděkování spojeném s vyzdvížením významu polského dramatu ve výchově děkovali vždy jednotliví řečníci za možnost účastnit se této krásné události. Poděkování se konalo také na začátku, stejně jako na konci každého dne. V polovině prvního dne zaznělo velké oficiální poděkování Halině Machulské. A na závěr celé konference se udílely diplomy a individuální poděkování všem účastníkům, zejména pak organizátorům, jakož i Halině Machulské...

Halina Machulská

I Česko má své nestory dramatické výchovy, osoby a osobnosti, které se zasadily o podobu současného českého dramatu ve výchově. Přesto - a naštěstí - u nás nedochází k vytváření kultu osobnosti. (Pokud se někdy hovoří o doc. Machkové jako o "Matce rodu", pak jde o směsici respektu a nadsázky a neznamena to, že by její názor byl svatý, neomylný a nepřístupný diskusi.) Nestorkou polského dramatu, jak vyplynulo z varšavské konference, je Halina Machulská. Její zásluhy o tento obor v Polsku jsou patrně neopomenutelné. Byla to ona, kdo za totality jezdila na workshopy na Západ. (Odtud, totiž od jejího prvního "drama" výjezdu do Londýna v roce 1974, počítají pořadatelé varšavské konference - jak jsme se dočetli na nástěnce v Koperníkově centru - oněch 30 let polského dramatu...) Na dílny do zahraničí jezdí i dnes a láká do Polska zahraniční lektory. Měli jsme trochu dojem, že dělat v Polsku drama bez Haliny Machulské je poněkud obtížné a opovážlivé.

Příspěvky

Účastníci konference měli možnost slyšet přibližně dvacet příspěvků. Přestože téma konference bylo velice široké, skladba příspěvků ho v mnoha ohledech ještě překračovala. Vedle příspěvků vskutku podnětných (obě vystoupení prof. Jerzyho Trebińskiego - Narace jako způsob porozumění světu, a především zpráva o vý-

sledcích výzkumu vyučování prostřednictvím dramatu, referát Anny Dziedzić Nesrovnalosti v terminologii dramatu, úvaha prof. Johna Somerse Drama jako alternativní pedagogika nebo vystoupení členů skupiny STOP-KLATKA s názvem Drama v procesu vzdělávání, prevence a resocializace) tu zazněly i příspěvky problematice anebo v takové podobě, která byla pro konferenci stěží únosná.

Za exemplární lze považovat příspěvek Klíče k individualismu a univerzalizmu dramatu od dr. Grazyny Zielińskiej. Přes velmi pečlivou přípravu (projektor, úkoly pro posluchače) dokázala dr. Zielińská většinu auditoria uspat. Než přečetla všech 14 stran textu, který jsme měli k dispozici, a názorně nám vysvětlila dramatickosti situací na dílech ruských a jiných malířských mistrů, překročila svůj vyměřený čas třikrát. Na ostatní příspěvky (např. Johna Somerse) zbylo žalostně málo času.

Workshopy

Součástí konference byly také tematické dílny, z nichž si mohli účastníci volit. Zmíním se tedy jen o těch, kterých jsem možnost se zúčastnit.

John Somers - Drama a lidská práva: Ve své podstatě šlo o strukturované drama, založené na příběhu dívky, která opustí svou rodinu a jede do Německa učit se jazyk. Rodiče postupně začínají mít strach, že místo jazykové školy skončila dívka v nočním klubu. Důležitým přínosem dílny byla podrobná analýza *subject containous*, předmětu, který slouží jako brána do celého dramatu. Velmi záleží na tom, aby takový předmět (sada předmětů) byl co nejkonkrétnější. To usnadňuje účastníkům identifikaci s dějem.

STOP-KLATKA - Drama ve výchově a resocializaci: Dílnu vedly dívky ze sdružení, kterému se ještě budeme věnovat. Dílna sama představovala strukturované drama věnované problematice šikany. Bylo dobře vybudované, šlo však spíše o prezentaci vlastní práce než o vzdělávání účastníků.

Krystina Ray a Iwona Kapa - O obětech a agresorech: Dílna se svým tématem velice podobala dílně předchozí, ale lišila se v provedení - vše bylo na oko dokonale připravené, ale najednou se zdálo, že lektorky kurz nezvládají, začaly se rozčilovat, křičet, atmosféra začala houstnout, několik lidí odešlo. Po chvíli se přiznaly, že vše bylo naschvál. Chtěly v nás

vyvolat agresivní pocity - což se povedlo. Co už se však nepovedlo, byla snaha, aby celkový pocit rozladění, nepohody a zvýšené kritičnosti odezněl. Problém je v tom, že pokud se v rámci dramatu lektor rozhodne vmanipulovat někoho do negativních pocitů (což už samo o sobě je z etického hlediska velice diskutabilní), musí dojít k abreakci, k odžití. Pokud se tak nestane, účastník si tento pocit s sebou nese celý zbytek lekce. Přes pečlivě napsané plakáty a další pomůcky, kterých lektorky využívaly, se mi už nepodařilo se do dramatu naplno zapojit a chvílemi jsem se přistihl, že nedávám pozor.

Polsko a drama

Na konferenci několikrát zaznělo, že teď, když Poláci ovládli plně taje dramatické výchovy (a to přímo u zdroje v Anglii), nic nebrání tomu, aby se i ostatní ve východní Evropě naučili tomuto magickému umění. Překvapilo mě, že organizátoři nejenže netuší, že u nás je drama na velmi slušné úrovni a že se např. vyučuje i na vysokých školách, ale že to vlastně ani příliš vědět nechťejí. Přesto se nám snad dokonce podařilo navázat družbu, a to především se sdružením STOP-KLATKA.

STOP-KLATKA

Rád bych upozornil na toto sdružení vesměs mladých lidí, které v Polsku funguje a, pokud vím, u nás zatím nemá obdobu. Stop-klatka je polský výraz pro "štronzo". Jde o sdružení zaměřující se na prevenci sociálně patologických jevů a na práci s oběťmi (závislí, domácí násilí atd.). STOP-KLATKA ve své práci začíná stále více používat paradivadelních systémů (dramatická výchova, psychodrama, dramaterapie atd.). V tom jim také dopomáhá úzká spolupráce s Johnem Somersem z Univerzity v Exeteru.

Závěr

Varšavské setkání bylo první velkou polskou konferencí o dramatu, a tak je samozřejmě třeba být trochu shovívavý k potřebám sama sebe pochválit. Pro mě však přinesla konference a také neoficiální setkání s britskými a dalšími účastníky jeden důležitý poznatek: že v otázkách dramatu ve výchově není Polsko nikterak závažně dál než ČR a že nám rozhodně "neujel vlak". Vždyť na rozdíl od většiny nových členských zemí EU je u nás dramatická výchova vysokoškolským oborem. A jeho umístění na divadelní fakulty je více než šťastné.

0 sově a žluté myšce

Scénář školního dramatu

František a Tereza Oplatkovi
ZŠ Bechyně



Cíl: Uvědomit si směšnost domýšlivosti a pýchy a skutečnost, že každý tvor (i ten nejmenší) v sobě může nalézt odvahu sdělit svůj názor. Uvědomit si také, že strachem vynucená chvála bývá většinou falešná. Vést děti k pozornému vnímání literárního textu.

Pramen: Vladimír Hulpach: Co vyprávěl kalumet, SNDK, Praha 1966

Materiál: bubínek, židle, balicí papír, fixy

Prostor: třída s lavicemi odsunutými ke stěnám nebo jiný volný prostor

Počet dětí: 15 - 20

Věk: 2. – 3. třída (děti, které již mají elementární zkušenosti s dramatickou výchovou)

Čas: 2 vyučovací hodiny

1. INDIÁNSKÝ RITUÁL

Všichni společně - žáci s učitelem - stojí v kruhu. Učitel uvede lekci: *"Začneme starým indiánským rituálem, který používali lovci před lovem, aby si vytříbili postřeh a soustředění."*

Ve hře Hija, hot-daun, hají, kterou jsme si vypůjčili od Jany Machalíkové a Hany Šimonové (viz Tvořivá dramatika, č. 3/2002, str.4), si hráči po kruhu posílají výrazný pohyb, do kterého je zapojeno celé tělo s dynamickým pokřikem. Jiným pohybem se



mění směr a další určuje, že následující hráč se vynechává, pokračuje další v daném směru. Důležitým prvkem je zachování rytmu a rychlé reakce. Pokud je hra technicky zvládnuta, lze přidávat s pohybem i emoci.

2. INDIÁNSKÝ OHEŇ

Všichni se sesednou do kroužku na zem - jsme Indiáni, kteří naslouchají se zavřenými očima a skloněnou hlavou slovům šamana. Učitel (zatím mimo roli) čte za doprovodu bubínků motivační text:

"Když se noční vítr proháněl korunami nahých stromů a sníh bez ustání padal na korové vigvamy, scházeli se Indiáni, staří i mladí, aby naslouchali vyprávění moudrých."

