

TVORIVÁ dramatika

1/2005

ISSN 1211-8001

Výzva

Zařazení dramatického oboru
do Rámcového vzdělávacího
programu pro gymnaziální
vzdělávání

Irina Ulrychová:

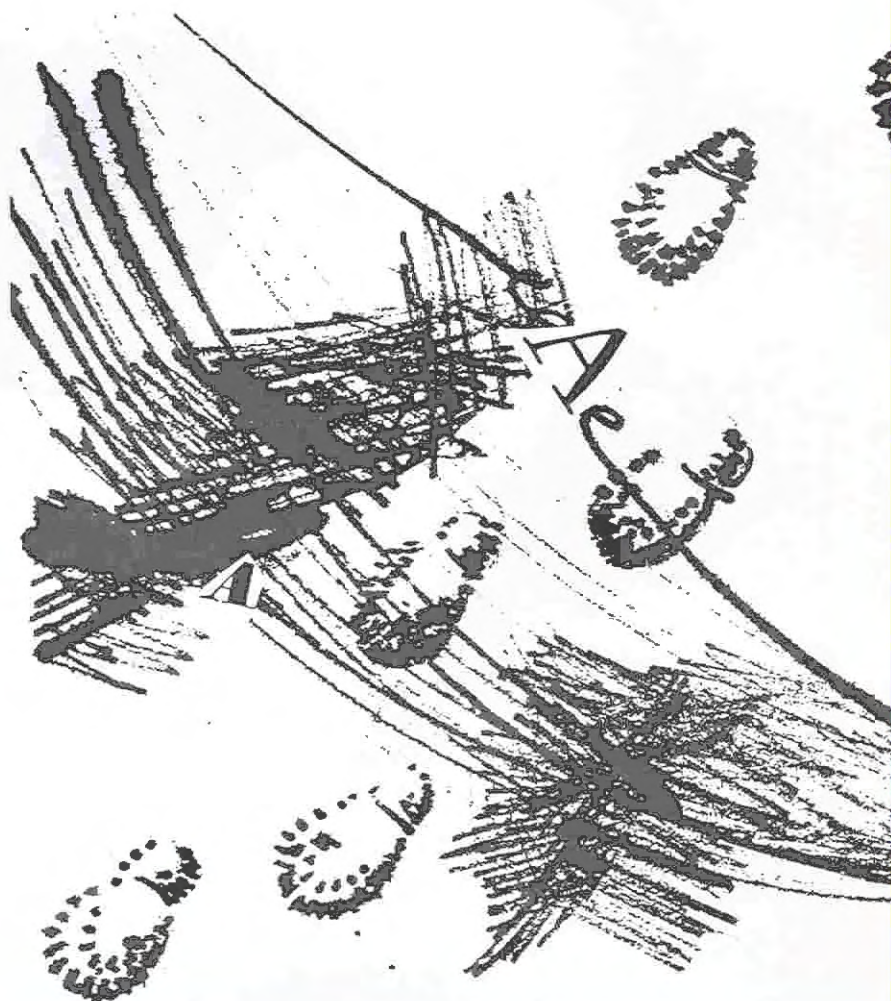
Adam v nesnázích
- školní drama
o šikaně

Hana Franková

-Hniličková:
Cesta s dítětem
k roli
na profesionálním
jevišti

Eva Brhelová:

Tvůrčí psaní



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XVI
číslo 1/2005 (43)
(Divadelní výchova, roč. XXVII)

Únor 2005

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:

PhDr. Hana Cisovská, Ph.D.,
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: jaroslav.provaznik@damu.cz
a std@drama.cz

Ilustrace Martina Vandasová
Grafická úprava Dana Edrová

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o., P.O. BOX 732,
111 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:
30. června 2005

Obsah

Silva Macková-Jaroslav Provazník: Výzva Zařazení dramatického oboru do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání	1
Z ohlasů na Výzvu	2

ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Irina Ulrychová: Drama a příběh - 3. Plánování dramatu (2. část)	4
Irina Ulrychová: Adam v nesnázích. Scénář školního dramatu	10

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

8. světový festival dětského divadla. Havana 19. - 25. července 2004	15
Jana Štrbová: Kubánské dojmy a zkušenosti	16
Ivana Sobková: Několik postřehů z Działwy 2004. XXV. celopolská přehlídka dětských divadel Działwa 2004	20
Hana Hniličková: Cesta s dítětem k roli na profesionálním jevišti	22

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Eva Lukavská-Roman Černík: Budování ateliéru dramatické výchovy při katedře pedagogiky se zřetelem k utváření profesních a lidských kompetencí u budoucích učitelů nejen dramatické výchovy	38
INTEGRÁL:	
Diplomové práce týkající se dramatické výchovy obhájené na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni	45

INSPIRACE

Eva Brhelová: Tvůrčí psaní	45
----------------------------------	----

RECENZE

Eva Brhelová: Malá učebnice technik tvůrčího psaní	55
Eva Machková: Slovenský sborník her a scénářů	56

DĚTSKÁ SCÉNA 16

Samuil Maršak-Jaroslav Dejl: Zavazadlo	1
Jaroslav Dejl a Marie Nejedlá: Heslo "Nezval"	6
O věrném milování Aucassina a Nicoletty	13
Jiří Rambousek: Aucassin a Nicoletta	32

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

Zařazení dramatického oboru do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání

V současné době vznikají ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze tzv. rámcové vzdělávací programy. Jsou to nové pedagogické dokumenty, které nahradí dosavadní pedagogické dokumenty, v případě gymnaziálního vzdělávání stávající Standard vzdělávání na víceletém gymnáziu. Rámcové programy budou pro různé stupně a typy škol závazné a budou sloužit jako podklad k vytváření tzv. školních vzdělávacích programů. Jednotlivé vyučovací předměty jsou v rámcových programech zařazeny do oblastí, které sdružují příbuzné obory a vedou k jejich vzájemnému propojování. Jednou z těchto oblastí je oblast Umění a kultura, tvořená výchovou výtvarnou a hudební na základní škole a výtvarným a hudebním oborem a propojujícím tématem Umělecká tvorba a komunikace na gymnáziu.

Pokládáme za nezbytné, aby připravované dokumenty pro základní i gymnaziální vzdělávání zahrnovaly vedle tradičních estetickovýchovných oborů (výtvarná a hudební výchova) také dramatickou výchovu. Stanovisko Výzkumného ústavu pedagogického v Praze bylo zpočátku příznivé. Obě odborná vysokoškolská pracoviště, ateliér dramatické výchovy Divadelní fakulty JAMU a katedra výchovné dramatiky DAMU, byla vyzvána ke spolupráci a podílela se na vytvoření koncepce předmětu dramatická výchova pro základní školy a dramatického oboru pro gymnázia. Plně se ztotožňujeme se základní premisou, formulovanou zejména v kapitolách o hudební a výtvarné výchově, že umění je alternativní a nezastupitelný způsob poznávání světa, stejně hodnotný jako poznávání vědecké. Považovali jsme za zcela logické, že bude oblast Umění a kultura v rámcových vzdělávacích programech doplněna o třetí umění, umění dramatické. V koncepci výuky dramatické výchovy a dramatického oboru jsme se snažili vyjádřit podobně otevřeným způsobem naše chápání divadla a dramatických aktivit v procesu vzdělávání, které počítá i se současnými trendy rozvoje dramatického umění.

Osud dramatické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) procházel peripetiemi čtyř verzí. Nejlepšího postavení bylo dosaženo ve verzi třetí, kdy byla dramatická výchova součástí oblasti Umění a kultura, i když jako předmět doplňující. V zatím poslední, čtvrté verzi, byla z oblasti vyjmuta a zařazena do tzv. doplňujících oborů spolu s dalším cizím jazykem. Zůstala však součástí celého dokumentu s odkazem, že může být do oblasti Umění a kultura, pokud se tak škola rozhodne, ve školním vzdělávacím programu zařazena.

Za mnohem kritičtější však považujeme situaci v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání (dále jen RVP GV). Tam se v první verzi objevil dramatický obor v ka-

tegorii doplňujících oborů společně s latinou a deskriptivní geometrií s odkazem na možnost zařazení do školního vzdělávacího programu podobně jako je tomu u RVP ZV. V druhé, pilotní a zatím poslední verzi však byly ze základního materiálu doplňující obory zcela vyřazeny. Chápeme vyřazení doplňujících oborů ze základního materiálu jako krok, který vychází vstříc požadavku nechat školám samotným více volnosti při tvorbě svého vlastního školního vzdělávacího programu, tedy i ve volbě dalších doplňujících vzdělávacích oborů. Zároveň se ale obáváme, že se tak opět dostane dramatické umění zcela mimo zájem gymnázií a že oblast Umění a kultura zůstane nadále ochuzena o třetí, zcela svébytné a nezastupitelné umění, umění dramatické. Nemusíme připomínat, že nejde jen o divadlo, ale o všechny další dramatické druhy a žánry (film, televize, video...) a že toto umění tvoří podstatnou část kontaktu mladé generace s uměním vůbec. Součástí oblasti Umění a kultura je také propojující téma Umělecká tvorba a komunikace, kde je s dramatickým uměním počítáno, ovšem vzhledem k výjimutí dramatického oboru z RVP GV není na co navazovat a co propojovat.

Ve druhé, pilotní verzi RVP GV (kompletní verze je dostupná na www.vuppraha.cz Rámcový program pro gymnaziální vzdělávání) tedy dramatický obor zcela chybí. Dokonce zmizel i stručný odkaz v oblasti Umění a kultura o možnosti doplnit oblast o třetí obor, obor dramatický. Ani v "Podpůrných prostředcích pro učitele" (tamtéž), kde jsou uvedena "Průřezová témata" - Výchova k sociálním dovednostem, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Enviromentální výchova a Mediální výchova a "Další (doplňující) vzdělávací nabídka - inspirace pro výuku, náměty na semináře, metodické materiály aj." (Tvůrčí semináře pro oblast Umění a kultura - Hudební obor a Výtvarný obor a Tvůrčí psaní) - není dramatický obor vůbec zmíněn, přestože jsme i nabídku seminářů a dílen pro dramatický obor zpracovali. Postoj Výzkumného ústavu pedagogického v Praze musíme proto považovat nikoliv za opomenutí, ale za těžko pochopitelný záměr dramatický obor z RVP GV vyřadit v jakékoliv podobě.

Za jeden z podstatných prvků našeho pojetí dramatického oboru na gymnáziích (koncepte dramatického oboru je zveřejněna na www.vuppraha.cz v První verzi RVP GV v kapitole Doplňující obory) považujeme důraz na proces **komunikace divadlem, komunikace jednáním v situaci**. Obsahem výuky nejsou tedy dějiny dramatické literatury, ale divadlo jako prostředek komunikování. Jde o vrstevnatý proces komunikace, ve kterém má důležité postavení dramatická hra, a o proces vzniku divadelního díla a jeho komunikace divákům.

Nejde jen o to, aby se studenti seznamovali s dramatickým uměním, ale také o to, že právě dramatický obor může významně (a mnohdy nezastupitelně) přispět k naplňování klíčových kompetencí pro gymnaziální vzdělávání, kterými jsou: kompetence učit se učit, kompetence řešit problémy, komunikační kompetence, sociální a interpersonální kompetence a občanské kompetence (tamtéž, druhá, pilotní verze RVP GV).

Dramatický obor rozvíjí celé komunikační spektrum, kultivuje oblast komunikace slovní i mimoslovní, a to jak v rovině sdělování (sdělování s porozuměním použitým komunikačním prostředkům i s pochopením pro adresáty sdělení a s ohledem na ně), tak i v rovině naslouchání (citlivému vnímání a chápání sdělení druhých). Rozvíjí komunikační i estetickou kvalitu základních prostředků lidského dorozumívání, lidského hlasu a těla. Inscenační práce a komunikace s diváky vede k prověřování srozumitelnosti použitých prostředků i sdělení jako celku. Jednání v herních situacích je využíváno jako jeden z možných principů tvorby i jako způsob uchopování skutečnosti, založený nejen na racionálním chápání, ale i na prozkoumávání hrou, přímým jednáním a prožitkem při něm. Je tak kultivována hra jako princip pozitivního přístupu k sociální realitě. Jednání v herních situacích rozšiřuje schopnost experimentovat, hledat neobvyklá řešení vznikajících situací a v běžném životě pak nacházet chování adekvátní dané situaci a účinně řešit vznikající problémy a konflikty. Přijetí role v herní situaci a vytváření jevištní postavy v procesu inscenační tvorby rozvíjí schopnost empatie, vcítění se do druhého, porozumění jeho chování na základě prozkoumání jeho vnitřního prožívání a motivací jeho jednání. Dramatické umění má v našem pojetí dramatického oboru vždy podobu skupinové tvorby. Při ní se studenti učí principům komunikace ve skupině, kooperace, práce v tvůrčím pracovním týmu. Současně s vlastní tvorbou jsou studenti vedeni k účtům k umělecké tvorbě druhých i k jejímu poučenému hodnocení a kritickému posouzení.

Nezanedbatelný vliv mají zážitky z vlastní tvorby na životní orientaci v budoucnu. Možnost využít divadla jako aktivní ná-

plně volného času nejen v pozici diváka, ale i aktivního tvůrce (členstvím v amatérských divadelních skupinách, účasti v tvůrčích divadelních dílnách, seminářích a kurzech) považujeme za cennou právě proto, že přináší kontakt s lidmi ve vzájemné tvůrčí komunikaci. Komunikaci s těmi, s nimiž studenti pracují společně ve skupině na vytvoření inscenace, komunikaci uměleckého díla divákům a komunikaci s diváky. Divadelní představní chápeme jako setkání a společné sdílení, život, bezprostřední, ničím nenahraditelnou interaktivní komunikaci.

Neexistenci dramatického oboru na úrovni gymnaziálního vzdělávání proto považujeme za vážný handicap nejen pro uchazeče o studium některého z oborů dramatického umění na vysokých školách, ale pro kulturní vzdělání a rozhled a osobnostně sociální rozvoj všech absolventů gymnázií. **Žádáme proto zařazení dramatického oboru do oblasti Umění a kultura RVP GV jako třetího oboru vedle oboru výtvarného a hudebního.**

Obracíme se proto na všechny, kteří považují umění včetně umění dramatického za nedílnou součást lidského poznávání a chápání světa, a tedy i za nedílnou součást vzdělávání a výchovy, aby podpořili naši snahu o zařazení dramatického oboru do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání. Svá stanoviska můžete adresovat na Divadelní fakultu Janáčkovy akademie múzických umění, Mozartova 1, 662 15 Brno, na Divadelní fakultu AMU, Karlova 26, 116 65 Praha, nebo přímo PhDr. Jaroslavu Jeřábkově, CSc., řediteli Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, Novodvorská 1010/14, 142 01 Praha.

V Brně a v Praze dne 1. ledna 2005

Podepsáni:

doc. PaedDr. Silva Macková, prodávka DiFA JAMU, ateliér dramatické výchovy DiFA JAMU

Jaroslav Provazník, vedoucí katedry výchovné dramatiky DAMU

Z ohlasů na Výzvu:

Rada Českého národního centra Mezinárodního divadelního ústavu (ITI), jehož členy jsou mj. Asociace profesionálních divadel ČR, Česká organizace scénografů, divadelní architektů a techniků, České středisko ASSITEJ, České středisko UNIMA, DAMU, Divadelní ústav, Herecká asociace, JAMU, Sdružení divadelních kritiků:

"Rada ITI se jednoznačně připojuje k výzvě... Seznamování s problematikou historie i současné praxe dramatického umění je zcela běžnou součástí středoškolské výuky na zahraničních školách. Výukové metody vyvinuté v rámci dramatické výchovy mohou být s úspěchem používány i při výuce dalších oborů. Vzhledem k tomu, že obě vysokoškolská pracoviště zaměřená k výuce pedagogů v oblasti divadla

a výchova (příslušné katedry a ateliéry DAMU a JAMU atd.) systematicky a dlouhodobě v této oblasti působí, poskytují bakalářské i magisterské vzdělání, jakož i kurzy celoživotního vzdělávání pro pedagogy v praxi, skutečně nic nebrání tomu, aby se divadlo stalo běžným výukovým předmětem gymnaziální výuky vedle umění výtvarného a hudebního."