Byly to tenkrát jistě největší ohně v Indiánské zemi. Plameny dosahovaly k vrcholům jedlí, ba zdálo se, že některé vyskakují až ke hvězdám."

A rudé tváře dovedly vyprávět právě tak dobře jako baječi kdekoliv jinde na světě. V jejich pohádkách nevítežili sice rytíři pomoci kouzelného meče, nevystupovali zde bohatí králové ani krásné princezny, zato však byly pohádkovou mocí obdařeny jiné bytosti, a zvláště pak zvířata."

3. NOČNÍ LOVEC

Učitel: *"Opustíme role Indiánů. V našem příběhu vystupují dvě zvířata, která se spolu setkávala hlavně v noci. Hodně nám o nich napoví další hra."*

Děti se rozestoupí po prostoru a zavrou oči. Učitel dotekem určí jednoho nočního lovce, ostatní jsou zvířata žijící v lese. Na pokyn učitele se lovec poslepu vydává na lov. Kořist uloví dotekem na temeno její hlavy (jiný dotek neplatí). Ulovený tvor si stoupne za lovce, chytí se ho za pas a spolu se pohybují prostorem. Hra může končit tím, že lovec všechny pochyťá, nebo může následovat varianta lovu za dne: žáci zůstanou v takovém postavení, v jakém je zastihl den (někteří ulovení, jiní volní). Dravec i neulovená zvířata si otevrou oči, ulovení si je nechají zavřené a nesmí se pustit jeden druhého. Celá hra takto pokračuje, pouze dravec brzdí jeho kořist (např. plný žaludek). (Inspirováno hrou Iriny Ulrychové)

Následuje reflexe v kruhu – pocity dravce v noci a za dne, pocity ostatních zvířat v noci a za dne. Učitel se ptá dětí, jaká zvířata mohou mít pocit nočního lovce a lovené zvěře (děti určitě přijdou mimo jiné na sovu a myš).



4. MYŠI A PYŠNÁ SOVA

Všichni sedí v kroužku na zemi, učitel čte úvod pohádky O sově a žluté myšce:

"Sova klímala za poledního žáru ve své sluji. Nějak nemohla usnout, a tak přemýšlela o tom, co se asi venku děje, když má zrovna spát."

Byla to nadmíru pyšná sova - moc jí záleželo na tom, aby se jí každý bál. Jenomže ve dne, kdy je nejvíc zvířat na nohou, nevěděla o světě, a v noci, kdy houkala s ozvěnou o závod, krajina ztichla."

"Zalezli do děr, bojí se mne, panečku," libovala si. "Húúú a húúú a húúú!" pouštěla dál hrůzu."

Ale nedalo jí to."

"Bylo by dobré vědět, co si o mně myslí," brumlala si toho letního dne do peří."

"Nemusím jít ani daleko, pod skálou žije plno žlutých myší a těch se zeptám."

Děti se rozdělí do skupin po třech a připraví si asi půlminutovou scénu: Co si o sově myslí a říkají myšky

a) v doupěti,

b) v lese za dne,

c) v lese v noci.

(Měli bychom dětem připomenout, že i když hrají myšky, nemusejí lézt po čtyřech a pištět. Takovéto "myšky" nejsou rychlé ani hbité a navzájem by si stěžily rozuměly.)

Po té, když jsou jednotlivé scény předvedeny, si v kruhu při reflexi ujasníme rozdílnost pocitů a chování myšek v různém prostředí a za různých podmínek.

5. ROZHOVOR MYŠKY A SOVY

a) Všichni sedí v kroužku, učitel pokračuje ve čtení pohádky:

"Sova se chvilku ještě natrásala, moc se jí na světlo nechtělo, ale nakonec vylétla z temné jeskyně ven."

"Sova! Sova!" pištěly myši, sotva ptáka uviděly, a horempádem utíkaly domů."

To se sově líbilo. Sedla si k nejbližší díře a pošilhávala dovnitř."

"Myši, neboj se!" zahoukala. "Jsi vůbec doma?"

"Jsem," ozvala se žlutá myška. Věděla, že jí sova nemůže takhle v díře ublížit, ale do smíchu jí nebylo."

"Chci se tě jen na něco zeptat," skřehotala sova úlisně. "Musíš mi povědět, jak mi tady říkají."

Tak to tedy je, pomyslí si myška. Proto ta měchuřina civí u mé díry ve dne. Nahlas však pronesla:

"Říkají ti Náčelník noci."

To byla pro domýšlivou sovu rajska hudba."

"Řekni mi to ještě jednou a pomalu," zaškemrala."

"Náčelník no-ci," zpívala myš v díře, v duchu se třesouc zlostí. Jak je ta opelichaná ochechule domýšlivá!"

Sůva byla na vrcholu blaženosti. "Teď mi to pošeptej," řekla a nastavila ucho."

To už žlutá myška vydržet nemohla. "Jsi stará vykulená čarodějnice!" prskla a zmizela v díře."

b) Děti vytvoří čtyři skupiny. Dostanou za úkol vytvořit živý obraz: Na co si myška mohla vzpomenout, než řekla větu: *"Jsi stará vykulená čarodějnice!"*

Učitel vstoupí do role myšky (možnost jednoduché kostýmní úpravy) a děti ve skupinách kolem něj vytvoří "čtyři stěny". Postupně tvoří živé obrazy - představy myšky. Na předem stanovený signál mohou obraz na několik vteřin rozehrát.

Možnost reflexe a vysvětlení případných nejasností.

c) Improvizace ve dvojicích: Děti vytvoří dvojice a improvizují rozhovor myšky a sovy od okamžiku, kdy si sova sedla k díře až po větu: *"Jsi stará vykulená čarodějnice!"*

Dětem necháme čas na vybudování vhodného prostředí a zdůrazníme, že sova k myšce nemůže.

Improvizace probíhají simultánně na pokyn učitele.

Možnost výměny rolí.



6. POCITY MYŠKY A SOVY

Děti vytvoří dvě řady proti sobě - myšky a sovy (ponechají si role z předchozí improvizace).

Učitel: "Vyjádřete jednou větou, jak se cítila myška, když řekla: *"Jsi stará vykulená čarodějnice!"*, a jak se cítila sova, když tuto větu uslyšela."

Myšky i sovy se postupně střídají ve vyjádření svého pocitu, začínají myšky.

7. KONEC SOVÍ PÝCHY

Učitel dětem v kruhu dočte pohádku:

"Sova nejdřív nechápavě zamžourala očima, potom ji ale popadl vztek."

"Počkej jen, jak s tebou zatočím, až tě chytím!" vyhrožovala."

"A nehnou se odtud, dokud nevylezeš!" pomstychtivě dodala, klovajíc zobanem do díry."

Myš samozřejmě nečekala. Proklouzla chodbičkou k přítelkyním a ještě za tepla jim svou příhodu vyklopila.

Sova zatím čekala, až jí dřevěněly nohy. Její zloba a ješitnost vykonaly své. Nadýmala se u díry hrozně dlouho: den a noc, druhou, třetí, nevím už, kolik jich bylo, nakonec však zahynula hladem a žízni.

Myši k ní potom vodily svá mláďata, aby jim ukázaly, jak vypadá hloupost a domýšlivost."

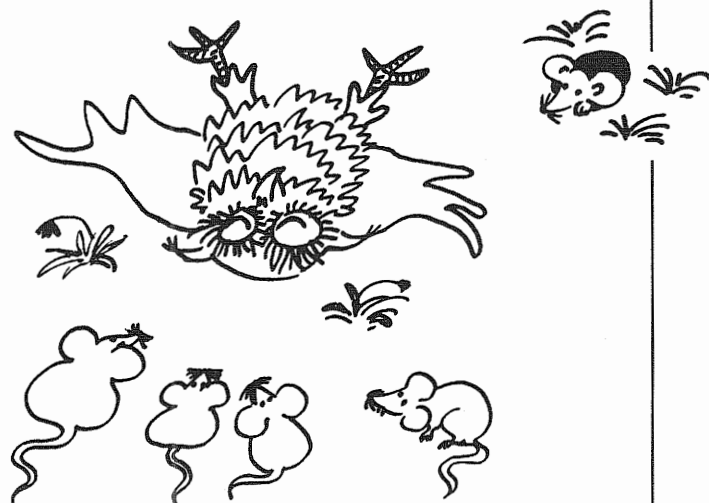
Děti se opět vrátí do rolí sov a myšek a mají za úkol postavit pomník na památku této události. Mohou využít i balicího papíru a fixy.

8. INDIÁNSKÝ OHEŇ

Všichni se opět sesednou do kruhu a stanou se indiány (viz začátek).

Učitel-šaman čte za doprovodu bubínku závěrečný text:

"Tak skončil příběh o velké pýše a malé statečnosti. Od té doby již uběhlo mnohokrát mnoho spánků, a stejně jako vítr odvál poslední smítko z popela indiánského ohně, odešli mnozí slavní náčelníci do věčných lovišť. Jen jejich pohádky zůstaly už napořád mezi lidmi."