(Pod vyjádřením jsou podepsáni doc. Jan Burian, viceprezident Rady a dr. Ondřej Černý, výkonný ředitel Rady)

Doc. Markéta Kočvarová-Schartová, děkanka Divadelní fakulty AMU v Praze:

"Vedení divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze se připojuje k výzvě doc. PaedDr. Silvy Mackové a Mgr. Jaroslava Provazníka tý-

kající se zařazení dramatického oboru do RVP pro gymnaziální vzdělávání. K tomuto stanovisku nás vede nejen přirozený zájem o výchovu a kultivaci budoucích diváků, ale stejnou měrou i negativní zkušenosti s mírou znalostí z oboru dramatického umění uplatňovaných absolventy gymnázií při přijímacích zkouškách na naši fakultu."

Alena Palarčíková, Pavel Němeček, Magda Johnová, Ivana Němečková, Sdružení D, Olomouc:

"Chceme-li, aby současná škola obohatila převažující informativně-vzdělávací působení o formativně-rozvojovou sféru a zaměřila se na formování takových hodnot jako jsou mravní, estetické a prosociální citění, tolerance, vzájemná pomoc, solidarita, rasová a etnická snášenlivost, demokracie, osobní odpovědnost, akcentace všelidských hodnot, abychom tak pomohli mladému člověku vytvořit stabilní hodnotovou orientaci při jeho životní cestě, při

hledání smyslu života a naplňování životních cílů, měli bychom účinné metody, které k tomu dramatická výchova nabízí, využít. A to pochopitelně v co nejširším měřítku. Stane se tak ovšem pouze tehdy, pokud bude tento předmet nebo jeho metody vhodnou formou zařazen do RVP.

Gymnázia se od ostatních profesně orientovaných středních škol liší šíří svého záběru. Měla by proto svým studentům poskytnout dostatečné množství všeobecných znalostí před volbou specializované vysoké školy. Opomíjet dramatické umění by bylo chybou. Dramatické umění, syntéza literatury, hudby, výtvarného umění a herectví, rozvíjí schopnost metaforického sdělování a myšlení. Nabízí jak aktérům (byť jen školního dramatu), tak i divákům možnost prožívat katarzní okamžiky, tolik důležité pro očišťující sebepoznání člověka. Jestliže chceme, aby mladí lidé vyhledávali kvalitní uměleckou produkci, aby se co nejširší vysokoškolsky vzdělaná vrstva orientovala a nalézala uspokojení ve složitější nepodbíživé umělecké tvorbě, musíme jí závčas podat pomocnou ruku. I v tomto případě ji nabízí dramatická výchova."

PhDr. Jana Nováčková, CSc., předsedkyně Společnosti pro mozgově kompatibilní vzdělávání:

"Připojuji se k výzvě k zařazení dramatického oboru do RVP pro gymnaziální vzdělávání, kterou iniciovali doc. PaedDr. Silva Macková, prof. Dr. DiFA JAMU, a Jaroslav Provazník, vedoucí katedry výchovné dramatiky DAMU.

Sama teď navštěvuji třísemestrální kurz Dramatická výchova pro současnou školu, protože ač jsem vystudovala psychologii a jsem lektorkou s bohatými a dlouholetými zkušenostmi v oblasti dalšího vzdělávání učitelů, pocítovala jsem mezery ve svém působení, a musím říci, že toto studium mi dává přesně to, co jsem potřebovala.

Jsem přesvědčena, že dramatická výchova může poskytnout mladým lidem lepší porozumění sobě i druhým, významně posílit rozvoj kompetencí, jež se staly ústřední myšlenkou vzdělávání podle RVP."

Květa Bartošová, vyučující dramatické výchovy, a Miloš Maxa, zástupce ředitele, Gymnázium Vítězslava Nováka, Jindřichův Hradec:

"Od roku 1995 vyučuji dramatickou výchovu na GVN v Jindřichově Hradci. Výuka probíhala ve všech ročnících osmiletého i čtyřletého gymnázia.

Ohlédnou-li se za svou desetiletou praxi, docházím k názoru, že dramatický obor by měl být zařazen do oblasti Umění a kultura RVP GV jako třetí obor vedle výtvarného a hudebního.

Dramatická výchova nabízí nejen rozvoj komunikačních schopností osobnosti studenta, ale i možnost vyzkoušet si v bezpečné herní situaci různé způsoby jednání, což studentům umožňuje v reálném životě mnohem flexibilněji a tvořivěji reagovat a řešit vzniklé problémy a konfliktní situace...

Vzhledem k výborným zkušenostem s tímto oborem, který umožňuje kontakt mladé generace s uměním vůbec, si myslím, že mu právem

náleží rovnocenné místo vedle výtvarného a hudebního oboru, neboť umění je nedílnou součástí lidského poznání a vzdělávání."

Anna Kohoutová, Gymnázium Na sadech, Třeboň:

"Dramatický obor a dramatická výchova (...) jsou po dlouhá léta nedílnou součástí naší práce, jednoznačně by bylo užitečné, aby byly součástí RVP GV, abychom cítili podporu ke své práci i v oficiálních dokumentech."

Jana Andrejsková Gymnázia a Střední pedagogické školy Čáslav:

"Ze své dlouholeté pedagogické praxe mohu potvrdit skutečnost, že dramatická výchova je v systému výchovy a vzdělávání žáků všeho věku nezastupitelná, neboť jde o komplexní estetickou výchovu s výrazným sociálním rozměrem; jako systém sociálně uměleckého učení rozvíjí nejen všestranně osobnost žáka, ale zvláště jeho schopnosti komunikace a kooperace. Třída, ve které je dramatika vyučována, je daleko komunikativnější a empatičtější. Často mi lekce DV výrazně pomáhaly v práci třídního učitele (drogová prevence, účelné využití volného času, veřejné kulturní akce).

Bylo by krokem zpět nezařadit dramatický obor jako alternativu k výtvarnému a hudebnímu oboru tam, kde jsou pro výkon podmínky (personální i materiální). Vždyť ve většině západních zemí je 'creative drama' běžnou součástí výuky. A naše země, která je v kulturním světě považována za divadelní velmoc, by nezařadila divadelní obor do systému vzdělávání gymnazistů?"

(Pozn.: Stanovisko podpořili další pedagogové Gymnázia a SPgŠ Čáslav)

Jana Černá, tajemnice sdružení Unijazz:

"Ráda bych touto cestou výzvu podpořila. Sama jsem prošla vzdělávacím systémem, ve kterém se estetická výchova omezila na hudební a výtvarnou výchovu na základní škole, kde navíc byly oba tyto předměty považovány za ty méně důležité. Dramatická výchova na základní škole chyběla a na gymnáziu už se na estetické výchovy nedostalo vůbec. Takový systém považuji za velmi nedokonalý a nevyvážený a naprosto souhlasím s argumenty uvedenými v textu výzvy...."

Petr Holeček, ředitel Gymnázia Loosova, Brno:

"V roce 1991 zahájilo svoji činnost, jako jedna z prvních soukromých škol, Akademické gymnázium v Brně-Králově Poli. Hned od počátku svojí činnosti mělo jako součást učebních plánů mimo jiné také dramatickou výchovu. Tento předmět vyučovali pedagogové, kteří obor zvládli jak studiem v zahraničí, tak na mnohých seminářích v tuzemsku. Výsledky jejich pedagogického působení mohu označit bez přehánění za vynikající. U studentů se zlepšila komunikativnost, schopnost nahlížení na problémy světa očima ostatních, narostla schopnost sociálního vcítění a v neposlední řadě došlo k lepší paměťové fixaci faktografických údajů v předmetechné dramatické výchova sloužila jako podpůrný předmět. Dramatická výchova byla dokonce na

Akademickém gymnáziu předmětem maturitním. Původní domněnky některých pedagogů, že půjde o tzv. únikový předmět, se ukázaly zcela liché... Během celé doby existence školy se ani jednou neukázalo, že rozhodnutí zařadit dramatickou výchovu do vzdělávacího plánu gymnázia bylo chybné.

Z tohoto důvodu nepovažuji vyřazení dramatické výchovy z RVP GV za rozumné. Dokonce bych toto vyřazení označil za krok zpět ve vývoji české pedagogiky."

Šárka Kleinová, Gymnázium Krnov:

"Vyučuji na víceletém gymnáziu obory český jazyk a hudební výchova. Dramatickou výchovu vyučuji jako nepovinný předmět a očekávala jsem, že v brzké době jej budeme moci nabízet našim studentům jako povinně volitelný předmět, neboť se domnívám, že by plnohodnotně doplnil nabídku estetickovýchovných předmětů (výtvarnou a hudební výchovu).

Za několik let své pedagogické praxe, kdy se dramatické výchově věnuji, si dovoluji tvrdit, že dramatická výchova nabízí z estetickovýchovných předmětů největší možnosti využití mezipředmětových vztahů ze všech výchov. O rozvoji komunikace, chápání textů apod., po kterých se například v jazyce českém tolik volá, ani nemluví.

Zavedení dramatické výchovy do oblasti Umění a kultura RVP GV by snad přispělo i k tomu, že by dramatická výchova byla konečně chápána řediteli škol jinak než jako hraní 'kašpárků a maňásků', jak tomu bohužel v odlehlých lokalitách od Prahy nebo Brna je."

Alexandr Rychecký, oddělení dramatické výchovy DDM, Ostrava-Mariánské Hory:

"Tato výchova (...) není jednostranná, ale komplexní! Úkolem školy by přece nemělo být vyučovat jednostranně zaměřené žáky, studenty..."

Jana Křenková, Žďár nad Sázavou:

"Plně se ztotožňuji s argumenty, které výzva uvádí. Mám je podpořeny dlouholetou praxí, kdy studenti literárně-dramatického oboru základní umělecké školy a současně studenti místního gymnázia byli iniciátory a organizátory kulturních aktivit, reprezentovali školu na veřejnosti a jejich působení na střední škole do značné míry suplovalo neexistenci dramatického oboru..."

Václava Zelenková, Krajský úřad Plzeňského kraje, odbor školství, mládeže a sportu:

"Ze své každodenní práce v oblasti řízení základních uměleckých škol v Plzeňském kraji mohu potvrdit, že dramatický obor rozvíjí schopnost vnímat a tvořivě zobrazit lidské chování a jednání. Dramatická výchova je významným nástrojem rozvoje některých složek sociability žáků a vybavuje je potřebnými dovednostmi pro přirozený, kultivovaný a tvořivý výraz, kterého se nám v dnešní společnosti příliš nedostává. Věřím, že se Výzkumný ústav pedagogický k této problematice vrátí a že se podaří, aby i v gymnaziálním vzdělávání byl dramatický obor součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura..."

Drama a příběh

3. Plánování dramatu (2. část)

Irina Ulrychová

Rámcový příběh

V této fázi už se nám začínají rýsovat obrysy budoucího příběhu. Teď přichází okamžik, kdy je třeba je upřesnit a dát už příběhu určitý tvar, tj. rozhodnout se, jaká bude postava hlavního hrdiny, do jakých okolností bude zasazena, s kým se bude dostávat do styku a co se s ní bude dít.

Není nutné (a ani možné), aby příběh byl dopracován do všech detailů. Důležité je ujasnit si východiska, základní směr pohybu děje a také to, které INFORMACE o příběhu bude podávat hráčům učitel a které ponechá na skupině, aby si je dovtčila sama.

Obecně obvykle platí, že učitel poskytuje ty informace, které jsou nezbytně nutné proto, aby drama mohlo vůbec začít a aby se mohlo rozvíjet žádoucím směrem (ve vztahu k zvolenému tématu a problémové situaci).

Skupina pak doplňuje a obohacuje drama o informace, které už respektují, rozvíjejí a prohlubují toto základní vymezení, včetně toho, že má právo řešit klíčovou problémovou situaci zcela podle svého - zde už plně přebírá aktivitu při tvorbě příběhu do svých rukou.

Informace může skupina získávat studiem určitých materiálů (historické prameny, odborná literatura, články z tisku, paměti, pověsti apod.). Nejvíce prostoru ale v dramatu dostává vytváření informací za pomoci vlastní představitivosti a fantazie, které ovšem čerpají z osobních či sdílených zážitků, zkušeností nebo již dříve získaných znalostí.

V učitelově rozhodování, které informace, v jakém množství a jakou formou bude prezentovat on sám a na kterých bude participovat skupina, hraje mj. důležitou roli ČAS, který bude pro drama k dispozici. Dá se zhruba říci, že čím méně je času, tím více informací musí říci učitel, čím více je času, tím větší může být podíl skupiny na jejich získávání.

Další rozhodující veličinou je UČEBNÍ CÍL. Je-li jím spíše všeobecný rozvoj dětí, jejich dramatických schopností a doved-

ností, fantazie a tvořivosti, pak učitel může naprostou většinu dramatu ponechat v rukou hráčů a spokojit se s rolí inspirátora jejich hry a podněcovatele její reflexe; jde-li mu o zcela konkrétní téma a problém, ponechává si mnohem více pravomoci při utváření příběhu.

Závisí také na učitelově jistotě, zda o sobě ví, že je schopen pružně REAGOVAT na vývoj příběhu, svěří-li ho zcela nebo ze značné části do kompetence hráčů, a že i za těchto podmínek je schopen vytěžit z toho, co vzniká, hlubší smysl a poznání.

Příklad:

Na základě shromážděného materiálu z předcházejících fází plánování jsem si pro téma "šikana" zvolila za hlavní postavu vznikajícího příběhu chlapce Adama, kterému bude jedenáct let (a je tedy vrstevníkem dětí, pro které je drama určeno). Aby se s ním děti mohly do jisté míry ztotožnit, měl by to být úplně normální kluk bez zvláštních handicapů. Do "oslabené pozice" se dostal proto, že se ocitl v novém prostředí, kde zatím nemá žádné kamarády. Aby vynikl rozdíl mezi "dříve" a "nyní", měli by se hráči seznámit s Adamem ještě v době před stěhováním a měli by ho zažít jako jednoho z plnoprávných členů party dobrých kamarádů. Do jeho dosud bezstarostného světa zasáhne jako blesk zpráva o tom, že otec dostal práci ve vzdáleném městě a že celá rodina se tam přestěhuje s ním. Adam tak musí opustit všechno a všechny, které tak důvěrně znal. Už první den v nové škole zjišťuje, že tam vládne úplně jiná atmosféra, než na jakou byl zvyklý. Setkává se tam se šikanou, s jejími různě intenzivními projevy. A protože je nový, ještě se nestihl s nikým spřátelit a cítí se zatím nejistý, snadno se stává obětí agresorů. Se svými potížemi se nedokáže svěřit ani rodičům, ani učitelům. Vědí o nich ale jeho spolužáci. Několikrát se stali svědky jeho šikanování, a pokud to neviděli na vlastní oči, určité o tom slyšeli od druhých. Adam pak něja-

kou dobu nechodí do školy. Všichni si myslí, že je nemocný. Jenže jednoho dne praskne, že mu nic není, že prostě chodí za školu. Hrozí mu za to postih, zhoršená známka z chování, možná i vyloučení ze školy. Spolužáci znají důvod toho, proč se Adam škole vyhýbá, a budou se muset rozhodnout, jak se zachovají.

Tolik tedy informace, se kterými budu postupně seznamovat skupinu. (Konkrétní dramatické formy a postupy budou uvedeny ve scénáři dramatu *Adam v nesnázi* na konci kapitoly o plánování.)

Které informace budou v pravomoci účastníků hry:

- život Adama v jeho původní kamarádké partě (co spolu podnikali; jak se rozloučili; vzpomínky na tehdejší dobu),
- jakých podob šikana na nové škole nabývá (od zdánlivých "legráček" po vyloženou agresi),
- co si spolužáci myslí o Adamových problémech, když se stanou jejich svědky,
- rozhodování, zda třídní učitelce říci nebo ne, jaké potíže Adam má se staršími žáky, hledání důvodů pro a proti; příp. rozhodování, co vůbec udělat,
- budoucnost Adama i jeho spolužáků.

Startovací bod

Po té, co si učitel zformuloval rámcový příběh, volí svůj STARTOVACÍ BOD (někdy bývá též označován jako "háček" či "návada"), tj. určuje, čím celé drama začne - co použije k motivaci účastníků, aby byli vtaženi do hry.

Britští učitelé dramatu s jistou nadsázkou říkají: Když skupinu nezískáte do čtyř vteřin, ztratili jste ji. Ve vyhocené podobě toto tvrzení upozorňuje na to, jak důležité je probudit co nejrychleji zájem skupiny. Tato rychlost je ovšem relativní: jsou skupiny, které nemají velkou trpělivost, snadno ztrácejí soustředění a potřebují hodně intenzivní podněty pro vzbuzení i udržení pozornosti. Existují ovšem skupiny, které reagují i na jemnější podněty a dokáží se snadněji a déle soustředit, stejně jako skupiny, které vyžadují rozjezd volnější, proto-

že potřebují čas, v němž se mohou osmělit a odložit některé zábrany, než plně vstoupí do dramatické hry. Je tedy na učitel, aby odhadl, jak ke konkrétní skupině přistupovat a jaký typ startovacího bodu tedy zvolit.

Startovacím bodem může být:

- **OBRÁZEK/ FOTOGRAFIE** (drama "Cesta na Západ" z knihy Cecily O' Neillové a Alana Lamberta *Drama Structures* se odvíjí od autentické fotografie farmářské rodiny, která se vydala v polovině 19. století na nebezpečnou cestu přes celý kontinent do Oregonu, aby tam hledala nový domov);

- **PÍSEMNÝ MATERIÁL**, který je hráčům přečten, např. list z deníku, dopis, inzerát, úřední dokument apod. (drama "Marionetty" začíná čtením inzerátu firmy nabízející pořízení dvojníka; drama "Roger" se otvírá seznámením s dopisem ředitelky školy o krádeži, která se u nich stala);

- **UČITEL V ROLI**, jeho monolog nebo dialog se skupinou (drama "Přísný vrátný" je zahájeno monologem učitele v roli vrátného, který vítá nové studenty na koleji a seznamuje je s velmi přísným kolejním řádem);

- **PŘEDMĚT** (drama podle pražské pověsti "O vlašťovčí vodě" začíná nálezem starobyle vyhlázející lahvičky s neznámou tekutinou);

- **ŽIVÝ OBRAZ** (drama "Maturitní tablo" je odstartováno sérií živých obrazů - fotografií ze života gymnaziální třídy, zakončených snímkem z tabla, který je nejprve vytvořen, a až zpětně se hráči dozvědí, že na něm jsou nazí);

- **HUDBA/PÍSENIČKA** (Jarmila Doležalová v úvodu svého dramatu "Markéta" používá písničku skupiny Dybbuk "Ve škole", text písně funguje jako výpověď mladé dívky v určité životní situaci);

- **VYPRÁVĚNÍ příběhu** nebo části příběhu (v dramatu Warwicka Dobsona a Tonyho Gooda o tom, jak vznikají příběhy, stojí na samém počátku vyprávění příběhu afrických domorodců z Konga "Bambusová věž"; často tak začíná práce s pohádkou u menších dětí, aby nejprve působil text svou vlastní silou, než se stane podkladem pro dramatickou práci);

- **HRA S PRAVIDLY** (v dramatu "Faustův dům" je to honička "Na anděla a čerta", na niž navazuje rozhovor o vlivu těchto dvou sil na lidský život; známé dětské hry, v jejichž názvu se vyskytuje slovo "král", jako např. Král vysílá své vojsko, Král není doma apod., jsou úvodním podnětem k uvažování o tom, jaké vlastnosti má mít král, v dramatu "Královské dítě", k němuž byla inspirací báseň Karla Havlíčka Borovského Král Lávr);

- **KOMBINACE** některých výše uvedených možností.

Abyste startovací bod vzbudil zájem skupiny, měl by obsahovat alespoň jeden z následujících prvků:

- **PŘÍTAŽLIVÉ TÉMA**, které odpovídá současným zájmům skupiny, slibuje neběžný zážitek, nabízí pro ni atraktivní prostředí a role nebo výrazně rezonuje s potřebou skupiny zabývat se určitými problémy. (Nabídka vytvořit exponáty do nově otevíraného muzea čarodějnic zaujme pravděpodobně děti ovlivněné současnou vlnou "potteromanie" v dramatu "Čarodějnice", inspirovaném povídkou Roalda Dahla; jestliže skupina právě žije příběhy ze života indiánů či kovbojů, má velkou šanci vzbudit jejich pozornost fotografie vozu bílých osadníků, putujících prérií na Západ, protože slibuje téma dobrodružné cesty a střetu bělochů s indiány - viz drama "Cesta na Západ");

- **TAJEMSTVÍ**, něco nedorozumitelného, nevysvětleného, dokonce i záhadného, co vyvolává potřebu dozvědět se to, odhalit to a rozluštit to; informace, které jsou ve startovacím bodu podány, by neměly být úplné a vyčerpávající, vždy by měly ponechávat místo pro dohady jítící představitost tak, aby prázdná místa lákala hráče k doplnění (krátká báseň Carla Sandburga "Kam se poděla" staví hráče před tajemství, co se stalo s mladou dívkou Chick, proč a kam zmizela; v dramatu "Roger" obdobně působí dopis ředitelky školy o krádeži - jeho čtenáři se nedozvědí, proč dosud bezproblémový chlapec kradl ani proč se změnilo jeho chování po vánočních prázdninách, které strávil s rodiči);

- **VÝZVU**, tedy něco, co vrhne skupinu do situace, kdy musí reagovat, něco, čemu musí čelit a co jí může případně i podráždit (nelze zůstat úplně chladný v situaci, kdy vrátný, který vítá nové studenty na koleji, vrší jeden zákaz na druhý, chová se vůči nováčkům arogantně a odmítá s nimi o čemkoli diskutovat, jako je tomu v dramatu "Přísný vrátný"; drama pracující s motivy pohádky o Šípkové Růžence, které předpokládá, že děti už tento příběh znají, může být zahájeno situací, kdy učitel v roli jednoho ze zámeckých služebníků svolává poradu ostatních sloužících, protože zítra má princezna oslavit šestnácté narozeniny; všichni vědí, co jí sudičky kdysi předpověděly - že usne na sto let; ale týká se to jen princezny, nebo i všech lidí na zámku? nebo by lepší raději odsud odejít, dokud je čas?);

- **OBLÍBENOU ČINNOST**, jako jsou nejčastěji hry s pravidly (honičky, soutěživé

nebo kooperativní hry, hry s vyloučením některého smyslu - nejčastěji zraku atd.); jde o typ aktivit, který hráči rádi i opakovaně provozují; aby se ale taková hra mohla stát skutečným startovacím bodem dramatu, je důležité, aby měla k jeho tématu úzký vztah (aby téma určitým způsobem předznamenala či nastolila, aby z ní vyplynuly nějaké otázky s tématem související, příp. aby nabídla modelovou situaci pro téma podstatnou) a aby tento vztah byl hráči (třeba i zpětně) přijat a pochopen; probuzení zájmu hráčů může pomoci i to, že známá činnost je postavena do nových souvislostí, nasvícena jiným světlem, a tím dochází k jejímu ozvláštňování, ke zbavení "obvyklosti"; (vedle již výše uvedených příkladů, jako je honička Na anděla a čerta ve "Faustově domě" nebo her s postavou krále v dramatu "Královské dítě", je to např. hra Na skřeta nastolující téma lidského strachu ze tmy a strašidel v dramatu "Divá Bára").

Startovacím bodem buď **OTEVÍRÁME TÉMA** - zatím však mimo konkrétní příběh (viz zmíněné hry s pravidly, příp. hry s asociacemi, které téma v hráčích vyvolávají), nebo jím **VSTUPUJEME PŘÍMO DO PŘÍBĚHU**, a to v kterékoli jeho části (začátek - prostředek - konec). V takovém případě:

- Startovacím bodem se může stát některá z aktivit, jejímž prostřednictvím účastníci sbírají informace a budují svoji víru ve svět dramatické fikce ještě před nastolením problémové situace. Jde o postup chronologický (viz dramata "Maturitní tablo" a "Adam v nesnázích"). Jeho výhodou je přehlednost pro účastníky; věci se logicky vyvíjejí, méně zkušené skupiny mají dost času zvyknout si a přijmout pravidla dramatické hry a zabydlet se v rolích. Když se tok děje dostane k problémové situaci, jsou na ni hráči připraveni. Povlovnost rozjezdu a dočasná nepřítomnost problému či konfliktu se ale může stát nevýhodou u skupin, které dychtí po rychlé akci a silných impulzech. Mohou ztratit zájem, dříve než se v dramatu objeví dostatečně aktivizující výzva.

- Startovací bod může tvořit sama problémová situace. Hráči tak vstupují přímo do středu dění, do krizového okamžiku. Výhodou je, že takto razantní začátek obvykle velmi rychle upoutá zájem skupiny a motivuje ji k další práci. Hrozí ale nebezpečí, že hráči v tu chvíli ještě nejsou ukotvení dostatečně ve světě dramatu a mají málo informací, takže nemusí své role a nastolený problém vzít dostatečně vážně. Častý je proto ten postup, že po svém otevření je problémová situace přerušena,

aby bylo možno sžít se s postavami a získat potřebné poznatky důležité pro rozhodování v její závěrečné fázi. V takovém případě hráči nepostupují chronologicky, ale pohybují se po určité době proti směru času (jako např. v dramatu "Praotec Čech", které začíná shromážděním členů rodu svolaným vojvodou, jenž vyzývá svůj lid, aby spolu s ním opustil "rodnou zemi bojem neblahou" - než ale padne rozhodnutí, vrací se hráči do minulosti, aby zkoumali příčiny "krvavých vád" i jejich dopad na jednotlivé rodiny).

- Začít drama je ale možné i v okamžiku, kdy už byla problémová situace určitým způsobem vyřešena a uzavřena nebo kdy dokonce celý příběh dospěl ke svému konci. Hráči pak v retrospektivě sledují, jak a proč se vše odehrálo (viz drama "Kam se poděla"). K výhodám takového postupu může patřit, že se skupina neznechá za tím, "co bude dál", nehltná děj a nevrší akci na akci, protože ono "jak to dopadne" už ví, ale je nucena jít do hloubky, zabývat se motivacemi, zkoumat to, co je na první pohled neviditelné. Jestliže ale není "tajemství", které se odkrývá, dost silné a skupina pro tento typ práce disponovaná, nemusí udržet její zájem po celou dobu dramatu.

U tématu "šikana" jsem se rozhodla použít jako startovací bod společnou pohybovou aktivitu v kruhu, na jejímž začátku učitel seznámí děti s postavou kluka Adama, který "je stejně starý jako vy" (drama je určeno pro děti 4. a 5. tříd) "a má několik dobrých kamarádů, se kterými podniká spoustu zajímavých věcí, například..." Učitel začne pohybovou akci doprovázenou slovy ("Adam s kamarády rád hraje fotbal..."). Děti stojící v kruhu po něm vše zopakují. Pak si slovo bere další hráč v pořadí, uvede novou možnost, předvede ji a ostatní opět opakují. Hra pokračuje, dokud se všichni po kruhu nevystřídají. Tímto startovacím bodem vstupujeme už do příběhu, ovšem do příběhu, který se teprve začíná rodit, je v samém začátku. Nejde o startovací bod, který by obsahoval nějaké tajemství nebo výzvu. V co mohu doufat, je, že nabízí dost přitažlivé téma (jak se baví parta dobrých kamarádů), které se ovšem později radikálně promění v pravý opak, a že jde o vcelku oblíbenou činnost, která vyžaduje fyzickou aktivitu, rychlé vršení nápadů a má v sobě určitý rytmus, který strhává.

Stavba dramatu

Když se učitel rozhodl pro určitou aktivitu jako startovací bod, vydává se "zpět po

vlastních stopách", tj. navrací se k fázi "budování víry a sběru informací" a tam z nashromážděného materiálu vybírá již zcela konkrétní úkoly - situace a dramatické techniky, které by měly tvořit do jisté míry "definitivní" podobu scénáře plánovaného dramatu.

Pro zjednodušení budu teď mluvit o tom typu dramatické struktury, v němž jsou jednotlivé sekvence k sobě řazeny na základě časové a příčinné návaznosti. Ty případy, kdy drama využívá změn pohybu v čase (např. začíná nastolením problémové situace, od ní se pak vrací do minulosti ke kořenům a sonduje i možnosti budoucího vývoje, než se opět vrátí k řešení problému), příp. se celé odvíjí retrospektivně, jsou nakonec vždy jen variantami tohoto základního modelu.

Při výběru jednotlivých dramatických aktivit hraje roli šest důležitých hledisek:

- a) jejich významová diferenciaci (tj. míra jejich důležitosti pro rozvoj děje a pochopení problému);
- b) čas, který je pro drama k dispozici;
- c) schopnosti a dovednosti skupiny, pro niž je drama určeno;
- d) schopnosti a dovednosti učitele, který by měl drama realizovat;
- e) vytváření a udržování napětí;
- f) využívání kontrastů.

VÝZNAMOVÁ DIFERENCIACE

Zdeněk Hořínek ve své práci *Drama, divadlo, divák* (1991) diferencuje situace dramatu (míněno je tu ovšem drama určené k jevištní realizaci) "podle jejich závažnosti, významnosti, důležitosti, tj. podle toho: 1) jaký mají vztah k hlavnímu tématu; 2) v jaké míře motivují pohyb dramatického děje". Člení je na situace hlavní, vedlejší a epizodické. Obdobnou klasifikaci můžeme vztáhnout i na jednotlivé zvažované kroky v rámci příběhového dramatu.

Je zřejmé, že některé situace a aktivity budou z tohoto hlediska pro rozvoj dramatu nezastupitelné, protože hráčům zprostředkovávají základní fakta a zkušenosti důležité pro porozumění a zasloužené rozhodování o daném problému. Jiné že mají spíše funkci rozšiřující, obohacující a prohlubující náš pohled na věc, mapující např. další hlediska a možnosti - jejich vypuštěním může být drama ve větší či menší míře ochuzeno, ne však ohroženo; a pak jsou tu situace a aktivity možná zajímavá, a dokonce i atraktivní, ale z hlediska potřeb celku vlastně postradatelné.

Vědomí stupně důležitosti všech předběžně navrhovaných kroků pomáhá učiteli značnou měrou při závěrečné selekci.

ČAS

Ideální je, má-li učitel k dispozici blok tří až čtyř vyučovacích hodin. To je čas, během něhož je možno realizovat i složitější dramatickou strukturu, která dává šanci zpracovat téma v jisté jeho úplnosti (zabývat se nastoleným problémem, prozkoumat jeho kořeny, zaměřit se na možné důsledky, změnit i úhel pohledu). Ve školních podmínkách je ovšem obtížné takto velký časový prostor získat. V úvahu přichází například školy v přírodě, kde je vyučovací režim volnější, případně jednorázové projekty (je-li tomu vedení školy nakloněno a umožňují-li to osnovy či přijatý vzdělávací plán školy).

Reálnější se jeví možnost pravidelných dvouhodinovek (např. propojení hodiny dramatické výchovy s hodinou jiného předmětu, jehož se zvolené téma také týká - v případě dramatu o šikaně přichází v úvahu např. občanská nebo rodinná výchova, u menších dětí pak vlastivěda) s frekvencí jednou týdně nebo jednou za čtrnáct dní. I ve dvouhodinovém bloku lze uskutečnit do jisté míry celistvé drama, ovšem tady už přichází ke slovu výběr a omezení dramatických aktivit hlavně na ty nezbytně nutné pro realizaci příběhu a pochopení jeho smyslu; téma může být nahlédnuto obvykle jen z určitého úhlu pohledu a nebude nejspíše čas na prozkoumání širších souvislostí. Nechce-li ovšem učitel redukovat bohatší strukturu, může drama rozložit do dvou či tří částí, kterými se bude skupina zabývat postupně v následujících lekcích.