INTEGRÁL

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

Jak nepsat diplomovou práci aneb Citáty, odborná literatura a teorie

Eva Machková

Vypůjčila jsem si názvy dvou svých oblíbených knih: Walter Kerr je autorem knihy *Jak nepsat hru*, která u nás vyšla v 60. letech minulého století, je těžko dostupná, málokdo ji zná a k tématu tohoto příspěvku se vztahuje jedinečně názvem. Ta druhá - *Jak napsat diplomovou práci* má autora dobře známého - Umberta Eca, vyšla v roce 1997, k tématu se váže bezprostředně a je dost čtena, možná díky autorovu jménu, ale nevím, zda je vždy čtena dost pozorně.

Každoročně přečtu stovky stránek seminárních, bakalářských i diplomových

prací, některé v různých fázích rozpracovanosti, jiné už zcela hotové. Setkávám se přitom i s mnoha podivnými jevy. Tu a tam se vyskytnou vysokoškoláci, kteří nechtějí psát, ohánějí se tím, že to neumějí, nebo že jsou dysgrafici anebo že nevěří na šedou teorii, jen na zelený strom přímé osobní zkušenosti. Je to průvodní znak oboru, který je svou podstatou praktický, ale který také zatím stále ještě má méně odborné literatury a více osobního předávání praktických postupů takřkajíc "na place". Naštěstí tato tendence slábne, alespoň mezi studenty katedry výchovné dramatiky DAMU. Zřejmě pochopili (anebo my jsme je lépe vybírali), že se člověk vstupem na vysokou školu zavazuje k intelektuální práci, tedy i k projevu písemnému. Snad se nám v poslední době také více daří studenty přesvědčit, že i psaní je dovednost, které se lze naučit nebo aspoň se v ní zlepšit, a že stejně jako každá jiná dovednost se učí a zdokonaluje jen činností samou, psaním, psaním a zase psaním.

Ale problém nepsavců není to, čím se zde chci nyní zabývat, jde mi o kvalitu odborného psaní ve vztahu k špatným návykům a manýrám, vžitým za dlouhá léta a formálně zplanělým nebo vypěstovaným jako důsledek už existujících formálností.

V první řadě je to problém koncepce diplomových a bakalářských prací, jak se vžila a jak zplaněla, zřejmě především ve

formálností zaneřádněném období normalizace. Mám na mysli takzvanou teoretickou část práce, většinou považovanou za její povinnou součást. V principu je správný požadavek, aby autor nejdříve vložil karty na stůl, vysvětlil, z jakých teoretických základů vychází, jak definuje používané pojmy, jaký záměr má a jakou hypotézu v práci sleduje. Jenomže není nutné vždy a všechno formulovat v úvodních kapitolách a oddělovat od vlastního tématu práce, neboť na teoretické poznatky a na východiska lze poukazovat v průběhu řešení tématu. Záleží přitom na charakteru práce i na charakteru oněch nezbytných teoretických nebo jiných naukových poznatků (ne vždy jde o teorii v pravém slova smyslu, ale k tomu se ještě dostanu).

Nevýhodou druhého z uvedených řešení je jeho nesystematičnost, ale myslím, že je to nevýhoda jen zdánlivá, neboť poznatky jsou v tomto případě včleněny do nového systému, to jest do systému řešeného tématu.

Zavedený postup vyčleňování východisek do úvodní kapitoly snadno vede k oddělování teorie a praxe a u mnoha diplomantů také k samoúčelné reprodukci namemorovaných nebo jednoduše z literatury opsaných poznatků, kdežto prolínání teoretických poznatků s výzkumem, experimentem, záznamem praktické zku-

šenosti, s projektem dovede autora práce k tomu, že začne chápat, jak vlastně teorie s praxí souvisí a jak s ní nakládat. Teprve když tato část je napsána, je možné ještě některé poznatky, zejména ty, které by se stále opakovaly, které mají povahu definice či hypotézy, vysvětlení základních pojmů v práci užívaných anebo různé dokumenty, organizační schémata a podobné materiály (někdy také mylně za teorii vydávané) jakoby "vytknout před závorku" v úvodní kapitole. Jinak tyto "teoretické části" bývají leckdy mlácením prázdné slámy a autor na ně šťastně zapomene, jakmile se dostane k tématu, které ho opravdu zajímá a o němž může něco svého vlastního sdělit. Bývají to soupisy všeho možného, včetně popisu problémů organizační povahy, objevující se v praxi, citace osnov a podobně. Velmi často teoretická část diplomových prací z dramatické výchovy obsahuje poznatky vývojové psychologie (tedy nikoliv teorii, ale empirickým výzkumem získaná fakta o vývoji člověka), přičemž jejich vazba k jádru práce bývá dost problematická. Setkala jsem se s případem, kdy posluchačka v seminární práci týkající se literární výchovy v mateřské škole začala zevrubně prenatalním vývojem, důkladně se zabývala kojeneckým a batolecím věkem, ale jak se dostávala k věku 3 – 6 let, docházela jí energie a poznatků valem ubývalo. Zejména v této oblasti by bylo potřeba vždy vybrat to, co k dané problematice opravdu má přímý vztah a problém může skutečně osvětlit. Jiná věc je, jestliže diplomant sáhne po Piagetovi, to pak opravdu teoretická pasáž je, neboť u něj jde o koncepci vývoje, ne o jeho popis. Ale to, popravdě řečeno, diplomanti dělají jen zcela výjimečně.

S tím ovšem souvisí i způsob přístupu k oněm teoretickým nebo často spíše naukovým a z jiných oborů převzatým poznatkům. Umberto Eco se ve své knize zabývá i typem kompilativní diplomové práce, která je s těmito "teoretickými částmi" žánrově velmi příbuzná, ne-li totožná. Píše o tom: "V práci kompilační student jednoduše prokazuje, že kriticky přehlédl větší část existující literatury (totiž spisů, které byly již v daném oboru napsány a publikovány), že je schopen stávající problematiku jasně vyložit a že dokáže dát do vzájemných souvislostí různé přístupy a názory tak, aby vznikl inteligentní, syntetický přehled, který by pak mohl posloužit jako zdroj důležitých informací..." (s. 21). Podmínkou ovšem je ono "kriticky přehlédl" a "větší část existující literatury", "jasně vyložit" a "dát do vzá-

jemných souvislostí", ne prostě popadnout první knihu, která se namane a která klade studentovu myšlenku nejmenší odpor, a poskládat cizí myšlenky a formulace namísto vyprodukování vlastních.

S tím souvisí i klíčová otázka, z jaké odborné literatury vycházet. Většina studentů má tendenci sáhnout po literatuře, která není příliš obsáhlá ani příliš podrobná nebo náročná na chápání, tedy pokud možno po skriptech, učebnicích, speciálně vybírajících poznatky například pro učitele, dokonce po popularizačních příručkách. V jednom případě jsem se setkala dokonce s tím, že diplomantka studium vývojové psychologie vyčerpala krátkým vývojově psychologickým úvodem k metodické publikaci, o němž pak psala jako o "podrobném" zpracování této látky. Že o podrobné vývojové psychologii lze mluvit třeba u Příhodovy Ontogeneze lidské psychiky, která má čtyři díly a první z nich, zabývající se dítětem do 15 let, čítá 460 stránek, to nejspíš vůbec netušila. Spolehat se na zjednodušené, "předžvýkané" poznatky je velmi ošidné, neboť ty pro praxi a ke konkrétnímu tématu málokdy něco řeknou. Jejich funkcí bývá, co je dáno žánrem skript nebo učebnice: podat celkový pohled na strukturu oboru, nabídnout základní poznatky a odkázat na další literaturu. Že skripta a učebnice odkazy obsahují, mnoha diplomantům uniká nebo se tím nechťejí zatěžovat. Zjednodušené výklady bývají ošidné, protože vyvolávají pocit, jako by člověk vlastně všechno či většinu už věděl a není třeba se tím příliš zabývat. Chybí pak motivace a podnět uvádějící v pohyb vlastní myšlení. Vzniká dojem, že veškerá teorie je šedá a nudná a nemá nijaký význam pro život. Ve skutečnosti nejpłodnější a neinspirativnější jsou obsáhlé a nezjednodušené výklady, opravdová teorie. Zabývá se tím J. S. Bruner v souvislosti s koncepcí základního a středního vzdělání: "Správná vysvětlení, odhalující postatu jevu, nejsou obtížnější, nýbrž často dokonce snáze pochopitelná než vysvětlení, která jsou správná jen zčásti, a proto jsou příliš složitá a příliš zkrácená... Dobrá teorie je prostředek nejen k pochopení jevů, nýbrž i k tomu, abychom si je pamatovali také zítra." (J. S. Bruner: Vzdělávací proces, SPN, Praha 1965, s. 32-33) Proto je také velmi důležité jít přímo k pramenům poznání, tj. k původním autorům určitého pojetí nebo teorie, tedy ne jenom vědět, na co z Piageta se odvolává například Vágnerová ve své Vývojové psychologii, ale číst přímo Piageta.