Často má ale učitel možnost věnovat dramatické práci jen jednu hodinu týdně. Není jednoduché rozčlenit děj tak, aby každá hodina byla svébytným celkem, který má začátek, prostředek i konec, a zároveň motivovala své pokračování a dokázala udržet zájem i přes časovou prodlevu. Ještě obtížnější (ne však nemožné) je pokusit se do takto vymezeného času vtěsnat samostatné minidrama.

Příklad:

V dramatu "Maturitní tablo" (scénář je uveden u kapitoly "Od situace k příběhu", TD XV, 2004, č. 1) mohou vytvořit samostatný celek v rozsahu jedné vyučovací hodiny tyto sekvence:

- Fotografie z třídní kroniky.
- Reakce lidí ve městě.
- Porada pedagogického sboru.
- Reflexe (ve které zazní otázky, kterými by se jinak zabývala druhá část dramatu, v níž nejde o další rozvíjení děje, ale o rozšiřování a obohacování pohledu na problematiku; např.: Je rozhodnutí školy z va-

šeho hlediska v pořádku? Napadá vás, proč to studenti udělali? Ovlivní to nějak jejich situaci v rodině - ve škole - mezi vrstevníky? Jaký je vztah současného člověka k nahotě? apod.).

Pozn.: Může se ovšem stát, že rozhodnutí, ke kterému pedagogická rada dospěje, vyvolá v hráčích potřebu se problému dále věnovat, sledovat například osud ohrožené postavy a v dramatu pokračovat i v příští lekci.

Je-li třeba drama přerušit (ať už po jedné, dvou nebo více hodinách), měl by učitel najít okamžik, kdy mohou hráči získat pocit jisté úplnosti toho, čím se zabývali - při současném vědomí, že i když byla určitá otázka zodpovězena, jiné otázky na svou odpověď stále ještě čekají. A měl by tak učinit aktivitou, která vytvoří "most" k tomu, co bude po pauze následovat, k čemu je možno se navrátit a oživit tak v hráčích původní zážitek i zájem a navázat na ně.

Příklady rozdělení větších celků:

V dramatu "Adam v nesnázích" (scénář je uveden v závěru této kapitoly) lze hru přerušit po živých obrazech zachycujících různé podoby šikany (sekvence "Kde končí legrace") a následné pasáže, která zaměří pozornost zpět na Adama ("A co Adam?") se zvukovými kolážemi, z nichž jedna postihuje svět agrese, již je teď Adam vystaven, a druhá jeho vzpomínky na život s kamarády. Po pauze se učitel může vrátit k živým obrazům násilí, jehož oběti se chlapec stal, znovu je nechat instalovat a pokračovat sekvencí o svědčích, tj. doplnit do těchto obrazů spolužáky, kteří viděli, co se Adamovi děje, a zveřejnit jejich myšlenky. (Předcházet tomu by ale ještě měla nějaká "rozehřívací aktivita", která pomůže hráčům soustředit se, přenést svou pozornost k tématu, které bude zkoumáno, a vyvolat příslušnou atmosféru. Může jí být např. hra s pravidly Noční hlídka, motivovaná ovšem tak, aby odpovídala Adamovu příběhu: ze židli je vyznačena brána právě tak široká, aby se člověk s rozpaženými rukama dokázal špičkami prstů dotknout opěradel. Kdo se chce dostat dovnitř, musí projít kolem "hlídače". Ten má sice zavázané oči, ale může se v bráně pohybovat a chytat rukama, příp. i nohama. Kdo se dotkne, je chycen. Buď vypadává ze hry, což znamená, že se nedostane do školy včas a bude mít neomluvenou hodinu, nebo si - poté co všichni ostatní projdou - musí vstup "vykoupit" tím, že splní nějaký úkol, příp. dá fant.)

Drama "Marionety" (podrobný scénář je připojen ke kapitole "Problémová situace", Tvořivá dramatika XV, 2004, č. 2) je možno rozdělit na dvě dvouhodinové části:

První blok:

- Inzerát firmy Marionety a. s.
- Svět v roce...
- Pan Braling.
- Minulost pana Bralinga.
- Fotografie z archivu firmy I.
- Život s dvojníkem.
- Úkryt pro marionetu: hráči se domluví na úkrytu v prostoru třídy, marionetu (dobrovolníka) tam umístí s tím, že "zde zůstane, dokud ji pan Braling nebude opět potřebovat". Po ukončení lekce pochopitelně hráč úkryt opustí, může tam ale nechat určitý znak přítomnosti marionety, např. klobouk apod.

Druhý blok:

- Marioneta je vytažena z úkrytu (jde o symbolickou akci, zahajující tuto fázi hry).
- Hra Pán a sluha (hráči se rozdělí do dvojic, které pracují simultánně; hráč A je "pán", hráč B jeho "sluha"; pán určuje pohyb sluhy napřímeným ukazováčkem jedné ruky, kterým si ho vodí po prostoru, sluha se očima zaměří na špičku jeho prstu, od níž musí zachovávat stále stejnou vzdálenost, jejich neviditelné spojení nesmí být přerušeno ani v okamžiku, kdy se vyhybají jiné dvojici; po určité době následuje výměna rolí).
- Vzpouora marionety I.
- Fotografie z archivu firmy II.
- "Po použití uložit..."
- Vzpouora marionety II.
- Resortní komise.
- Hlasování kongresu.
- Po deseti letech.
- Reflexe.

Poněkud jinak to bude vypadat, bude-li třeba drama rozdělit na tři části po jedné hodině:

První blok:

- Inzerát firmy "Marionety a.s."
- Svět v roce...
- Pan Braling.
- Minulost pana Bralinga.
- Fotografie z archivu firmy I.
- Reflexe.

Druhý blok:

- Návrat k "Fotografii z archivu firmy I", připomenutí klíčových vět.
- Život s dvojníkem (je třeba hlídat dodržování časových limitů, např. že výjev nemá být delší než jednu minutu a na přípravu musí stačit pět až sedm minut).

- Úkryt pro marionetu (jen domluva).
- Vzpouora marionety I.
- Fotografie z archivu firmy II.
- "Po použití uložit..."
- Vzpouora marionety II (tady se hráči mohou dostat do časového tlaku nejen fiktivního, ale i reálného kvůli blízkému se zvonění; paradoxně to může aktivitu prospět, protože to bude nutit k rychlému rozhodování).
- Reflexe.

Třetí blok:

- Resortní komise (při "uvítání" členů komisi zopakuje učitel všechny důležité informace, které jsou zatím od firmy k dispozici; doplní je i zmínkou o určitých signálech, že marionety nemusí být až tak ovladatelné, jak výrobci tvrdí).
- Hlasování kongresu (zde je možno ponechat i určitý čas na diskusi, ne jen prezentaci stanovisek).
- Po deseti letech.
- Reflexe.

SKUPINA

Při výběru konkrétních aktivit by si měl učitel pokládat také otázky týkající se schopností a dovedností skupiny, pro niž je drama určeno, jako např.:

- Jsou členové této skupiny ochotni a schopni přijímat role a rozehrávat dramatické improvizace?
- Jaký by tedy měl být podíl dramatických a nedramatických činností?
- Které dramatické dovednosti a techniky už zvládli a mohu se o ně opřít? Nevznikne častým využíváním určité techniky stereotyp?
- S jakou dramatickou technikou se dosud nesetkali a bylo by dobře ji využít?
- Jak přijímají učitele v roli?
- Mají problémy s tím hrát před ostatními nebo to jejich práci neovlivňuje? Je třeba zařazovat spíše hromadné a simultánní aktivity, kde hráči nemají příležitost se vzájemně pozorovat, nebo je možno využívat i dramatické improvizace malých skupin, kde je počítáno s "diváky"?
- Dokáží se soustředit delší dobu na jednu činnost nebo je třeba často činnosti střídát?
- Rádi diskutují nebo vyžadují co nejvíce pohybových aktivit?
- Jsou schopni spolupracovat ve větších i menších skupinách? Jak velké tyto skupiny mohou být, aby se spolupráce dařila?
- Dodržují dohodnutá pravidla? Je třeba je stále kontrolovat nebo je možné jim dát větší volnost?

- Jak důkladné pro ně musí být instrukce?

- Dokáží brát drama vážně nebo mají sklon věci shazovat a dělat si ze všeho legraci? Čím je mohu přimět k zamyšlení?

UČITEL

Stejně tak se ale učitel musí ptát sám sebe, a to zejména na tyto věci:

- Nemám problémy s hraním rolí? Budu řídit většinu hry raději "zvenku", z pozice učitele za pomoci instrukcí, nebo využiji vlastní rolové hry a řízení "zevnitř"?

- V jakých typech rolí se cítím bezpečně? Mám odvahu se v roli s nízkým statutem "vydat do rukou skupiny"?

- Potřebuji mít v rukách silnou kontrolu nebo dokáži předat část pravomocí hráčům? Jak si tuto kontrolu zajistím? Kdy dám větší prostor skupině?

- Dokáží pružně reagovat na neočekávaný vývoj hry?

- Jak velký hluk a pohyb ve třídě snesu (příp. budou tolerovat moji kolegové)?

NAPĚTÍ

Aby drama udrželo zájem hráčů po celou dobu svého trvání, musí učitel při jeho výstavbě pracovat vědomě s vytvářením a udržováním napětí. Napětí plyne z toho, že není dopředu vše jasné a předvídatelné, že je vzbuzováno určité očekávání, spojené zároveň s nejistotou, jak se to odehraje, příp. odehrálo. Důležitou podmínkou pro to, aby napětí mohlo vzniknout, je osobní angažovanost účastníků (na osudu postavy, na zdanu určitého plánu, na vyřešení nějakého konfliktu či problému apod.). Jde o obousměrný proces: díky zaujetí vzniká v hráčích napětí (je-li předmět jejich zájmu v ohrožení) a napětí udržuje či posiluje zaujetí.

Napětí může být orientováno do budoucnosti (viz otázky, jako Co bude potom?, Jak to dopadne?, které jsou provokovány tím, že existuje více možností vývoje událostí) nebo do minulosti (viz otázky: Co se stalo?, Kdo to způsobil?, Proč?, které jsou vyvolány tím, že chybějí některé informace o minulosti, jež jsou teprve postupně odhalovány). V dramatu "Adam v nesnázích" se v sekvenci "Záškolák" spolužáci od třídní učitelky dozvídají, že Adam zfalšoval omluvenku, chodil za školu a teď mu hrozí trest. Do minulosti jsou nasměřované otázky, jako např.: Co ho k tomu vedlo?, Mohla za to skutečně šikana?; do budoucnosti míří otázky: Jak to s ním dopadne?, Najdeme sílu zasáhnout?, Podaří se nám to? aj.

Jedním ze způsobů jak utvářet napětí je neodpovídat na otázky, které drama kla-

de, příliš rychle - značná část účinku spočívá právě v **ODKLÁDÁNÍ ODPOVĚDÍ**. Každý krok v dramatu by měl pomoci doplnit jen část informací tak, aby probuzený zájem a očekávání nebyly zcela uspokojeny. Dokonce je možno získání informace na určitou dobu pozastavit. Nejnapadnější je to v těch okamžicích, kdy události kulminují (např. některé z postav jde o život nebo vrcholí spor dvou stran apod.), ale jejich pokračování či rozuzlení je odloženo. Platí to ovšem i pro situace méně vyhraněné. Toto zdržení může být učitelem vytvořeno "zvnějšku" v rámci hry (např. v dramatu "Marionety" je z vůle učitele přerušena srážka mezi panem Bralíngem a jeho dvojníkem, rozehraná situace je opuštěna, hráči se navracejí do minulosti a mění úhel pohledu, aby prozkoumali i hledisko druhé strany, ale teprve potom se ve sporu pokračuje) nebo je zakomponováno přímo do příběhu (deník, z něhož hráči čerpali informace, náhle končí, poslední stránky jsou vytrženy; postava, která "věděla", umírá nebo odmítá mluvit, příp. má k dispozici jen část informace apod.).

Další možností jak posilovat napětí je **STUPŇOVÁNÍ PROBLÉMU**, v nichž se postava ocitá, nebo **GRADACE KONFLIKTU** až na nejzářší mez snesitelnosti. "Dramatická struktura se pak podobá luku a každým čin o něco více napne vlákno, až nakonec vyletí smrtící střela" (Pavis 2003). V dramatu o Faustově domě sledujeme, jak se proměňuje studentův život tím, že se do opuštěného domu nastěhoval a každý den nachází v misce jeden stříbrňák, ale zabýváme se i hranicemi, které ani teď nedokáže překročit, sledujeme, jak "s jídlem roste chuť" - ne však možnost ji ukojit -, dokud nepřijde finální nabídka "získat vše, po čem touží", spojili se vědomě s temnými silami. V dramatu "Přísný vrátný" jde o eskalaci konfliktu mezi vrátným a studenty, od drobných sporů a naschválů až po otevřené střetnutí. V "Čarodějově učni" gradují problémy vesničanů se stoupající vodou. V "Adamovi v nesnázích" je to celá pasáž věnovaná šikaně - od nepřipravené improvizace setkání mladších a starších žáků před školou ("Příchod do nové školy") přes živé obrazy dokumentující stoupající brutalitu ("Kde končí legrace") a jejich rozehrání ("A co Adam?") až po zvukovou koláž ("Svět násilí"), která je založena na koncentraci a gradaci projevů agrese.

Jedním z prvků, který se během tohoto zvyšování tlaku uplatňuje - může však stát v dramatické struktuře i samostatně -, je přímá **VÝZVA**, již musí hráči čelit: bez pří-

pravy se ocitají v situaci, které se nemohou vyhnout a musí reagovat "teď a tady" na nátlak, který je na ně vyvíjen. Často tak bývá nastolena problémová situace prostřednictvím učitele v roli, který svým jednáním provokuje odezvu skupiny, ať už jde o vyhranění delší dobu trvajícího konfliktu či problému (viz "Přísný vrátný", kdy jsou studenti přímo konfrontováni s vrátným, který je za mrazivé noci kvůli nepatřnému zpoždění odmítá pustit na kolej a vyhrožuje i dalšími sankcemi), nebo o **PŘEKVAPENÍ**, kdy se ve hře objevuje prvek, se kterým hráči nepočítali (jako např. v "Marionetách" vzbouření až dosud zcela poslušného dvojníka). Stejně tak ale výzvu (včetně překvapení) mohou ostatním zprostředkovat i sami hráči (viz drama o šikaně, kdy v "Příchodu do nové školy" malá skupinka dětí, instruovaná předem učitelem, zaskočí své spoluhráče požadavky, které na ně klade).

Moment překvapení ovšem může fungovat nejen jako součást výše zmíněné výzvy, která nutí hráče okamžitě jednat. Například v "Maturitním tablu" působí jako překvapení chvíle, kdy se hráči dozvědí, že jsou na fotografii vlastně nazí - překvapení tady ale nevybízí k bezprostřední akci, jeho smyslem je vyprovokovat zájem a probudit určité očekávání; v "Marionetách" jde o situaci, kdy je s účastníky náhle zacházeno jako s věcmi a jsou "ukládáni" do úkrytu pro marionetu - nečekaný a ne příliš příjemný zážitek vyvolává emocionální reakci, která bude uvolněna až v následující aktivitě; v "Adamovi v nesnázích" zase přichází nečekaně zpráva o stěhování nebo informace o zfalšované omluvence.

Napětí také prospívá, když před postavou a/nebo hráči stojí **OBTÍŽNÝ ÚKOL**, jehož splnění či vyřešení vyžaduje po hráčích určitou námahu a investici (ať už jde o schopnost porozumět problému, nalézt konstruktivní řešení, vyprodukovat dostatečný počet nápadů, domyslet logicky souvislosti, zbavit se omezujících stereotypů nebo např. prokázat značné sebeovládání, odvahu, fyzickou obratnost, apod.). Například ve "Faustově domě" je to závěrečný "boj" andělů a čertů o studentovu duši, kdy se ho každá strana snaží přesvědčit, aby poslechl právě ji (a kde záleží na jejich osobním nasazení a nalezení co nejpůsobivějších argumentů); pro menší děti to mohou být situace, kdy se potřebují dostat zcela nepozorovaně do střeženého objektu, příp. vydržet v úkrytu a neprozradit se ani tím nejmenším pohybem a zvukem. Do této kategorie může spadat i záměrné a učitelem zdůrazněné

použití náročnější dramatické techniky, se kterou se zatím hráči nesetkali (např. v dramatu "Adam v nesnázích" to mohou být zvukové koláže se svou specifickou stylizací a stavbou s klimaxem či antiklimaxem).

Jednotlivé postupy a prvky, o nichž jsme zatím psali, se však nevyskytují pouze izolovaně, ale často se různým způsobem prolínají a kombinují. Např. v dramatu "Marionety" se pracuje s informací, která je podána se zdržením (v úvodu se zájemci o koupi dvojníka nedozvědí, že by mohl mít vlastní vůli), tato informace přichází nečekaně, jako překvapení (dosud skvěle sloužící marioneta se bouří) a staví postavu i hráče před výzvu, na kterou je třeba okamžitě zareagovat a jejíž řešení není jednoduché (jak se zachovat, když se marioneta odmítá nechat uklidit a požaduje stejná práva, jako má její majitel).

KONTRAST/ŠKÁLY

Práce s kontrasty pomáhá v dramatu předcházet pocitu stereotypnosti, dodává celku dynamiku a zároveň podporuje i napětí. (D. Heathcoteová používá spíše než pojem "kontrast" výraz "škály", čímž zdůrazňuje, že vedle krajních, ostře protikladných poloh existují ještě další, méně vyhrčené možnosti o různé intenzitě "protikladnosti".)

Kontrasty se týkají jak obsahu a emocionálního zabarvení, tak i forem dramatických aktivit a způsobů jejich organizace. Stojí zde proti sobě např.:

vážnost	veselost
konfliktnost	nekonfliktnost
pohyb	nehybnost
pohyb	slova/zvuky
slova/zvuky	ticho
jednotlivce	všichni
řízenost	neřízenost
připravenost	nepřipravenost

Učitel při psaní scénáře využívá záměrně tuto kontrastnost – snaží se, aby po momentech vážných či dokonce tragických následovaly i momenty odlehčené, humorné; po situacích konfliktních a disharmonických situace s pokojnou a vyrovnanou atmosférou (v dramatu "Adam v nesnázích" základní kontrast vytváří chlapcova minulost - viz "Adam a jeho kamarádi", "Krabice na cestu" a "Svět vzpomínek", která má pohodový, bezkonfliktní charakter a je v ostrém protikladu k jeho neutěšené a konfliktní přítomnosti - viz "Příchod do nové školy", "Kde končí legrace", "A co Adam?" a "Svět násilí"); po sekvencích využívajících hlavně pohyb, se-

kvence, kde důležitou roli hraje slovo, ať už mluvené, nebo psané; po rušných pohybových činnostech činnosti zklidněné; po hlučných okamžicích okamžiky ztišné; po sólových aktivitách aktivity malých skupin či hromadné; po činnostech řízených učitelem činnosti dávající co největší prostor samotným hráčům; aby improvizace předem připravované byly prostrídány improvizacemi zcela nepřipravenými (a aby po každé významnější akci následovala i její reflexe!). Střídání kontrastů ovšem nemůže být jen mechanické, je třeba přitom respektovat i požadavky rozvíjejícího se příběhu a zkoumaného tématu, stejně jako potřeb hráčů, což znamená nedělat kontrasty pro kontrasty, ale tam, kde je to účelné a slouží to věci samé.

Příklad: Maturitní tablo

1. sekvence: Fotografie z třídní kroniky (Všichni hráči společně z chůze vytvářejí nehybné živé obrazy; aktivita je řízena učitelovým slovním zadáváním námětů, konkrétní zpracování je ale na skupině; není čas na přípravu a domlouvání se; ladění obrazů je spíše humorné.)

2. sekvence: Reakce lidí ve městě (Skupina stojí nehybně v živém obraze, postupně se z ní vypojují jednotlivci, komentují fotografii v rolích obyvatel městečka a navracejí se zpět do obrazu; učitel mimo úvodní instrukci nezasahuje; každý má čas si promyslet, do jaké role vstoupí a jaký postoj bude reprezentovat; ladění je opět humorné, objevuje se až komická nadsázka; reakce některých postav už ale mohou mít konfliktní rysy.)

3. sekvence: Porada pedagogického sboru (Celá skupina vstupuje do rolí pedagogů školy; rozvíjí se předem nepřipravená diskuse o problému tabla; učitel v roli ředitele si ponechává v rukou částečné řízení této diskuse; všichni sedí bez zvláštního pohybu, jednání je téměř výhradně slovní; atmosféra je vážná a pravděpodobně se objeví konflikt.)

Základní schéma stavby dramatu

se dá zjednodušeně vyjádřit takto:

1. Startovací bod
2. Budování víry a sběr informací
3. Nastolení problémové situace
4. Zkoumání problémové situace
5. Řešení problémové situace
6. Důsledky → nová problémová situace
7. Závěrečná reflexe

Pořadí jednotlivých fází se ovšem může případ od případu poněkud proměňovat, některé etapy mohou i splýnout, různé

mohou být i jejich proporce. Například startovací bod může být totožný s nastolením problémové situace; budování víry a sběr informací mohou proběhnout v jednom nebo v celé řadě samostatných kroků; problémová situace může být nastolena, zkoumána a řešena kontinuálně, v jediné dramatické aktivitě, ale také diskontinuálně, příp. každá její část může být pojednána jinou dramatickou technikou apod. Výše uvedený model není tedy nepřekročitelnou a závaznou normou, jen upozorňuje na důležité fáze dramatické práce, které by neměly být opomenuty, a nabízí jednu z možností jejich řazení.

Vraťme se ještě jednou k dříve uvedenému scénáři "Marionety" a podívejme se na něj nyní z hlediska jeho stavby:

- Inzerát firmy "Marionety a.s." = startovací bod/budování víry a sběr informací
 - Svět v roce... = budování víry a sběr informací
 - Pan Bralíng = dtto
 - Minulost pana Bralínga = dtto
 - Fotografie z archivu firmy I = dtto
 - Život s dvojníkem = dtto
 - Úkryt pro marionetu = dtto
 - Vzpoura marionety = nastolení problémové situace
 - Fotografie z archivu firmy II = budování víry a sběr informací
 - "Po použití uložit..." = dtto
 - Vzpoura marionety II = zkoumání a řešení problémové situace
 - Resortní komise = nastolení a zkoumání nové problémové situace
 - Hlasování kongresu = řešení nové problémové situace
 - Po deseti letech = důsledky
- V dramatu "Adam v nesnázích" jsou jednotlivé sekvence řazeny následujícím způsobem:

- Adam a jeho kamarádi = startovací bod/budování víry a sběr informací
- Stěhování = sběr informací (zárodek problému)
- Krabice na cestu = budování víry a sběr informací
- Příchod do nové školy = nastolení problémové situace
- Kde končí legrace = stupňování problémové situace
- A co Adam? = dtto
- Svět násilí a svět vzpomínek = dtto
- Svědci = sběr informací a budování víry
- Záškolák = částečné řešení Adamovy problémové situace/nastolení nové problémové situace
- Co teď? = zkoumání nové problémové situace

- A - Rozhovor s Adamem = zkoumání, příp. i řešení nové problém. situace
- B - Pro a proti = zkoumání a řešení problémové situace
- C - Obavy a naděje = zkoumání problémové situace
- C - Osa = řešení problémové situace
- I. - Poděkování = důsledky
- I. - Fotografie z výletu = dtto
- II. - Kdo na Adamovo místo? = důsledky/nastolení nové problémové situace

Důsledky - nová problémová situace

Dostáváme se nyní k fázi práce, o které se dosud nemluvilo, k tomu, co bude následovat po té, co skupina přijala určité roz-

hodnutí a vyřešila tak tím či oním způsobem základní problémovou situaci. Jaké jsou možnosti?

a) Problémová situace je uspokojivě vyřešena, nemotivuje pokračování ani nevzbuzuje potřebu zabývat se důsledky - drama se uzavírá.

b) Problémová situace je vyřešena, ale vzniká potřeba zabývat se důsledky přijatého rozhodnutí (zejm. tam, kde je důvod pochybovat o jeho jednoznačné správnosti).

c) Vyřešení problémové situace je jen částečné, problém úplně nezmizel, je třeba se jím zabývat dále.

d) Vyřešení problémové situace vyvolává nový problém, který je možno okamžitě řešit.

e) Vyřešení problémové situace vyvolává nový problém, předtím než bude řešen je ale třeba získat další informace.

Protože skupina dostává svobodu vyřešit klíčový problém po svém, nedá se tato část práce vždy naplánovat dopředu. Učitel může zkusit předjímat různé možnosti řešení a být připraven na více variant dalšího vývoje dramatu (jako se o to pokouším v dramatu "Adam v nesnázích"), ale často musí pružně a nepřipraveně reagovat na vznikající situaci, kterou nešlo předvídat. Někdy také lze - po té, co hráči dospěli k rozhodnutí - drama přerušit, zamyslet se nad jeho pokračováním doma (bez přítomnosti skupiny a tlaku času) a navrátit se k němu v příští lekci.

Adam v nesnázích

Scénář školního dramatu o šikaně

Adam a jeho kamarádi

a) Učitel představí dětem postavu chlapce Adama: Je mu deset až jedenáct let, bydlí s rodiči na menším městě a má tam partu dobrých kamarádů, se kterými si rád hraje a podniká různé zajímavé věci. Jsou to úplně normální kluci, žádní svatoušci, ale také žádní lotrové.

b) Děti se postaví do kruhu. Učitel začne: "Víte, co Adam s kamarády rád dělal?" - a sám první odpoví a předvede, např.: "Rád s nimi hrál fotbal." Děti jako ozvěna akci opakují po něm. Pak se učitel obrátí na hráče po své levici a zeptá se: "Co ještě Adam s kamarády rád dělal?" A opět všichni opakují to, co řekne a předvede tento hráč. Po kruhu by se tak měli vystřídat všichni a každá akce je vždy zopakována skupinou. Učitel se snaží, aby akce měly rychlý spád. Jestliže dětem docházejí nápady, může "napovídat" otázkami typu: "Co ještě Adam s kamarády podnikal, když bylo velké horko / pršelo a nemohli ven / napadl sníh atd."

(Tento typ startovací aktivity se hodí pro děti ve věku 4. a 5. třídy ZŠ. Pro starší děti by bylo vhodnější použít série živých obrazů dokumentujících, čím se Adam s kamarády baví. Všichni hráči chodí po prostoru, námět první fotografie může říci učitel. Během počítání do pěti vytvoří účastníci - buď všichni společně, nebo v menších skupinkách - fotografii, která to zachycuje. Pak pokračují v chůzi. Další náměty obrazů už říkají sami hráči. Věk Adama je pochopitelně nutno mírně přizpůsobit věku členů skupiny, může být jen o něco málo mladší než oni.)

(Záměrem tu je představit hlavní postavu a vytvořit o ní první představy, zatím v pohodovém a pozitivním duchu. Zároveň jde o to rozehrát skupinu a propojit ji společnou dynamickou akcí, v níž převažuje pohyb nad slovy.)



Stěhování

Hráči zůstávají v kruhu, ale posadí se. Stanou se kolektivní postavou Adama. Učitel v roli maminky oznamuje synovi, že se budou stěhovat do většího města, protože tam tatínek dostal

zajímavou a dobře placenou práci. Může se rozvinout krátký dialog. Matka se snaží vysvětlit důvody. Chápe, že je pro Adama možná těžké opustit vše, co dosud znal, ale nové místo mu určitě nabídne nové možnosti a časem si tam určitě najde i nové kamarády.

Po vystoupení z rolí následuje reflexe: co to znamená "přestěhovat se"; kdo už to zažil; jak se teď Adam cítí apod.

(Objevuje se tak první kolizní moment. Jako kontrast přichází do veselé nálady předchozí sekvence zpráva o stěhování. Jde o situaci už rozhodnutou, Adam nemá možnost ji změnit. Motivuje se zde Adamova budoucí "vykořeněnost", tj. proč se mohl stát obětí šikany. Určitý pocit napětí může vzbuzovat "cesta do neznáma", nejistota ohledně budoucnosti.)

Krabice na cestu

Učitel pokračuje: "Když se kamarádi dozvěděli, že Adam musí pryč, domluvili se, že mu dají na cestu krabici, do které každý přibalí něco, co Adama potěší a hlavně mu bude připomínat jeho přátele. Nesmělo to ale být nic drahého. Krabici směl Adam rozbalit až po příjezdu na nové místo."

Pak učitel pošle po kruhu prázdnou krabici a každý z hráčů do ní dá jeden dárek a řekne, co to je a proč to Adamovi dává. (Dárky mohou být imaginární. Chceme-li se k nim ale ještě v průběhu dramatu vrátit, pak je možno využít buď skutečných věcí, které mají děti u sebe a "dají je do hry", nebo použít jako dárky zástupné předměty.) Když se krabice vrátí k učiteli, ten ji přiklopí víkem a ukončí tuto sekvenci slovy, že Adam - i když musel své kamarády opustit - vezl si alespoň kousek jejich přátelství s sebou.

(Posílení pozitivních představ o Adamovi jako o člověku, kterého mají ostatní rádi. A zároveň přijetí faktu, že zůstává sám, že se dále nebude moci na jejich kamarádství v každodenním životě spoléhat. Snaha o větší citovou angažovanost na jeho osudu.)

Příchod do nové školy

a) Tento krok zahájí učitel krátkým vyprávěním: "Město, do kterého se přestěhovali, bylo větší než to, kde Adam žil dříve. I nový byt byl větší, takže Adam dostal vlastní pokoj. A také nová škola byla větší než ta, co do ní chodil předtím. Adam byl zvědavý, jaké to tam bude. A hned první den v nové škole pro něj začal překvapením. U vchodu do budovy totiž stála partička nejstarších žáků a ti pouštěli ostatní dovnitř, až když splnili nějaký úkol. Báječně se tím bavili."

b) Nyní učitel vybere skupinku dobrovolníků (3 - 5 hráčů), kteří vstoupí do rolí "vrátných"; ostatní budou mladšími žáky školy. Adam zatím není žádný z nich, je tam přítomen jenom imaginárně, jako ten, kdo to udiveně pozoruje. "Vrátní" se domluví, co budou po příchodích chtít. Žáci přicházejí ke škole po jednom, maximálně po dvou, ne celá skupina najednou. Je zde určitý tlak času - za pět/deset minut bude zvonit, a kdo nebude ve třídě, má neomluvenou hodinu. Dále už probíhá aktivita nepřipraveně, obě strany na sebe musí vzájemně pružně reagovat. (Situaci je možno ovšem kdykoliv přerušit domluveným signálem, zejm. kdyby učitel viděl, že se stala pro někoho příliš zatěžující.)

Po ukončení této improvizace je důležité okamžitě zařadit reflexi, aby děti mohly ventilovat a zpracovat své pocity. Mluví se o tom, jak se cítili "příchozí" a jak "vrátní", které úkoly komu

vadily hodně a které třeba vůbec ne, jestli to pro ně byla legrace (co ano, co ne), jestli něco podobného sami zažili i ve skutečnosti, jak se tento jev nazývá, apod.

c) Nakonec je možno se podívat na to, jak to vypadalo, když "vrátní" zahlédli přicházet pana ředitele či paní ředitelku (do této role vstoupí učitel). Je pravděpodobné, že "vrátní" spíše uctivě pozdraví a vyklidí vchod. Stane-li se to, může učitel aktivitu uzavřít slovy: "Všechny děti měly s legráckami deváťáků své zkušenosti, jen dospělí si nikdy ničeho nevšimli."