Tendence využívat učebnice vede ještě k dalšímu nežádoucímu jevu, a to je citování z druhé ruky, což je vhodné jen v těch případech, že původní dílo není v češtině, resp. v našich knihovnách k dispozici. Často se s citací z druhé ruky setkávám i v případech aplikace poznatků některé vědy (například psychologie) na dané téma či obor (tj. na dramatickou výchovu). Diplomant pak cituje například to, co jsem ocitovala nebo volně reprodukovala v některé své práci, protože jsem to potřebovala pro souvislost, srovnání apod. Mnohokrát jsem tak byla pasována na znalce z oboru vývojové psychologie a řady dalších, na nichž samozřejmě stavím, ale necítím se v nich autoritou ani se za ni nevydávám. Samozřejmě k původnímu autorovi odkazuji, a jestliže diplomanta na tom, na čem se odvolám, něco zajímá, má si napsat odkaz a vyhledat publikaci, z níž cituji. - Je to totiž vždy vytrženo z kontextu, protože nějaký poznatek včleňuji do kontextu jiného, do kontextu své práce, svého tématu. A kromě toho diplomant by vždy měl být k převzatým poznatkům kritický a ověřovat je. Co když jsem třeba špatně opisovala, špatně pochopila, nebo dokonce podváděla!

Což mě vede k dalšímu problému mnoha prací, a to je citátomanie, či dokonce celé antologie citátů.

V nedávné době jsem se setkala s prací, v níž jednu celou subkapitolu tvořil jenom citát a autorka se ohrazovala, že to tak má být. Zaměňuje se tu "zakládat práci na znalosti literatury" a "opisovat", to jest nahrazovat vlastní text textem cizím. Velmi často také málo informovaní (tj. málo vzdělaní) diplomanti citují banality. Umberto Eco poznamenává: "Nevysvětlujeme, kde je Řím, aniž bychom vysvětlili, kde je Timbuktu" (Jak napsat diplomovou práci, s. 197), tedy nekonstatujeme, nevysvětlujeme a necitujeme fakta nebo myšlenky běžně známé, které se najdou v té či oné formulaci a souvislosti u všech autorů tématem se zabývajících, citujeme a vysvětlujeme to, co neví kdekdo. Citováním a vysvětlováním banalit autor na sebe prozrazuje nevědomost, neboť je zřejmé, jaká je to pro něj novinka. Zpravidla jde navíc o to, co by měl student na konci studia zcela suverénně ovládat a být schopen to formulovat kdykoli a kdekoli, písemně i ústně, například definici oboru, který několik let studuje!

Nepostradatelný a nepřekonatelný Eco vytvořil desatero pravidel citací. Týkají se množství a výběru citátů (Pravidla č. 1, 2 a 3), možnosti jasně identifikovat autora

citované pasáže (4 a 7), způsobu citování z krásné literatury, pokud je předmětem práce (5 a 6). Osmé pravidlo pojednává o grafické úpravě citátů. Pro leckoho mohou bohužel znít překvapivě poslední dvě pravidla:

"Pravidlo číslo devět: Citace musejí být naprosto věrné. Za prvé, všechna slova je třeba přepisovat zcela přesně... Za druhé, žádná část textu se nesmí vynechat, aniž by se to čtenáři nedalo na vědomí... Pravidlo číslo deset: Citování je něco jako důkazní řízení při soudním líčení. Vždy musí být schopni sehnat věrohodné svědky a prokázat, že jsou věrohodní. Náš odkaz proto musí být vždy správný a přesný..." (Jak napsat diplomovou práci, s. 196)

Zcela nedávno jsem četla diplomovou práci, kde autorka citovala podle mne z knihy W. Wardové (kterou mimochodem měla půjčenou v originále!), a odvolávala se přitom na jednu publikaci, kterou jsem pouze sestavila, kdežto z W. Wardové jsem citovala někde jinde. Zvlášť podivné, když věděla, že to budu jako oponent číst!...

Práce (týká se to každé odborné práce - od seminární po disertační) samozřejmě musí být založena na znalosti odborné literatury, ale autoři trpící citátománií nepochopili základní věc: odborná literatura je potřebná k tomu, aby ji člověk ne pouze přečetl, ale prostudoval, tj. vracel se k různým pasážím a promýšlel je, zapamatoval si potřebné poznatky, začlenil je do svého systému úvah o tématu, vzájemně je propojil a pak je aplikoval. Ve skutečnosti bývá často zřejmé, že při psaní měl autor knihy vedle sebe otevřené na příslušných stránkách, někdy opisoval doslovně, někdy volně, ale bez onoho procesu zvnitřnění, osvojení převzatých poznatků. Stává se, že co kapitola, to jedna publikace a velmi snadno vystopujete i následnost podle autora. Zkrátka práce s literaturou studentovi poskytuje vzdělání, ale také vyžaduje vzdělanost a rozhled po odborné literatuře, schopnost rozeznat, kdo je na co odborníkem a kdo je v oboru důležitý, kdo ne.

Bohužel se mi už také párkrát stalo, že jsem našla citát bez uvozovek - dokonce to byly i citáty z mých vlastních prací. Nad tím rozum zůstává stát. Jestliže autor předpokládá, že nepozná citát například z Čápoovy Psychologie pro učitele, budiž, ale že nepozná citát ze své vlastní práce? A bohužel moje výtku, že se to nedělá, nezbudila žádné zahanbení na straně pachatele. Jako by to byla běžná věc. Musím ovšem říct - to je na tom snad to nejmudnější - že jsem se s citacemi bez

uvozovek setkala jen u absolventů pedagogických fakult, samozřejmě jen u jejich menšiny; přesto to stojí za zaznamenání. Neboť práce se na mnoha vysokých školách zadávají, ale pedagogové je nečtou, a to v mnoha studentech vzbuzuje dojem, že psaní práce je čistě formální věc, že záleží na titulním listě (ten bývá vždy dokonale provedený) a na počtu stránek. Těmto studentům vůbec asi nepřijde na mysl, že páchají podvod, že pokud by šlo o rozsáhlejší plagiát, bylo by to dokonce žalovatelné, a zřejmě to považují za stejně samozřejmé jako děti ve škole opisování od souseda Vysoké školy, kde se práce nečtou nebo nečtou dobře a důkladně, kde bakalářské a diplomové práce nejsou vedeny fakticky, ale jen formálně a pedagog dává diplomantovi na srozuměnou, že nechce být příliš obtěžován dotazy a konzultacemi, slabší povahy podlehnou běžnému lidskému sklonu k lenosti.

Situace na některých pedagogických fakultách asi je dost povážlivá. Vyprávěla mi jedna absolventka, že mívali až jedenáct (!) seminárních prací za rok, a nikdo je nikdy nepřečetl a nekomentoval. Chápu, že na škole s velkým počtem studentů je to obtížné, ale tam zase bývá více pedagogů, a tedy i možnost práci si rozdělit než na naší katedře. Číst práce a komentovat je, ať už ústně, nebo písemně, je důležitý prvek vysokoškolského studia, je to totiž jeden z mála prostředků jak vnášet do studia individuální přístup ke studentovi, jak ho dobře poznat, ale také jak ovlivnit jeho osobní směřování; jak s ním vést dialog, být třeba kusý, a jak ho upozornit na jeho silné i slabé stránky, jak ho dovést k osvojení dovednosti odborně pracovat a psát a v nejhroších případech - jak se pokusit ho dovést k poznání, že na studium vlastně nemá. A koneckonců je tu i hlediště pracovní morálky, kterou by učitel měl pak po léta přenášet na své žáky!

Jak už bylo řečeno, s tendencí opisovat a sestavovat "antologie citátů", po případě opisovat bez uvozovek se setkávám u některých (ale ne zcela výjimečných) absolventů některých pedagogických fakult. Nemívají to ve zvyku maturanti a u studentů či absolventů filozofických fakult se naopak setkávám s jevem, který bych nazvala rozkoš z intelektuální aktivity. Projevují zřetelné potěšení z úkolu, který chápou jako výzvu, jako možnost použít svoje vědomosti a schopnosti prokázat je a dál obohatit a rozvinout. Absolventi pedagogických fakult bývají často svědomití a pilní, tu a tam také líní a laxní, ale ona ambice být oprav-

du dobrý, touha po intelektuální seberealizaci u nich bývá řidším jevem a zdá se, že její kořeny bývají spíše v rodině, v míře inteligence či jiných individuálních zdrojích než ve výchovných vlivech studia na fakultě. Radost z intelektuální práce, ochota a schopnost uvažovat, řešit problémy a písemně vyjádřit svoje poznání, to je znak vzdělance, jímž by měl být každý nositel vysokoškolského diplomu. A učitel, který má strávit život předáváním těchto hodnot, by tuto vzdělaneckou radost z vědění a učení měl mít především.