(Opět se mění atmosféra a situace se komplikuje. Hráči musí v nepřipravené improvizaci čelit výzvě [ohrožení], která nikoho nenechává stranou a vnáší do děje další moment napětí. Mávají se jednodušší, méně závažné projevy šikany.)

Kde končí legrace

a) Učitel: "To, co se dělo u vchodu, mohl snad ještě někdo považovat jen za legraci. Jenže tím to nekončilo. Protože jim to procházelo a nikdo se jim vážněji nepostavil na odpor, dovovali si ti starší a silnější na mladší a slabší čím dál tím víc. Podívejme se na to, co také dělali a co už by rozhodně nikdo nemohl označit za legraci."

b) Hráči se rozdělí do skupinek po čtyřech až pěti členech a připraví živé obrazy zachycující různé podoby stupňujícího se násilí.

A co Adam?

a) Teprve nyní zaměřuje učitel pozornost opět na postavu Adama ("...i on se stal brzy obětí tohoto násilí...") a ptá se dětí, proč si ho asi agresori vybrali.

b) Znovu nechává instalovat předcházející živé obrazy - tentokrát s vědomím, že jde o Adama. Hráči je pak mohou na krátký okamžik (maximálně pět až deset vteřin) rozehrát (akce i slova) a učitel každý z výjevů po jeho skončení shrne, např.: "Byl to právě Adam, koho nutili starší kluci lízat podlahu..., strkali mu hlavu do záchodové mísy... atd." Tím, že pojmenovává viděné a spojuje to s Adamovým jménem, dociluje toho, že z obecných situací šikany se stávají situace osobní, které mají větší šanci emocionálně zapůsobit na účastníky. (Zda živé obrazy rozehrát nebo nerozehrát - být i na tak krátkou dobu - se učitel rozhoduje podle znalosti hráčů. Není-li si jist, jestli to nebude pro některé z dětí představovat trauma, raději asi od rozehrávání ustoupí.)

Svět násilí versus svět vzpomínek

a) Učitel: "Adam se vrátil ze školy. Už byl večer, stmívalo se, ale rodiče ještě nebyli doma. Adam si v pokojíčku ani nerozsvítil, posadil se na koberec, zavřel oči a snažil se na nic nemyslet. Jenže ať dělal, co dělal, v uších mu pořád zněly hlasy jeho mučitelů."

b) Skupina se rozdělí na dvě části. Jedna z nich bude kolektivní postava Adama. (Měli by to být hlavně ti, kteří v minulé sekvenci nebyli v pozici obětí.) Sednou si na zem, zády co nejtěsněji k sobě, obličejí ven a zavřou oči. Druhá část hráčů si stoupne kolem nich do kruhu. Budou vytvářet zvukovou koláž světa agrese, již byl Adam vystaven. Každý z nich si vybere jednu krátkou větu, která zazněla nebo by mohla zaznít v situacích zachycených v živých obrazech. Nejprve jeden po druhém říká svou repliku, v další fázi se mohou střídat nepravidelně, začít se i překřikovat, zrychlovat tak, aby výsledný zvuk

gradoval v tempu i síle. V okamžiku, kdy to dosáhne maxima, na učitelův signál všichni prudce skončí. Po pauze na doznění obcházejí učitel sedící hráče, klade jim ruku na rameno a nechává je zveřejňovat Adamovy myšlenky.

c) Pro kontrast je možno vytvořit druhou zvukovou koláž, tentokrát obraz Adamova světa před přestěhováním. Protože "i když teď Adam prožívá těžké chvíle, má ještě vzpomínky na dobu, kdy to tak nebylo, a v těch může hledat útěchu". Obě části skupiny si prohodí role. Ti, kteří nyní budou představovat Adama, si opět sednou na zem se zavřenýma očima, nemusí se k sobě ale tisknout, spíše se mohou o sebe vzájemně pohodlně opírat. Ostatní se postaví do kruhu kolem nich. Každý z nich si najde větu, slovo, zvuk nebo třeba úryvek melodie, které by připomněly, jaký byl Adamův život dřív, mezi kamarády. Tentokrát ale koláž negraduje, naopak, zpočátku dosti hlasité zvuky se postupně ztišují, zpomalují, jeden po druhém umlká, až do úplného ticha. I nyní může učitel obejít sedící hráče a nechat je vyslovit, na co Adam myslí.

(Obě zvukové koláže jsou svojí stylizovanou formou schopny účastníkům zprostředkovat pocity hlavní postavy a dovolují jim nahlédnout na situaci jejíma očima. Důležité je i to, že jde o zážitek kolektivní, že jeho tíha neleží na jediném člověku. Druhý zvukový obraz pak tvoří potřebný kontrast k několika předcházejícím krokům, během nichž eskalovalo ve hře násilí. Dává příležitost se na chvíli vymanit z ponuré atmosféry, nabrat sílu na pokračování a znovu si připomenout, že Adam nebyl vždy jen "obětí".)

Pozn.: Cítí-li učitel, že je třeba najít ještě silnější kontrast a více odlehčit náladu, může nyní zařadit krátké improvizace malých skupin zaměřené na chlapcovy vzpomínky na to, co prožil se svými kamarády - na okamžiky, které si obzvláště rád připomíná.

Svědci

a) Ještě jednou se hráči vrátí k některému ze živých obrazů šikanování. Vybere ho buď učitel nebo ho nechá vybrat skupinu. Podmínkou je, aby byla zobrazená situace dostatečně vyhraněná a odehrávala se někde, kde u toho mohli být i další lidé - svědci. Ostatní účastníci vstupují do rolí Adamových spolužáků a staví se do prostoru živého obrazu nebo kolem něj do různých vzdáleností podle toho, zda to "viděli na vlastní oči" nebo o tom jen slyšeli - míra vzdálenosti odpovídá míře jejich informovanosti o Adamových potížích. Poté, co všichni zajmou svá místa, nechává je učitel říci, co jejich postavě běží hlavou, co si o Adamově situaci myslí.

b) Ještě před znovuvytvořením živého obrazu si učitel vezme stranou představitele agresorů v něm a dá jim instrukci (tak, aby to ostatní neslyšeli), že na závěr výpovědí svědků ožijí a obrátí se k přihlížejícím s výhrůžkou, že jestli to někdo z nich "bonzne", tak ať se těší - že to, co udělali zatím Adamovi, bude úplným čajíčkem proti tomu, co by pak udělali jim. (Případně po výpovědích svědků učitel vystřídá v živém obraze jednoho z agresorů a uskuteční to sám. Může si tak ohlídat, aby intenzita výhrůžky byla dostatečně silná.)

(Smyslem aktivity je učinit z dětí svědky, ty, kteří o Adamově šikanování vědí. Přípravuje se tím půda pro nastolení problémové situace, v níž se budou rozhodovat, jak se zachovají, a nebudou se moci schovat za tvrzení, že o ničem nevěděli. Závěr

by jim měl ovšem připomenout, že to pro ně může znamenat i určité nebezpečí.)

Záškolák

Učitel v roli třídní Adamova ročníku uvede situaci konce vyučovací hodiny: "Máme ještě před zvoněním pár minut času, které bych chtěla věnovat informacím o školním výletě." Oznámí čas a místo odjezdu, kde se bude spát, kdy se vrátí apod. Svoji řeč uzavře: "Ještě jsem vám chtěla říci, že Adam s námi, bohužel, nepojede. Všichni víte, že už nějakou dobu chybí. Přišla sice omluvenka od rodičů, že je nemocný, ale ukázalo se, že ji Adam zfalšoval. Nic mu nebylo a místo vyučování prostě chodil za školou. Doma to nevěděli, protože si každé ráno vzal školní tašku a odešel. Jen bůh ví, kde se toulal. Volala jsem rodičům kvůli tomu výletu, jestli už bude Adam zdravý a bude moci jet s námi - a tak se to provalilo. Adamovi teď hrozí trojka z chování a možná i vyloučení ze školy. Mluvila jsem s ním, ale nedokázal mi říci, proč to udělal. Přitom rodiče tvrdí, že s ním nikdy předtím žádné problémy nebyly. Je to divné. No, už zvoní... takže nezapomeňte..." (A zopakuje čas a místo odjezdu.)

Učitel nerozvíjí s hráči dialog. Nastoluje sice problémovou situaci, ale nechce, aby ji skupina teď hned začala řešit (proto se s účastníky zatím nepouští do diskuse).

(Až do tohoto okamžiku bylo drama převážně v rukou učitele. Nyní se ale dostává do obtížné fáze, kdy učitel řízení hry z větší části přenechává hráčům a bude muset co nejpružněji reagovat na jejich nápady a rozhodnutí. Některé z možností se pokusím zachytit v následující části scénáře, ovšem bez jistoty, že právě tak se bude děj vyvíjet při realizaci s konkrétní skupinou.)

Co teď?

Všichni vystupují z rolí. Probíhá krátká diskuse o tom, co by teď mohli či měli Adamovi spolužáci udělat. Učitel je tím, kdo se ptá, ne tím, kdo přichází s návrhy. Ty by měly vzejít od dětí. Nejde o to každý z názorů hned důkladně rozebrat, spíše si uvědomit, jaké jsou základní možnosti. Předpokládáme, že se objeví:

- Promluvit si s Adamem, zjistit, co s ním je a proč doopravdy nechodí do školy.
- Jít za třídní učitelkou a říci jí, že je Adam šikanován a že právě to může být důvodem jeho záškoláctví.
- Nedělat nic, neplést se do toho.
- Jiná alternativa.

V závěru je učitel shrne a zjistí (např. hlasováním), jak velká část hráčů podporuje ten či onen návrh a podle toho bude drama pokračovat. Protože variantu d) nedokáží v tuto chvíli odhadnout, budu se nadále zabývat jen prvními třemi možnostmi:

A - Většina se domluví, že nejprve je třeba promluvit s Adamem
 B - Účastníci zvažují dvě další možnosti (jít za třídní - nedělat nic), skupiny jsou vyrovnané
 C - Většina je buď pro možnost b) nebo pro možnost c).

A. Rozhovor s Adamem

Adama bude představovat učitel. Je sám doma, rodiče ještě nepřišli z práce. Má "domácí vězení". Vůči návštěvě vystupuje zpočátku poněkud nedůvěřivě, není příliš hovorný, na některé otázky možná ani neodpoví, ale postupně se přestává zdráhat

a svěří se, že za školu skutečně chodil proto, aby se vyhnul šikanování. O svých problémech ve třídě nikomu neřekl, protože měl pocit, že by to bylo každému jedno. Rodičům nechtěl přidělovat starosti a učitele nezná dost na to, aby jim důvěřoval.

Z tohoto rozhovoru může přirozeně vzejít návrh, jak situaci řešit a Adamovi pomoci. Ale ne každý z návrhů musí Adam učitel akceptovat. Jestliže mu například spolužáci nabídnou, že s ním vždycky někdo bude chodit do školy i ze školy, může vyjádřit radost nad tím, že mu chtějí pomoci, ale namítnout, že tím se nic nevyřeší, že dva nebo tři pátáci stejně nic nezmůžou proti přesile těch starších; jestliže někdo navrhne, aby to řekl třídní učitelce, může mít obavy, že mu to nebude věřit a řekne mu, že se jen vymlouvá, aby se vyhnul trestu za neomluvené hodiny; pokud mu ale slíbí ostatní podporu, že potvrdí před třídní jeho slova, pak to může přijmout. (Učitel v tuto chvíli částečně funguje jako "dávblův advokát" - svými námitkami prověřuje, je-li odhodlání ostatních pomoci mu dost silné, jsou-li jejich nápady domyšlené a uvědomují-li si různé možné následky a jsou ochotni jim čelit.)

Padne-li tady konstruktivní rozhodnutí (vycházím z toho, že děti si samy se šikanou starších nemohou plně poradit, že celou situaci je třeba řešit i za pomoci dospělých) a je-li alespoň někdo z Adamových návštěvníků odhodlán jej aktivně podpořit, je možno rozhovor ukončit a následně pak pokračovat sekvencí "Poděkování" (viz dále I).

Vypadá-li to, že rozhovor uvízl na mrtvém bodě (např. proto, že všichni váhají, nebo se skupina nedokáže domluvit na společném postupu, příp. na tom, jak by takový postup měl vypadat), může jej Adam přerušit (např. tím, že se odvolá na zvonící telefon - určité to jsou rodiče, kteří chtějí zkontrolovat, jestli je opravdu doma) a drama se přesune k části B, která je zaměřena na pomoc při rozhodování.

B. Pro a proti

Hráči se postaví do dvou řad proti sobě, vzdálených od sebe asi tři metry. V jedné řadě jsou ti, kteří se přiklání k názoru, že by měli jít za třídní a říci jí o problémech Adama s šikanou, ve druhé ti, kteří si spíše myslí, že by se do toho neměli plést. Členové obou řad se vzájemně přesvědčují argumenty podporujícími jejich postoj. Mluví vždy jeden z jedné strany, pak druhý z druhé strany. Jestliže kdokoli cítí, že argument protikladné řady má i pro něj váhu, postoupí k ní o jeden krok, pokud ho naopak odmítá, o krok se zase vrátí (ale ne dál než na svou výchozí pozici). Slovní soubor se nechá probíhat po určitou dobu - dokud nejsou vysloveny všechny důležité důvody a nezačínají se už jen opakovat.

Po ukončení si všichni prohlédnou výsledné pozice lidí v prostoru. Učitel se ptá, kdo zůstal na původním stanovisku a vůbec se z něj nepohnul a proč; zda se někdo více pohyboval tam i zpět, co ho přitahovalo ke druhé straně, co odrazovalo; jestli někdo zcela změnil stranu, co ho přesvědčilo.

Zůstane-li na konci této aktivity alespoň jeden člověk, který je odhodlán třídní říci, co ví o Adamových problémech, stačí to k tomu, aby učitel dotazem tento jeho postoj naposledy ověřil ("Dokážeš to, i když jsi slyšel všechny ty důvody, proč to ostatní nechtějí udělat, i když víš, že tě ostatní nepodpoří?"), a pokud bude reakce souhlasná, může celou sekvenci uzavřít konstatováním, že se tak stalo: i když zůstal sám, měl odvahu jít a říci to, a díky tomu se věci daly do pohybu a začaly se řešit. (Půjde-li o větší skupinu, pak učitel svá slova adekvátně přizpůsobí.) Pokračování je opět uvedeno pod bodem I (viz dále).

C. Co se může stát, když... (obavy a naděje)

Jestliže se všichni nebo velká většina účastníků shodla na tom, že by spolužáci měli jít za třídní nebo naopak, že by neměli dělat nic, měl by se učitel pokusit toto jejich stanovisko ještě prověřit - zaměřit se na to, zda si uvědomují možné komplikace a důsledky a i při tomto vědomí jsou rozhodnutí to udělat.

Děti se rozdělí do menších skupinek (po 3 až 5 členech). Každá připraví čtyři živé obrazy:

- obava, co by se mohlo stát, kdyby řekli třídní o Adamových problémech se šikanou,
- naděje, které v to vkládají,
- obava, co by se mohlo stát, kdyby nedělali nic,
- naděje, které v to vkládají.

(Má-li učitel pocit, že čtyři obrazy by byly nad síly jeho žáků, může každé skupině zadat vždy jen dva [obava + naděje] tak, aby ve výsledných obrazech byly rovnoměrně zastoupeny všechny možnosti.)

Využít také může souboje argumentů ("Pro a proti" - viz bod B), motivovaného tentokrát jako spor vnitřních hlasů v člověku, který se snaží prozkoumat všechny možnosti, než se přikloní k určitému řešení. V tomto případě ale nebude mít aktivita rozhodovací charakter, jde o mapování procesu, který předcházela (nebo měl předcházet).

Teprve potom může skupina přistoupit opravdu k rozhodování, jež může mít např. podobu "osy".

Osa

Třídou je vedena myšlená úsečka, jejíž krajní body jsou vyznačeny např. židlemi. Jeden konec znamená "vše říci", druhý "nic nedělat" a uprostřed je bod pro "nevím" (příp. pro "jiná možnost"). Děti jsou stále v rolích Adamových spolužáků a za ně nyní mají rozhodnout (tím, kam se na ose postaví) pro určité řešení a buď tak potvrdit nebo opravit svůj původní názor. Učitel pak může některé krátce vyzpovídat, proč se postavily tam, kam se postavily, a to tak, aby dostaly příležitost všechny názorové skupiny.

Ať už jsme se zabývali možnostmi A, B nebo C, jsme nyní ve fázi, kdy padlo rozhodnutí. Aniž bychom vylučovali, že účastníci mohou přijít ještě s jiným nápadem jak problémovou situaci řešit, budeme se dále věnovat těmto dvěma variantám:

I. Hráči v rolích Adamových spolužáků se rozhodli (při rozhovoru s ním nebo i bez něj), že se obrátí na třídní (příp. jiného kompetentního dospělého) a řeknou jí, co vědí o šikaně.

II. Hráči v rolích Adamových spolužáků se rozhodli do ničeho nezasahovat.

Ad I. Poděkování

Učitel v roli třídní poděkuje těm, kteří nezůstali lhostejní, odhodlali se o šikaně promluvit a zastali se Adama. Řekne, že došlo k vyšetřování, které to potvrdilo. ("Zaskočilo nás to. Neuměli jsme si představit, že by jeden člověk mohl týrat druhého člověka, že by mohl někdo mít radost z bolesti jiných.") Sešla se kvůli tomu komise, před kterou byli předvoláni jak iniciátoři šikany, tak i jejich rodiče. Bylo rozhodnuto, že viníci budou potrestáni sníženou známkou z chování a budou nadále pod zvýšeným dohledem. Pokud by se taková věc znovu opakovala, hrozily by jim ještě tvrdší sankce (vyloučení ze školy, pobyt v diagnostickém ústavu). Pokračuje: "Jeden moudrý člověk kdysi řekl, že jediná věc, kterou zlo potřebuje k vítěz-

ství, je, aby slušní lidé nedělali nic. (Edmund Burke) Jsem moc ráda, že vy jste Adama podrželi a nedovolili jste, aby se mu stala dvojí křivda - jedna od těch, kteří ho šikanovali, a druhá od nás dospělých, kteří jsme si neuvědomili, že jeho chození za školu je vlastně voláním o pomoc v situaci, se kterou si sám neuměl poradit."

Reflexe

Odehrává se už mimo role. Mluví se např. o tom, že v příběhu Adama to nakonec dobře dopadlo, spolužáci mu dokázali pomoci a dospělí, když se vše dozvěděli, také účinně zasáhli. Ale ne vždy to může mít takový průběh. (Pravděpodobně se už v některých předcházejících sekvencích objevily obavy dětí z toho, že by to dospělí nevzali dost vážně, že by možná věřili spíše druhé straně nebo že by to raději chtěli ututlat, aby se nepoškodila pověst školy, apod.) Co pak může ten, kdo je šikanován, nebo ten, kdo o tom ví a chce mu pomoci, udělat? Učitel by měl upozornit děti na to, že existuje možnost bezplatně volat na Linku bezpečí (telefon 800 155 555), jejíž odborníci jim dokáží poradit a pomoci, a přitom zachovají jejich anonymitu, aby se nemusely bát případné pomsty.

Rozhovor by měl dále reagovat na otázky, které vyvstaly v průběhu dramatu, jako např.:

- Zda je či není obtížné svěřit se se svými potížemi dospělým a co v tom dětem někdy může bránit?
- Co je podle nich žalování, kdy ho odsuzují, a kdy jim připadá oprávněné?
- Jestli je těžší mlčet, nebo promluvit?
- Proč se Adam nikomu nesvěřil?
- Jaké to je, když je někdo se svým postojem v menšině nebo dokonce úplně sám?
- Jaké zkušenosti mají oni osobně se šikanou?
- Proč někteří lidé šikanují druhé, co je k tomu asi vede?
- Kdo se může stát obětí šikany a proč?
- Co by podle nich mohlo pomoci k tomu, aby už k šikanování na škole nedocházelo?
- Atd.

Učitel se snaží vést rozhovor neautoritativně, skutečně naslouchat názorům dětí, být otevřený k diskusi a více se ptát než prosazovat svoje myšlenky, i když s dětmi nemusí vždy souhlasit.

Fotografie z výletu

Učitel: "Pamatujete se, že třída plánovala společný výlet? Kvůli těm událostem kolem Adama a vyšetřování šikany ho museli trochu posunout. Ale nakonec se konal a opravdu se povedl. Zúčastnili se ho všichni. I Adam. A na památku si pořídili společnou fotografii."

Hráči vytvoří živý obraz. Učitel je "vyfotografuje" imaginárním aparátem.

Toto Adamovo začlenění mezi ostatní spolužáky, které dává naději, že už nebude sám a bez kamarádů, je závěrečnou tečkou za příběhem.

Ad II. Kdo na Adamovo místo?

a) Učitel věcně, bez výčitek, konstatuje, že "s Adamem už se spolužáci nesetkali. Do školy se nevrátil, a co s ním bylo dál, nikdo nevěděl. A život šel dál, ostatní věci zůstaly při starém, až na jednu drobnost, které si děti všimly hned při svém příchodu ráno do školy..."

b) Znovu se rozehrává situace mezi "vrátnými" a menšími žáky. Tentokrát ale do role jednoho z deváťáků vstupuje kromě původních představitelů i učitel (vezme si např. černé brýle nebo čepici některého z dětí apod.), který stupňuje a přitvrzuje požadavky na příchod. Chce od každého např. větší sumu peněz a vyhrožuje, že kdo je zítra nebude mít, s tím si to vyřídí ručně - jako s tím padavkou Adamem: "Má snad někdo zájem dostat se na jeho místo?!" V ten okamžik akce končí štronzem.

c) Učitel ji nechá chvíli doznít. Zřetelně se distancuje od role agresora (odloží rekvizitu, která tvořila znak postavy) a už sám za sebe obchází jednotlivé hráče a každého se ptá, co se teď jeho postavě honí hlavou. Nakonec uzavře otázkou: "Tak co myslíte? Vyplatilo se jim jejich nezasahování? A budou i tentokrát mlčet?"

Reflexe

Závěrečná otázka předchozího kroku by se měla stát i úvodní otázkou reflexe, která pak může pokračovat obdobným způsobem jako reflexe pod bodem I. Nenásledovala by po ní ovšem už žádná "Fotografie z výletu".

LITERATURA

DOLEŽALOVÁ, Jarmila

- 1997 "Markéta. Scénář školního dramatu...", *Tvořivá dramatika VIII*, 1997, č. 3

HOŘÍNEK, Zdeněk

- 1980 *Úvod do praktické dramaturgie* (Praha: ÚKVČ)
1991 *Drama, divadlo, divák* (Brno: JAMU)

KOLÁŘ, Michal

- 2001 *Bolest šikanování* (Praha: Portál)

MORGAN, Norah, Julia SAXTON

- 1987 *Teaching Drama. A mind of many wonders*, přel. Helena Zymonová a Jaroslav Provazník, *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů* (Praha: STD-ARTAMA, 2001)

O' NEILL, Cecily, Alan LAMBERT

- 1982 *Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers* (London: Hutchinson)

PAVIS, Patrice

- 1996 *Dictionnaire du Théâtre*, přel. Daniela Jobertová, *Divadelní*

slovník (Praha: Divadelní ústav, 2003)

RIMMON-KENAN, Shlomith

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

WAGNER, Betty Jane

- 1976 *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium* (Washington D.C.: National Education Association)



8. světový festival dětského divadla

Havana 19. - 25. července 2004

INSCENACE UVEDENÉ NA SVĚTOVÉM FESTIVALU V HAVANĚ

ANTIGUA

Národní divadlo mládeže
Eustace Simon: Záhadný vrah
Režie: Veron Stoute

BANGLADÉŠ

Lidové dětské divadlo
Sabina Bari Lucky: Náš svět
Režie: Liaquat Ali Lucky a Shamina Islam
Thusti

BELGIE

dětský divadelní soubor Sesimiz
Nazim Hikmet: Zamilovaný mrak
Režie: Pol Pauwels

CHILE

dětský divadelní soubor Caracolito
Antonio Suzarte: Valparaíso v barvách
Režie: Antonio Suzarte

dětský divadelní soubor Ocarín
Kdo zlomil Tenquité nožičku?
(podle národní pohádky Skřivan a snůh)
Režie: Antonio Suzarte

KOLUMBIE

soubor Mask Entertainment
Antonio V. Valencia: Radost v Amazonii
Režie: Antonio V. Valencia

CHORVATSKO

dětský divadelní a taneční soubor Záhřeb
Legenda o dvou sluncích
(podle chorvatské předkřesťanské legendy)
Režie: Ines Skuflic-Horvat

SLOVINSKO

dětský divadelní soubor neslyšících Gle-
daliska skupina Metulji
Kolektiv: Sanja
Režie: Verónica Gaber Korbar

ŠPANĚLSKO

dětský divadelní soubor G. I. T. Avant va
el carro
Kolektiv: Ukradené dětství
Režie: Jame Ibáñez Expert a Helena Bosh
Mendoza

USA

Divadlo mladých Bruderhof
Paul Fleischman: Semínkové lidé
Režie: Nancy Voll

FINSKO

Taneční institut Vantaa
Ilpo Tiihonen-Marcia Fagerudd: JKR
Choreografie: Kati Kivilahti

HONDURAS

Divadlo Chipilín
**Sandra Herrera Dean: Mezi sny, hrami
a skutečností**
Režie: Sandra Herrera Dean

ANGLIE

Divadlo mladých
William Shakespeare: Bouře
Režie: Philip Bradley

FAERSKÉ OSTROVY

Dramaverkstæði
Hra Valholl
(podle severských mytologických příběhů
- faerských, dánských, norských, island-
ských a staronorských)
Režie: Hjordis Johansen

MEXIKO

Cletito Feliz
**Enrique Cisneros: Dětské rádio XHK-
Riño**
Režie: Kay Nicté García

dětský divadelní soubor Foro 4
Alberto Chimal: Gorkovo tajemství
Režie: Pina Morayta

dětský loutkářský soubor
C. T. I. Pahpaki
Kolektiv: Hvězdný prach
Režie: Daniel Cebada Castañeda

dětský divadelní soubor Telón blanco
Stará pohádka pro Momo
(podle knihy Michaela Endeho Momo)
Režie: Ana Luisa Paredes

ČESKÁ REPUBLIKA

dětský divadelní soubor DdDd,
ZUŠ Děčín
Mausa-musaka
(podle africké pohádky, kterou převy-
právěl Ladislav Mikeš Pařízek)
Režie: Jana Štrbová a Alena Pavlíková

RUSKO

Mladí herci Moskevského Hudebního
divadla
Sny o dešti
Režie: Alexandr L. Fjodorov

TRINIDAD A TOBAGO

Mládežnická společnost Malick Folk
**Luis Mc Williams: Kultura karibského
dítěte**
Režie: Luis Mc Williams



VENEZUELA

taneční soubor D´Movimientos

Hlemýžďí domeček

Choreografie: Trina Frómenta a Oriana Frómeta

KUBA

Divadelní společnost Arlequín

Josefa Cosme Franco: Foueteé (Otočka na jedné noze)

Režie: Josefa Cosme Franco

dětský divadelní soubor La Colmenita

Carlos A. Cremata Malberti : Paprika snů

Choreografie: Iraida Malberti

dětský divadelní soubor En el Bosque

Les a ptáčky

(podle Ricarda Muñoze Caravaky)

Režie: Eduardo del Toro Roca

dětské pohybové divadlo Nuvea

Revelación

Kolektiv: Síla květiny

Režie: Lazáro Pérez Chouza

dětský divadelní soubor La Edad de Oro

Kubánský anonym: Cacho a fretky

(Podle Luise Martíneze)

Režie: Carlos Amanza Gómez

dětský divadelní soubor La Andariega

Miguel de Cervantes Saavedra:

Rozvodový soud

Režie: Luiz Antunez

Kubánské dojmy a zkušenosti

Jana Štrbová

Světový festival dětského divadla se koná pravidelně od roku 1990, a to vždy po dvou letech. Střídavě probíhá v Lingenu (1990, 1994, 1998, 2002) a v různých zemích světa, které vybírá mezinárodní organizace amatérského divadla AITA/IATA. O organizaci festivalu se vedle Německa dosud postaraly tyto země: Turecko (1992), Dánsko (1996) a Japonsko (2000). Hostitelem letošního, v pořadí už 8. světového festivalu dětského divadla byla Havana, hlavní město Kuby.

Festivalu se zúčastnilo 28 dětských divadelních souborů z 19 zemí - zastoupeny byly: Antigua, Bangladéš, Belgie, Česká republika, Chile, Kolumbie, Chorvatsko, Slovinsko, Španělsko, USA, Finsko, Honduras, Anglie, Faerské ostrovy, Mexiko, Rusko, Trinidad, Venezuela a Kuba. Organizátoři festivalu udávají, že se zde setkala 400 dětí.

Českou republiku reprezentoval na návrh české sekce AITA/IATA osmičlenný dětský divadelní soubor DdDd ze ZUŠ Děčín s inscenací Mause-musaka, která byla na programu Dětské scény v roce 2003 v Trutnově. Na 52. loutkářské Chručimi získala inscenace cenu za výtvarnou, hudební a pohybovou složku a byla hrána také na Jiráskově Hronově.

Nikdy jsem nebyla na světovém festivalu dětského divadla a nikdy jsem nebyla na Kubě. Všechno bylo - nejen pro mě, ale pro celou naši výpravu - nové, nezvyklé, zvláštní, bizarní, absurdní, nepochopitelné, neopakovatelné... a navzdory všem nedostatkům to stálo za to. V následujících řádcích jsem se pokusila ve stručnos-

ti zachytit celkovou atmosféru světového festivalu. Skutečnost byla daleko barvitější a zážitků bylo mnohem víc.

Vezmu to však od začátku.

Když jsme se v létě 2003 dozvěděli o možnosti, že by náš dětský divadelní soubor mohl být vyslán na 8. světový festival dětského divadla, byli jsme nadšeni. Taková nabídka nepřichází příliš často. Je to velká souhra náhod - především musíte mít hotové představení, které zaujme české diváky a porotu na celostátní pře-

hlídce dětských divadel Dětská scéna. Musí to být představení, které je schopné komunikovat navzdory jazykové bariéře s publikem z jiných zemí. Představení musí doporučit česká sekce světové organizace amatérského divadla AITA/IATA a také se v tom roce musí konat festival. Ale jistotu pořad nemáte, protože vás čekají dvě úskalí. Vaši nominaci musí schválit výběrová festivalová komise a musíte si sehnat peníze na cestu. Pro představu: letenky na Kubu pro 11 osob



stojí 303.000 Kč. K tomu připočítejte letecké poplatky, pojištění a dopravu na letiště a cestovné se vám vyšplhá na 330.000 Kč. Do poslední chvíle jsme nevěděli, jestli se nám podaří peníze sehnat. Nakonec se to díky dotaci města Děčína, díky grantu Ministerstva kultury a díky řadě sponzorů povedlo a my jsme v pátek 16. 7. 2004 v 11 hodin 25 minut středoevropského času odletěli z Ruzyně.

Po dvanáctihodinovém letu s přestupem v Madridu jsme šťastně přistáli v Havaně. Na letišti nás čekala Carolina Sanchez, která měla organizaci festivalu na starosti. Představila nám Marushi - naši průvodkyni, která neuměla anglicky. První překvapení, neboť jsme požadovali tlumočnicka ze španělštiny do angličtiny - a mailem nám byl přislíben.

Že je na Kubě všechno jinak, jsme od této chvíle zjišťovali na každém kroku.

Autobusem, kterému nesvítla světla, za hlasitého trubení, abychom někoho nezajeli, jsme dorazili do La Villy, obrovského areálu střední umělecké školy, kde byly postupně ubytovány všechny soubory za stejného uvítacího rituálu (kubánského karnevalu na velkém betonovém nádvoří), při kterém museli všichni půl hodiny tančit. Bylo to milé, ale my jsme se už těšili do mailem slíbených klimatizovaných pokojů. Pokoje klimatizované nebyly.