V diplomové práci málokdo přijde s nějakým zásadním objevem, nicméně v oboru, jakým je dramatická výchova se svou nepočtenou odbornou literaturou, jsou i diplomové práce důležitým zdrojem poznatků a zásobnicí témat, námětů, řešení, i ony tedy posunují svým způsobem obor kupředu. Řada z nich snese vydání a některé po něm přímo volají, i když bohužel možností není dostatek. U každého studenta ovšem jde o to, aby získal schopnost zvládnout větší celek, utřídit poznatky, aplikovat je, proto také je určena dolní hranice počtu stránek (mimochodem za celá léta existence katedry jen pár prací, snad tři či pět, s dolní hranicí vystačilo, většina ji překročila, některé práce dokonce podstatnou měrou). Bakalářská a diplomová práce jsou vyústěním, završením, syntézou daného stupně studia. Není výjimkou, že se během práce na diplomce studentka přizná, že teprve teď chápe, nač byly ony poznatky, které v prvním ročníku brala velice formálně, jen jako nezbytnou povinnost, a teď se k nim vrací, protože jí osvětlují problém.

I psaní je potřeba se naučit a k tomu slouží - vedle svého obsahu - seminární a ročníkové nebo semestrální práce v průběhu studia. Bývala jsem k nim tolerantní a soudila, že je nutné každému dát šanci, aby dozrál a přišel na to jak psát dobře a pořádně (do čehož počítám i grafickou úpravu, gramatiku a pravopis, opravy chyb, bibliografii atp.). Jsme přece dospělí lidé, myslívala jsem si... Ale z toho jsem vyrostla. Písemné práce v průběhu studia jsou trénink a řada věcí (například řazení soupisu literatury abecedně podle příjmení autora - jako by mnoho vysokoškoláku ani abecedu naznalo) se musí natrénovat od začátku, protože nad bakalářskou nebo diplomovou práci pak tohle má jít zcela automaticky a energii je třeba věnovat obsahu.

Rubriku rediguje Eva Machková, katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

Problematika vypravěče v současné literární teorii, a co s tím na střední škole

Ivana Uhlíková

Před dvěma lety jsem začala učit češtinu na střední škole. Je to zkušenost, která zásadně ovlivnila mé přemýšlení o literární teorii. Vyučování literatury na střední odborné škole nutně učitele staví před rozhodování o tom, CO a JAK studentům předat právě z oblasti literární teorie. O tom, co jim má učitel předat z literární historie, se více či méně dozví v osnovách. Dokonce se dozví i to, co jim má předat z literární teorie. Jaké vědomosti a jaké dovednosti. Jak to však udělat ve třech hodinách češtiny týdně, už se nedozví. Zásadnější otázkou pro mě ale je jak to udělat, aby z toho něco měli. Jak jim vysvětlit, k čemu v životě použijí získanou (v ideálním případě) schopnost "uvědomit si rozdíl mezi autorem, vypravěčem a postavou nebo nalézt v textu druh a formu řeči (dialog - monolog; přímá řeč, nepřímá řeč, nevlastní přímá řeč, polopřímá řeč) a podrobit je podle pokynu detailnější analýze, konkrétně - nalezenou formu či druh řeči pojmenovat, identifikovat řeč vypravěče a řeč postavy u nevlastní přímé řeči a polopřímé řeči, zjistit, zda v předloženém převedení jedné formy řeči v druhou odpovídá převedený text výchozímu z hlediska řeči postav a řeči autora" (cituji z Katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky... 2000). Pro sebe jsem si odpověď na otázku, k čemu mi celá ta literární teorie je, hledala dlouhé čtyři roky studia. K čemu to ale je člověku, který při prvním setkání s učitelem češtiny řekne, že v životě nepřečetl knihu, a teď už s tím nehodlá začínat? K čemu to je těm, kteří čtou a budou číst, ale neočekávají od knihy víc než jen příjemně strávený čas? A já je to musím učit, protože je to v osnovách, a musím mít odpověď na jejich otázku, k čemu to je, protože oni mají plné právo se zeptat.

Neřeším problém, jestli se má na střední škole učit o vypravěči, hledám odpověď na otázku JAK učit o vypravěči a s tím souvisí i otázka CO učit o vypravěči a otázka KDE všude lze vypravěče nalézt.

Nečekaná setkání s vypravěčem

Ve své minimální praxi už jsem se stihla setkat s vypravěčem několikrát. Všechna

setkání byla překvapivá a poučná. Netvrdím, že mají obecnou výpovědní hodnotu, přesto se pokusím s jejich pomocí ukázat, kde vidím problémy a kudy by mohly vést cesty k středoškolskému pochopení problematiky vypravěče. Ještě než začnu, měla bych podotknout, že vypravěčem nazývám i subjekty, které nejsou součástí prozaického díla, ale cítím mezi nimi a vypravěčem jakousi genetickou spřízněnost.

Suplovala jsem hodinu dramatické výchovy v domě dětí a mládeže, které se zúčastnily děti z první třídy. Připravila jsem hru, která vycházela ze Skácelovy básně Rybník:

*V rybníku voda leží naznak
a rybám se v ní dobře daří,
v té vodě kapři hospodaří
a líni jsou v ní velmi líni.*

*U břehu vrba břehy stíní
a okounějí okouni.*

*Co by se ale stalo, kdyby
hráz protrhla se a ty ryby
pojednou byly na suchu,*

neboť by voda vytekla...?

*Ptal jsem se na to moudré štiky,
a ona mě nic neřekla.*

Jedna z mých otázek zněla: "Kdo v básničce vystupuje?" Děti vyjmenovaly druhy ryb, vrbu a jeden chlapec se zamyslel a říká: "A ještě ten kluk." "Jaký kluk?" ptám se. "No ten, co kouká do rybníka a ptá se štiky." Pak jsme vytvářeli živý obraz. Na hrázi rybníka ležel na břehu kluk, kopal nohama a povídal si se štikou, která neodpovídala. Nenapadlo mě, že si někdo všimne, že je v básničce otázka, a už vůbec mě nenapadlo, že si ji někdo spojí s postavou. Když už bych něco čekala, tak že si ji spojí s autorem. Děti zřejmě nemají problém s přijetím pravidel fikčního světa a autor je příliš nezajímá.

Ne tak studenti. Autora vidí všude. Dokonce i ve vyprávěcí situaci ich-formy,

ačkoli má postava i své jméno. Několikrát jsem se s tímto pohledem setkala, když vyprávěli o Charlesovi Bukowském nebo o Janu Pelcovi. Vnímat tohoto vypravěče jako autora vede k tomu, že pak dílo nevnímají jako fikci, ale jako popis skutečnosti. Pro ně to není vyprávění s autobiografickými prvky, pro ně je to skutečnost. Nepochybují o tom, že autor popisuje to, co prožil, a že žije tak, jak píše, že jeho hrdina žije.

Další důsledek tohoto pohledu je, že odmítají literaturu, která zobrazuje něco, co je neuskutečnitelné. Probírali jsme Kytici a mluvili o Pokladu a jeden student říká: "Otevřela se skála, to je přece blbost, proč bych to měl číst, když to nemůže být pravda?"

V tomto momentě stojí učitel před problémem, který s vypravěčem úplně nesouvisí, ale zastavme se u něj. Je to otázka podstaty a funkce literatury. Učitel musí vyřešit, jak studentům vysvětlit, že literatura je sice fikce, literární postavy žijí jenom v díle a všechny informace, které o nich máme jsou zase jenom z písmen, ale přesto literatura vypovídá o skutečnosti a vztahuje se ke skutečnosti. Na vysvětlení fikčnosti literatury lze použít právě ten nedostatek informací o postavách, prostředí atd. O Hamletovi víme leccos, ale jestli měl v dětství příušnice ne. O velikosti bot nemluvě. Vztahování literatury ke skutečnosti je složitější. Tady se balancuje na ostří mezi popisem skutečnosti a vztahem ke skutečnosti. Pro sebe jsem našla cestu pomocí řeckých bájí. Povíдали jsme si o Sirénách, a pak jsme se snažili najít Sirény ve svém životě. Podobně by se dala vysvětlit i ta zavřená skála v Pokladu. Jako symbol. Tady je popis a vztah dostatečně daleko od sebe, aby to bylo zřejmé. Problém zůstává, pokud to dostatečně daleko není.

K jinému setkání došlo v čtenářském deníku. Chtěla jsem po svých studentech, aby neopisovali (nepopisovali) obsahy děl, ale aby se snažili zamyslet nad tím, proč se jim kniha líbila/nelíbila, proč se jim četla dobře/špatně, jestli autor používá nějaké prostředky, které jsou pro ně zajímavé, a jak je jimi dílo ovlivněno. Jedna dívka

(bez předchozího výkladu o vypravěči) napsala, že kniha ji velmi upoutala, protože autorka knihu napsala tak, jako by ji vyprávěla hlavní hrdinka. Měla tak možnost se lépe sžít s příběhem.

Uvádím toto setkání proto, že je zřejmé, že studenti *jsou* schopni si uvědomit, že vypravěč ovlivňuje to, jak příběh čteme. Dokonce jsou někteří schopni na to přijít sami a pochopit, že autor je ten, kdo volí vypravěče, a volí ho za nějakým účelem, i když takto obecně by to nezformulovali.

Jak na vypravěče

V následující části se pokusím naznačit, kdy by mohla vést cesta k vypravěči. Je to cesta, kterou si zdaleka nejsem jistá, nepovažuji ji za jedinou možnou či správnou, měla by fungovat více jako otázka nebo nastolení problému než jako odpověď. Někdy se budu rozbíhat doširoka a někdy budu zjednodušovat. Činím tak s plným vědomím a upozorňuji na to předem.

Proč učit vypravěče

Odmítám se spokojit s odpovědí: "Protože je to v osnovách". Vzhled do problematiky vypravěče může být užitečný nejen pro žáky, ale i pro učitele. Vypravěč může učiteli pomoci vysvětlit podstatu fikčnosti nebo zprostředkovanosti literatury. U žáků může pochopení problematiky vypravěče vést ke (zlepšení) schopnosti vnímat, jak a čím texty, a to nejen literární, ale i publicistické, působí na čtenáře.

K čemu je dobré vyprávění

Na úvod do problematiky vypravěče by se mohlo hodit zastavení u vyprávění jako takového. Proč vlastně existuje tolik knih, co nás vede k vymyšlení a poslouchání (čtení) příběhů? Když někdo nečte, o co doopravdy přichází. V odpověď si dovolím citovat Jonathana Cullera (2002). Ten tvrdí, že hlavně prostřednictvím příběhů se snažíme porozumět věcem, ať už uvažujeme o svém životě jako o vývojovém procesu, ubírajícím se určitým směrem, nebo když si sami uvědomujeme, co se odehrává ve světě. Vědecká vysvětlení uchopují věci tak, že je podřídí určitým zákonitostem - kdykoli bude existovat a a b, nastane c -, ale v životě tomu tak obvykle není. Život se neřídí vědeckou logikou příčiny a následku, nýbrž logikou příběhu, kde rozumět znamená představovat si, jak jedna věc ústí v druhou, jak mohlo k něčemu dojít: jak se Maggie dostala k tomu, že v Singapuru prodává software, jak se stalo, že dal Jiřímu otec auto.

Prostřednictvím možných příběhů se snažíme pochopit události; filozofové dějin dokonce tvrdili, že se historická vysvětlení neřídí logikou vědecké kauzality, nýbrž logikou příběhu: rozumět Francouzské revoluci znamená pochopit narativ, který ukazuje, jak jedna událost vyústila v druhou.

Není to ovšem odpověď na otázku, proč číst, když televize nám nabízí příběhy ve formě, která je na naši aktivitu méně náročná než kniha.

Autor, implikovaný autor, vypravěč

O implikovaném vypravěči osnovy nemluví, přesto si myslím, že je vhodné se o něm zmínit. Je to způsob, jak si uvědomit, že nelze autora ztotožnit s vypravěčem, a ve vyprávěcí situaci ich-formy je to zvlášť patrné. Tam si uvědomíme, že autorovi připisujeme určité vlastnosti a názory, které čteme v jeho díle. Reálný autor však "může do díla vtělit myšlenky, přesvědčení, emoce, které jsou jiné, ba jsou dokonce v protikladu k jeho myšlenkám, přesvědčením a emocím ve skutečném životě" (Rimmon-Kenanová 2001).

Považuji za výhodné upozornit na to, že text nemusí být obrazem autorových názorů a přesvědčení a že jsme to my, čtenáři, kdo tyto názory a přesvědčení autorovi přisuzujeme. Jako příklad může posloužit Honoré de Balzac, který se sice ve svých dílech vysmívá měšťáckému pachtění za vyšším společenským postavením, ale sám se oženil ve šlechtickou kvůli titulu.

S vypravěčem to bude složitější. Nejde o to naučit se poučku, že autora díla nelze ztotožňovat s vypravěčem, ale o to porozumět tomu, co to znamená a k čemu autor vypravěče používá. Vyjděme od zprostředkovanosti vyprávění. Autor románu chce vyslovit nějakou myšlenku (která je tématem díla) a používá román jako zprostředkovatele svého sdělení. Neřekne nám: Drogy ničí člověka. Ale zabalí tuto svou myšlenku do románu, v němž jsme svědky části života narkomana a v němž vidíme, k čemu ho jeho závislost vede.

Vypravěč pak funguje jako jeden z prostředků tvorby tohoto sdělení. Jinak budeme dílo vnímat, když ho bude vyprávět sám narkoman, jinak když to bude vyprávět vypravěč zcela nezúčastněný, jinak když to bude vyprávět narkomanova matka. Autor tím, že volí vypravěče, volí hledisko, z něhož se budeme na příběh dívat.

Svět románu není skutečný, je zcela závislý na textu, struktura fikčního světa je podmíněna strukturou textu. Vypravěč má konstrukční funkci - schopnost vytvářet

fikční svět, to znamená, že se dozvíme jen to, co nám vypravěč řekne. Pokud vypravěč uzná za vhodné popsat nábytek v místnosti, budeme vědět, jaký je v místnosti nábytek, když ho ale bude více zajímat, kdo v místnosti sedí, dozvíme se právě to, a o nábytku nepadne ani slovo. Jsou samozřejmě i informace, které se dozvídáme z řeči postav, ale vypravěč je ten, kdo může rozlišovat, jestli je to pravda nebo lež. Jestli to na obzoru jsou větrné mlýny nebo obří. Skutečnost - neskutečnost, pravdu - lež můžeme hodnotit pouze v rámci fikčního světa. Pokud vypravěč řekne, že se skála otevřela, tak se otevřela a je třeba to vzít jako fakt.

Typy vypravěčů - vyprávěcí situace

Pro přemýšlení o tom, jak a čím literární dílo působí na čtenáře, pokládám za užitečné seznámit studenty i s typy vypravěčů. První problém, který nastane, se týká výběru typologie, druhý zvolené terminologie a třetí vysvětlení, jak se daný vypravěč pozná a jak vypravěč může ovlivnit dílo i jeho vnímání.

Připadá mi jednodušší zvolit Stanzelovo rozdělení vyprávěcích situací, ačkoli mi v něm chybí to, co Doležel nazývá rétorickou er-formou. Pro středoškolské potřeby nepovažuji za nutné zmiňovat se o objektivní a rétorické ich-formě, přičemž objektivní er-formu lze ztotožnit s autorskou vyprávěcí situací, subjektivní er-formu s personální vyprávěcí situací a osobní ich-formu s vyprávěcí situací ich-formy. Lze tedy vyjít ze Stanzelova kruhového schématu, přičemž osoba a perspektiva je snadno vysvětlitelná i pochopitelná. S kategorií modu to bude složitější. Oddělit vypravěče od reflektora bude vyžadovat dobře zvolený příklad.

Autorská vyprávěcí situace: Je vhodné upozornit na to, že je to způsob vyprávění, který je tradiční, někdy je též označován jako přirozený. Najedeme ho ve většině starších románů, a nejen románů. Typický je neidentičností světa vypravěče a postav; příběh je vyprávěn z vnější perspektivy. Vypravěč má schopnost hodnotit děje fikčního světa z hlediska "pravdivosti". Svými slovy vytváří fikční realitu. Je nestranný a "vševědoucí". Nenadržuje, nehodnotí. Gramaticky je použita 3. osoba.

Vyprávěcí situace ich-formy: Vypravěčem je zde postava fikčního světa, hrdina nebo pozorovatel, která sleduje dění z vnitřní perspektivy. Může vyprávět o tom, co zažila, to, co říká, je pravda, ale pravda z jejího pohledu. Jiná postava by o zobra-

zované situaci mohla vypovídat odlišně. Tento vypravěč může být do různé míry spolehlivý/nespolehlivý (mluví o věcech z vlastní zkušenosti, uvádí zdroj informací). Je-li román napsán v ich-formě, máme tendenci více věřit tomu, že se příběh skutečně stal. Jako bychom poslouchali přímého svědka událostí. Lze též říci, že se můžeme lépe vžít do příběhu hrdiny. Gramaticky je použito 1.osoby.

Personální vyprávěcí situace: Jak už jsem předeslala, při výkladu o personální vyprávěcí situaci mohou nastat problémy, jak ji odlišit od autorské vyprávěcí situace. Začneme od gramatické 3. osoby, neidentičnosti světa vypravěče a postav, která z toho do jisté míry vyplývá, a mluvíme o neobjektivnosti vypravěče. Jako bychom vnímali fikční svět očima postavy, která sice nevypráví v první osobě, ale hodnotí dění okolo sebe i v sobě. Vypravěč tohoto typu není schopen vytvářet objektivní fakta fikčního světa. Vždy nastoluje fakta jen subjektivně zabarvená. Personální vyprávěcí situace je "vynálezem" moderní literatury.

Rétorická er-forma: Tento druh vyprávění považuji za natolik důležitý, abych ho přidala ke Stanzelově typologii, a to proto, že vypravěč tohoto typu svými komentáři může významně ovlivnit působení díla na čtenáře. Dal by se sice podřadit pod autorskou vyprávěcí situaci jako speciální podtyp, který narušuje objektivitu vyprávění svým hodnocením, které čtenáři předkládá/podsouvá, ale pro názornost a jednoduchost je lepší ho charakterizovat zvlášť.

Nakonec zůstává otázka terminologie. Nepovažuji za nutné, aby studenti uměli

vyprávěcí situaci pojmenovat, ale měli by být schopni ji vlastními slovy charakterizovat. Co je pro které vyprávění typické, jak na nás vypravěč ve vyprávění působí atd. Měli bychom jim umožnit pochopení toho, že způsob vyprávění je jedna z charakteristik konkrétního díla. A když už jim přiblížíme všechno výše uvedené, řekneme jim, že to vlastně v žádném románu nefunguje stoprocentně - a jsme tam, kde jsme byli, u otázky, k čemu to vlastně všechno je.

A k čemu to tedy je?

Jsem přesvědčena o tom, že implikovaného autora a vypravěče můžeme nalézt nejen v umělecké literatuře, ale i v publicistice. A jak vypravěč ovlivňuje působení uměleckého díla na čtenáře, tak může ovlivňovat i působení článku či reportáže.

Co vypravěč umí:

1. objektivní vyprávění bez hodnocení;
2. sdělení v ich-formě, kterému máme tendenci více věřit, ačkoliv je to jednostranný pohled;
3. vybírat hledisko, z něhož se na událost díváme;
4. komentovat dění, hodnotit ho mj. i tím, že vybírá uvozovací věty přímé řeči, volí styl sdělení.

I když jsou studenti, kteří opravdu vydrží žít bez umělecké literatury, publicistikou bude více či méně zasažen každý. Pokud je vypravěč v literatuře nepodstatným problémem odtrženým od praktického života, pak aplikace vědomostí z literatury může člověku pomoci bránit se proti manipulační komunikaci. I kdyby z celého vypravě-

če zůstalo ve vědomí studentů jen to, že může ovlivňovat vyznění příběhu, stojí za to s ním trávit čas.

LITERATURA

CULLER, Jonathan

1997 *Literary Theory. A Very Short Introduction*; přel. Jiří Bareš, *Krátký úvod do literární teorie* (Brno: Host, 2002)

ČERVENKA, Miroslav

1996 *Obléhání zevnitř* (Praha: TORST)

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA...

2000 *Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004 - český jazyk a literatura* (Praha: MŠMT)

DOLEŽEL, Lubomír

1993 *Narativní způsoby v české literatuře* (Praha: Český spisovatel)

HOMOLÁČ, Jiří

1998 *A ta černá kronika!* (Brno: Doplněk)

RIMMON-KENAN, Shlomith

1983 *Narrative Fiction Contemporary Poetics*, přel. Vanda Pickettová, *Poetika vyprávění* (Brno: HOST, 2001)

STANZEL, Franz K.

1979 *Theorie des Erzählens*; přel. Jiří Stromšík, *Teorie vyprávění* (Praha: Odeon, 1988)

Obrázkové knihy pro nejmenší - zneužívaná kliše a ambiciózní impulzy

Jaroslav Provazník

Česká literatura pro nejmenší děti zažívá na přelomu století podivuhodně paradoxní situaci. Na jedné straně ji stále zaplevelují masivní náklady komerčních a často hluboce substandardních publikací (v čele s časopisy a la Međa Pusík nebo Dáda

nebo agresivně podbízivou produkcí Vítězslavy Klimtové), na druhé straně však nelze nepřehlédnout výrazné snahy některých nových a zdravě ambiciózních nakladatelství a autorů, zaměřujících se na textově i výtvarně náročné knihy nebo dokonce

přímo na originálně koncipované bilderbuchy jako svébytný typ obrázkové knihy.

První vlnu bilderbuchů zažila česká literatura pro děti v sedmdesátých letech díky Mileně Lukešové. Její lyrizující obrázkové knihy, které vytvářela především

s Janem Kudláčkem (Holčika a děšť, Jakub a babí léto, Bílá zima, Čáp...), a umělecko-naučné knihy pro nejmenší, na kterých spolupracovala s Janou Sigmundovou (Knížka pro Lucinku, Zimní knížka pro Lucinku...), byly ve své době zjevením. Stejně jako poetické příběhy spisovatelky a malířky v jedné osobě Daisy Mrázkové, jejichž skryté kořeny vedou až k Angličance Beatrix Potterové, autorce slavných a u nás pohříchu dosud skoro neznámých obrázkových příběhů o králíčkovi Petrovi ze začátku 20. století.

Hned na začátku 90. let se dostala na český trh produkce dodnes vlastně málo doceněného nakladatelství Bohem Press, založeného Čechy v Curychu v roce 1973 (k nejčastěji vydávaným autorům tohoto nakladatelství patří Vladimír Škutina, Štěpán Zavřel, Jindra Čapek...), v níž lze rozpoznat ohlasy na pohádkové prózy 60. let a poetizaci všednodenní reality.

Je zajímavé, že ani produkce Bohem Pressu, ani pokusy uvést do našeho kontextu klasiky moderního bilderbuchu se nesetkaly s příliš velkým ohlasem. Jeden příklad za všechny: vynikající fantaskní příběh Tam, kde žijí divočiny Maurice Sendaka skončil z těžko pochopitelných důvodů skoro ihned po svém vydání na haldách prodejen s levnými knihami...

Teprve druhá polovina 90. let, a především přelom století přinesl výraznou změnu. Od poloviny 90. let začaly vycházet, kritikou kupodivu tu a tam i kladně glosovány, osobité bilderbuchy výtvarníka PETRA SÍSE, Čecha, který v 80. letech emigroval do USA. Postmoderní hra s mnohovrstevnatostí příběhů (*Tři zlaté klíče*, 1995, *Podivuhodný příběh Eskymo Welzla*, 1995, *Hvězdný posel*, 1996...), v níž je stejně důležité slovo jako obraz, pracuje s archetypy a základními lidskými hodnotami a zprostředkovává je dnešním dětem, žijícím uprostřed nepřehledného, chaotického světa.

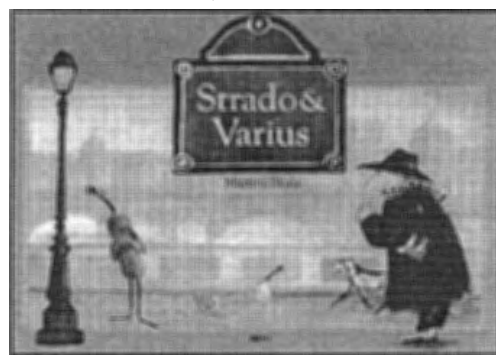


Překvapivě se k dětem přiblížil na přelomu století výtvarník a performer PETR NIKL. Obě jeho vpravdě exkluzivní knihy pro děti - *Pohádka o Rybitince* (2001) a *O Rybabě a Mořské duši* (2002) - představují bilderbuchy, které u nás zatím nemají obdobu. Není pochyb o tom, že máme co dělat s knihami výjimečnými. A také výlučnými. Jejich fantazijní, poloabstraktní ilustrace, které jsou pozvánkou do jiného, snového světa, a neobvyklá grafická úprava dávají knížkám podobu "celistvého artefaktu" (jak napsal kritik Lidových novin), jež nás vybízí k tomu, abychom ho vnímali jako komplexní, výtvarně literární dílo.

I když působí Rybitinka a Rybaba mezi dnes vydávanými knihami pro děti více než neobvykle, nelze nevnímat souvislosti s některými staršími i novějšími autory a poetikami. V úvodu Rybitinky jako bychom se letmo dotkli poetiky Olgy Hejné (začátek Niklova textu se až podivuhodně podobá její pohádkové próze z počátku 70. let Jak mořský koník, mořská jehla a hvězdice udělali malé milé moře). Setkání s neustále se proměňujícími přízračnými mořskými živočichy a obludami připomínají fantaskní obrazy Michala Ajváze (Druhé město, Tyrkysový orel...) nebo Pavla Řezníčka. Ale právě tak by bylo možné v obou poetických prózách objevit mnohé styčné body s Vítězslavem Nezvallem a jeho Aničkou skřítkem - a to nejen v metaforičnosti, ve výtvarném vidění a v důrazu na hru s barvou hlásek, ale i v jisté - řekněme eufemisticky - velkorysosti, až ledabylosti v motivické a kompoziční práci.

Další osobností, která nepřehlédnutelně vstoupila na pole bilderbuchů a zaujala dokonce i kritiky, kteří se literatuře pro děti nevěnují, je autorka a výtvarnice MARTINA SKALA. Její *Strado & Varius* je i není pohádkový příběh. Odehrává se v Paříži, a přece tak trochu ve snu. Je to kniha magická, která vás pohltí jako tajemný labyrint. Má cosi společného s muzikantskými pohádkami Ilji Hurníka. Ale najdeme tu i názvuky exupéryovské poetiky. A bylo by tu možné najít také styčné body s bilderbuchy už zmíněného Petra Sise. Ale právě tak i leccos z atmosféry a poezie knih Daisy Mrázkové.

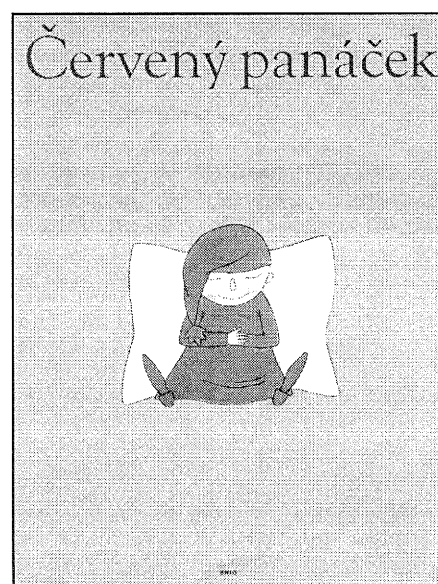
A pak je tu ještě *Červený panáček* JANY POHANKOVÉ a ilustrátorky ANNY NEBOROVÉ. Je to kniha vyprávějící rovným dílem slovem i kresbou příběhy červeného panáčka, človíčka, který vstoupí do našeho spleťového světa a musí se



v něm naučit orientovat a hledat vlastní místo. Jejím leitmotivem a principem je hra, jejímž prostřednictvím dokáží autorky vypovědět podstatné věci o životě a světě malého dítěte. Vyzařuje z ní jemný humor, něha a pohoda, ale rozhodně ne falešná sentimentalita nebo zdobná infantilita.

Odvaha, s níž se někteří autoři a nakladatelé (a nejde jen o Meander, který vydal knihy Petra Nikla, nebo o Brio, které dalo velkoryse prostor Martině Skale, ale např. také o nakladatelství Baobab nebo Havran) pustili v poslední době na tenký led pokusů a experimentování, je imponující. A už dnes lze s jistotou konstatovat, že jejich výboje přinášejí ovoce a výrazně ovlivňují tvář současné literatury pro nejmenší.

(Přetištěno z elektronického časopisu Knihovnický zpravodaj Vysočina 4, 2004, č. 1, který vydává Knihovna Matěje Josefa Sychry ve Žďaru nad Sázavou: www.knihzdar.cz/kzv/)



REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Irina Ulrychová: Drama and story

The second part of a theoretical study on structuring drama work is called Problem Situations. The author claims a problem situation to be the core of every drama structure. She distinguishes the following types of problem situations with manifest conflict: intrapersonal (internal, personal conflicts of one person), interpersonal (conflicts between two people), group (within a group of people), inter-group (between two groups of people). In addition, she points out, there is a special type of conflict in which an individual stands against a group. A problem situation, however, can be defined merely as a potentially conflicting. Conflict is latently present in a problem situation: firstly, because every problem situation has more than one solution, and secondly, because there are usually more people participating in the solution of a conflict - a group of individuals with varying life experiences, attitudes, opinions, values, etc. These may (or may not) get into conflict. The conflict thus becomes manifest at two levels: the level of the characters of the story (fiction) or that of the players of drama (reality). The problem situation can be defined to players either as an open one, i. e. one that is unsolved, waiting for them to take over, or as a closed one, in which the solution is already known. Open situations make players act "here and now", make decisions, face certain facts and "close" the situation by means of their activity, taking over a great share of responsibility for what will happen. Closed situations make players examine what happened and why, discover both manifest and hidden motivations, see interrelations, look

hyperactivity, aggression, etc.). Many of these children came from disadvantaged family backgrounds (divorced parents, alcohol addiction of a parent, neglected upbringing, weak economic and social status of the family, etc.) At the beginning of the drama-therapeutic programme we have set out the following issues to be examined: 1. Is it possible to affect the level of empathy in primary school children by means of therapeutic educational procedures? 2. Will the presumed changes in the level of empathy be reflected within the drama-therapeutic group, or also within the wider community (class, club, afternoon activities)?

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Jaroslav Provazník: The Warsaw Conference on Drama in Education

Information on the international conference on drama in education, organised in Warsaw by the Polish ASSITEJ Centre in March 2004 - an article reporting about its conception, programme, organisation and the impulses it has provided to Czech participants.

Martin Sedláček: A Few Personal Impressions from the Warsaw Conference on Drama

The author takes note of some aspects of the conference, comparing the state of Czech and Polish drama in education.

František Oplatek, Tereza Oplatková: The Owl and the Little Yellow Mouse

A script of a drama structure for children from lower primary classes, based on an American Indian fairy-tale.

INTEGRAL, a section for a discussion of drama teachers and workshop leaders: In the present issue the section contains an article by Eva Machková called The Way a Thesis Should Not Be Written, or Quotations, Literature and Theories. The author, a teacher at the Dept. of Drama in Education of the Faculty of Performing Arts in Prague, mentions the most common problems found in student's graduate theses on drama in education.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Jaroslav Provazník: Picture Books for Very Young Children - Misused Clichés and Ambitious Impulses

After a brief review of the most remarkable exploits in the publishing of Czech children's picture books that occurred during the past few decades, the author introduces the most recent initiatives: "The courage, with which some authors (Petr Šis, Petr Nikl, Martina Skala, Jana Pohanková with Anna Neborová...) and publishers (Meander, Brio, Baobab, Havran...) have set out on the thin ice of attempts and experimenting, is impressive. Nowadays it can be said with certainty that their courage has brought fruit, noticeably affecting the face of contemporary Czech literature for the very young children."

CHILDREN'S STAGE

The regular supplement of *Tvořivá dramatika* (Creative Dramatics) contains two dramatisations of Erich Kästner's books. The first dramatisation was created in mid 1970s by one of the most noticeable personalities of Czech children's theatre Josef Mlejnek. It is a script to a performance inspired by Kästner's book *The Flying Class* (the performance ranking among the best ones at the National Festival of Children's Theatre held in 1976 in Kaplice). The second dramatisation called *Emil, Emil...* was written by Miroslav Slavík to the motives of the famous novel for children called *Emil and the Detectives*. In his concluding dramaturgical note called *Erich Kästner in Children's Theatre*, Jaroslav Provazník points out that Kästner's books, unfortunately, are seldom dramatised: "Erich Kästner, the 30th anniversary of whose death we commemorate this year, is by no means an easy author. In some of his stories he uses techniques of a detective story. What is interesting, but somewhat difficult to handle in children's theatre, is the fact that he does not separate the world of children from that of adults; adult characters usually play an important role in his books. In addition, his stories are often set in concrete, historically and socially exactly defined settings (Germany in the first decades of the 20th century) that affect the story to a great extent. On the other hand, Kästner offers impressive stories, excitement, dramatic situations, real conflicts worth solving and topics worth dealing with." And, as J. Provazník points out, although the two dramatisations are separated by a 25-year period of time, they both represent a challenge and potential enrichment for children's theatre groups.

for the relationship between cause and effect, or even seek new alternative solutions. To illustrate her arguments, the author attaches a description of a drama structure of hers called *Marionettes, Inc.*, inspired by a short story by Ray Bradbury.

DRAMA-ART-THEATRE

Children's Stage '04

The programme of the 33rd national festival of children's drama, puppet and poetry reading performances and the National Workshop of Children's Poetry Reading held from 11 to 17 June 2004 in Trutnov.

Iva Dvořáková: Children's Stage at Christ's Years

The article provides an overview of all important events occurring at this year's national festival of children's theatre *Children's Stage 2004* as well as reviews of all performances.

INSPIRATION

Iva Pazderková: Keith Johnstone: Improvisation and Theatre

A reflection on Johnstone's methods of actor improvisation - The author presents the key ideas of the popular book by Keith Johnstone *IMPRO - Improvisation and the Theatre*, confronting them with her own improvisation experience gained in acting lessons at the Janáček Academy of Performing Arts in Brno.

Katarína Majzlanová-Miroslav Danko: Developing Empathy in Primary School Children Through Drama Therapy

According to the authors, theatre and drama are among possible ways of developing empathy, role playing being the most significant technique. The report describes the process and the outcomes of a research study carried out by the authors with a group of children from a housing estate in a big Slovakian city. "The goal of our work," the authors say, "was to affect the level of empathy in children by means of therapeutic educational techniques used in drama therapy. The research sample consisting of children aged 11 to 12 was chosen from one class with a high occurrence of behaviour problems (disobeyance,



SDRUŽENÍ
PRO TVORIVOU
DRAMATIKU
Blatnická 4, P.O. BOX 17
120 21 Praha 2