Úroveň ubytování, hygienického zařízení a stravování popisovat nebudu. Zvykli jsme si. V noci jsme usínali za kubánských diskotékových rytmů a ráno nás stejná hudba probouzela. Výhodou společného ubytování všech souborů 20 kilometrů od Havany bylo to, že děti z celého světa mezi sebou velmi rychle navázaly kontakty. Nevýhodou, že jsme denně strávili hodinu v autobuse cestováním do Havany a zpět.

Protože jsme na festival dorazili o dva dny dříve, chtěli jsme se po Kubě porozhlédnout. Chtěli jsme si Kubu užít, ale hned první den jsme celé dopoledne pročekali na slíbený autobus. Když už bylo jasné, že se ho nedočkáme, zaplatili jsme si dopravu do Havany a zpět u cestovní kanceláře. Cesta za nevšedními zážitky nás vyšla na 110 dolarů. Pro srovnání: průměrný kubánský plat je 10 dolarů měsíčně.

Stará Havana je pro Evropana šokující. Kdysi nádherné koloniální vily a domy chátrají. V úzkých uličkách vstoupíte rovnou z ulice do obývacího pokoje, který zároveň slouží jako obchůdek s nejrůznějším zbožím. O kus dál jsou opravené luxusní obchody, restaurace a kavárničky. Každou chvíli vám někdo spiklenecky nabídne výhodnou koupi kubánských doutníků. Za

dolary. Všude narazíte na žebráky, kteří chtějí dolar. Lepí se na vás pouliční malíři, kteří vám za dolar vnučují vaše karikatury. Stařeny s doutníky se od vás nechají za dolar vyfotografovat a pouliční muzikanti si s vámi za pár dolarů zazpívají Guantanameru. Překvapí vás kostel, ve kterém je vedro, v úzkých uličkách obdivujete nabýskané staříčké americké bouráky, v laciné hospodě ochutnáte mojito, osvěžující koktejl z kubánského rumu, třtinového cukru, šťávy z limetek, sodovky a rozdrčené máty. Večer jsme byli tak uondáni, že jsme usnuli jako nemluvnata, přestože venku duněla diskotéka.

V neděli 18. 7. od čtyř hodin ráno začaly do areálu La Villy - pod naše okna - najíždět žluté americké školní autobusy z padesátých let, kterými jsme se měli během příštích dnů přepravovat do Havany na festivalová představení. Do "hudebního budíčku" v 8 hodin jich bylo 26. My jsme si hned po snídani vyjeli s naší "cestovkou" na výlet k moři (60 kilometrů za 176 dolarů). Na Východních plážích byla hlava na hlavě. Atlantik zářil tyrkysovou modří, slunce páliło... a skončilo to spálenými zády. Diskotéka ten večer dozněla o půlnoci.

V pondělí 19. 7. byl budíček v 6.00. To abychom náhodou nezaspali společný odjezd v osm hodin na slavnostní zahájení, které bylo naplánováno na 10.00 ve starobylé havanské pevnosti Morro. Kolona šestadvaceti autobusů s policejním doprovodem odjela s půlhodinovým zpožděním a začátek ceremoniálu měl tři čtvrtě hodiny skluz. Konečně je to tady: festivalová píseň La Esperanza, kubánská hudba, barevný rej tanečníků, klauni, národní zpěvačka, vlajkonoši, salvy z pušek, holubice vzletající k nebi, projevy, projevy, projevy... (jeden z prvních měl prezident AITA/IATA Edoardo Tromp). Vtom se spustil pravý tropický liják. Všichni se rázem rozprchli... a bylo po slavnosti. A opět se čeká, než se nastoupí do autobusů a kolona se za policejní asistence vrátí do La Villy. A čeká se na oběd. Jdeme mezi posledními a nedostane se na nás balená voda. Z neznámých důvodů nedorazil kamion, který ji měl přivést. Cestou zpátky do Havany si za dolary kupujeme pití.

Do kubánského Národního divadla přijíždíme pozdě. První festivalové představení už začalo. Sedáme si na balkóně na schody. Dole hluboko pod námi hraje kubánský soubor La Colmenita inscenaci s názvem **Paprika snů**. Nevím, proč se představení jmenuje právě takto. Jde o tři známé pohádky (o Popelce, o Červené karkulce a o Kocourovi v botách) spojené

rámcem. Představení je velké show. V rychlém tempu se střídají hudební a taneční čísla s divadelními výstupy. Na scéně je přes třicet dětí, deset muzikantů - mezi nimi dospělí. Děti mluví a zpívají na mikrofony, vše doplňuje projekce kreslené pohádky v disneyovském stylu. Je tu patrná ruka profesionálního režiséra a choreografa.

Od 17.00 je představení souboru z Antiguy v divadélku Guiñol, kam přejíždíme autobusem. Tentokrát přijíždíme včas, ale zhlédneme už jen konec inscenace s názvem **Záhadný vrah**, neboť, jak se dozvíme od zaměstnanců divadla, diváci jsou naučení, že zdejší představení začínají v 16.30, na což organizátoři festivalu zapomněli. Tak se prostě začalo hrát dřív. Inscenace je o nemoci, kterou manžel nakazí manželku, a hraje ji dívčí soubor v angličtině. Dívčák není rozumět. Kromě toho, že hučí ventilace, která zde - na rozdíl od Národního divadla - funguje, jsou v publiku samé malé kubánské děti, které neumějí anglicky, a tak neustále vstávají, odcházejí, přicházejí a baví se s rodiči.

Vracíme se zpátky do Národního divadla. V 19.00 v sále Covarrubias hraje honduraský soubor inscenaci s názvem **Mezi sny, hrami a skutečností**. Příběhu o chlapci, který si sní své sny, protože ho rodiče nechápou, rozumíme, přestože je ve španělštině. Děti jsou přirozené a je vidět, že se v představení cítí dobře a že je o nich.

Večer je v La Ville otevřena v jedné místnosti "internetová kavárna". Bez kávy. Do srdce Evropy posíláme mailové pozdravy. Jen tady je možné si dobít videokamery a mobilní telefony, protože na pokojích zásuvky nejsou. Internet má být podle informačního letáku otevřen do 1.00, avšak už ve 22.00 se jeho dveře pro cizince uzavrou a je k dispozici pouze vybrané kubánské společnosti. Diskotéka se pro tento večer přesouvá z hlavního nádvoří směrem k jídelně, takže v klidu odpočíváme a těšíme se na druhý den, kdy mají začít semináře pro děti i dospělé.

V úterý 20. 7. nás už ani nepřekvapí, že téměř celé dopoledne pročekáme na betonovém chodníčku před internetovou kavárnou. Organizátorka, která má na starosti semináře, nepřijela a nikdo nic neví. Ze čtrnácti původně inzerovaných seminářů pro děti se konají tři. V 10.30 odcházejí naše děti na hip-hop a kubánské tance, my dospělí se uchylujeme do klimatizované místnosti, kde se snažíme pochytit něco z přednášky profesora Miguela Pacheka ze Španělska o vztazích mezi literárním dílem, divadlem a filmem.

Na odpoledne je připraveno pět festivalových představení. Mexickou inscenaci **Hvězdný prach**, která se hraje v Guiñolu, nemáme vzhledem k časovému harmonogramu šanci stihnout. Jako první vystupují ve 14.00 malé kubánské děti ze souboru Arlequín. Tématem představení **Otočka na jedné noze** je vesmír. Monotónní temporytmus spíše tanečního představení a nefungující ventilace v sále Avallaneda v Národním divadle nás všechny ukolébá k spánku. Divadelní zážitek se nedostavil. Měla jsem pocit, že se malé děti na velkém jevišti ztrácejí, že se samy sobě ztrácejí v tématu a příběhu, který jim není vlastní.

Španělský soubor z Valencie Avant va el carro nabídl představení, jehož název **Ukradené dětství** napověděl, o jakém tématu se bude hrát. Mladí španělští protagonisté vytvářeli za působivé scénické hudby silné obrazy o dětech z celého světa, které jsou vytrženy ze svých domovů, které jsou týrány, které musí těžce pracovat, které postihl fašismus. Při závěrečném apelativním obrazu dětské solidarity mi v nevětraném sále Covarrubias běhal mráz po zádech.

V 17.00 hrají Bangladéšané inscenaci **Náš svět**. Je to příběh o pralese, do kterého přijdou zlí lovci. Chytrá opička je uvězněná a zvířátka je společně potrestají. Velká výprava, reprodukováná etnohudba. Děti i teenageři jsou oblečeni v kostýmcích zvířátek a lezou po kolenou. Kdyby to nebyli naši noví kamarádi, kteří bydlí v La Ville pod námi, nejspíš bychom usnuli.

Divadlo mladých z Newcastlu zpracovalo ve zkrácené podobě Shakespearovu **Bouři**. Potěšil nás velmi slušný komediální výstup dvojice dívek v roli námořníků a byli jsme našťvaní, když se soubor za potlesk ani nepřišel poděkovat.

Večer na betonovém nádvoří La Villy vystupuje kubánský dětský divadelní soubor La Andariega z Camagüey. Hrají Cervantesův **Rozvodový soud** v úpravě režiséra Luise Antuneze. Je to skvělá podívaná. Děti hrají s nadsázkou příběhy manželských dvojic, které se chtějí z různých důvodů rozvést. Po celou dobu půlhodinového představení zůstávají v rolích a ani na chvíli nevypadnou. Výborně zvládají jevištní řeč, prostor, mimiku, temporytmus. Je to divadlo se vším všudy. Jsem nadšená a lámanou angličtinou se to pokouším sdělit choreografce a vedoucímu souboru, kteří anglicky umějí ještě méně než já.

Ve středu 21.7. odpoledne hrajeme, a tak hned po snídani odjíždíme na zkoušku, kterou jsme si včera domluvili. V sále

Covarrubias mají být v 10 hodin připravena conga. Conga v divadle nejsou. Jsou v La Ville, protože jsme si je mailem objednali u Ministerstva kultury. Velmi těžko se domlouváme s osvětlovači ohledně nasvícení scény. Nepřivezou nám oběd, zato konečně přivezou bubny. Potřebujeme na ně podstavce, aby zněly. Podstavce nejsou, zato nám přivezou další dvě conga. Ve 12.30 můžeme začít zkoušet.

Před námi ve 14.00 hrají ve velkém sále Rusové **Sny o dešti**. Jdeme se na ně podívat. Je to působivé představení, postavené na obrazech, reprodukováná hudba a živém zpěvu ruských lidových písní. Námětem je láska, život a smrt. Před očima muže, který je zastřelen ve válce, se odvíjí jeho předchozí život. Je to dokonalé, profesionální představení, až na pár výpadků zvuku způsobených mikrofonom. Inscenace se mi líbí, ale..., jako bych postrádala vlastní názor těch, kteří hráli. Byli skvělí - pěvecky, herecky i pohybově. Ale pro mě jen přesně naplnili požadavky profesionálního režiséra.

Na řadě je naše **Mausa-musaka**. Hrajeme v angličtině. V sále nefunguje klimatizace a mně, přestože jen stojím na jevišti a hrají na percuse, stékají čůrky potu po zádech. Obdivuji náš soubor, který je plně soustředěný a nenechá se vyvést z míry neukázněnými kubánskými dětmi v publi-

ku. Sklidíme velký potlesk a na pódium nám přichází gratulovat pár lidí. Mezi nimi i hlavní organizátorka festivalu Carolina Sanchez. Vypouštíme mexické představení **Dětské rádio XHK- Riño** v Guiñolu a jdeme na kubánskou tržnici. Kupujeme si mango, avokádo, limetky a fruta bomba, což je papaya.

V sále Avallaneda se od 18.00 hrají dvě kubánská představení. Čekáme tři čtvrtě hodiny. Jako první vystupuje soubor Nueva Revalación s představením **Síla květiny**. Na předscéně je několik velkých cestovních tašek a muž, který přichází, z nich postupně za romantické hudby vytahuje hadrové šašky a snaží se je všemožně oživit. Pomocí růže, kterou najde, procitne jeden klaun a poté všichni. Společně pronásledují muže a nakonec se s ním skamarádí. Ti diváci, kteří netušili, že hadroví panáci jsou živé děti, jsou v šoku. Já jsem trnula od začátku inscenace, protože muž s dětmi dělal neuvěřitelné věci. Nevím, co si mám o tomto artistickém představení se slaboduchým příběhem myslet. Bylo mi (a nejen mně) hodně proti srsti.

Následuje představení **Les a ptáčky** souboru En el Bosque. Inscenace o životě obyvatel pralesa. Zajímavá je scéna z přírodních materiálů. Obdivovala jsem dvanact malých dětí, které půl hodinu vydrže-



ly být bez pohnutí přikryté bílou látkou a představovat velké vejce, ze kterého se vyklubou ptáčky. Opět jsem trnula, když se větší děti hrající na chůdách lovce několikrát smekly po listí a spadly.

Poslední představení v sále Covarrubias začalo podle programu v 19.00 hodin a už se chýlilo k závěru, když jsme tam po skončení předchozí inscenace přišli. Nastala změna programu, a tak jsme nevěděli, kdo hraje a co hraje. Až později jsme si dosadili, že to byl mexický soubor Foro 4 a **Gorkovo tajemství**. Shodli jsme se na tom, že představení na nás působilo jako ukřičená chaotická školní akademie.

Po večeri přichází Marushi a oznamuje nám, že ve 21.00 se bude konat schůzka prezidenta školy s vedoucími souborů. Schůzka začne se zpožděním a spočívá v hodinové ideologické přednášce o vzdělanosti a vzdělávacím systému na Kubě a o přednostech socialismu. Sedíme pak ještě s naším souborem venku na lavičce a zpíváme. Připojují se k nám naši kamarádi z Bangladéše, kubánská děvčata, muž z Guatemaly..., kdo jde náhodou kolem. Kytara a rumba koule putují z ruky do ruky, neexistují jazykové bariéry. Příjemný večer.

Ve čtvrtek 22.7. dopoledne jedeme na výlet. Na pláž k moři, kam bychom chtěli, nás řidič nesmí odvézt, tak jedeme do Cojimar, malé vesničky za Havanou, kde pobýval Hemigway a kde ještě před třemi lety žil muž, jehož příběh se stal předlohou pro slavnou novelu Stařec a moře. Na skalnatém pobřeží sbíráme kamínky a mušle, někteří z nás se koupou a nakonec navštívíme restauraci La Terrasa, kam Ernest chodil na drink a kde jsou vystaveny jeho fotografie. Pak honem zpátky do La Villy na oběd a rychle do Havany na představení.

Začne se hrát o tři čtvrtě hodiny později. Takže neuvidíme Faerské ostrovy a jejich **Hru Valholl**. Kolumbijské představení **Radost v Amazonii** má velkolepou výpravu. Hrají v něm samí dospělí a jedno dítě. Na jevišti se objeví obrovský had se dvěma hlavami, a když se dlouho nic jiného neděje a jen si ty hlavy mezi sebou povídají španělsky, usínám.

Poté přejíždíme autobusem do Guiñolu, ale nedostáváme se dovnitř. Maličké klimatizované divadélko je plné. Máme však počkat, bude se hrát ještě jednou. Ukázněně čekáme naproti divadlu před kioskem a popíjíme chlazené nápoje. Kubánské pivo značky Bucanero stojí dolar, a když je vychlazené, vyrovná se našim pivům. Mexický soubor Telón blanco, ve kterém hrají dvě dívky a jeden chlapec,

není uveden v programové brožůře. Dívka v hlavní roli je přesvědčivá, ale vůbec nevíme, co se hraje a o čem se hraje, neboť se na jevišti nic neděje, jen se mluví. Až podle festivalového "cédéčka", které dostaneme na památku, zjišťuji doma v Čechách, že šlo o inscenaci s názvem **Stará pohádka pro Momo** na motivy Michaela Endeho.

Finská inscenace **JKR** v sále Avellana začne se zpožděním. Soubor Tanečního institutu Vantaa předvede skvělé taneční představení. Výborná hudba s finskými lidovými motivy, hodinové nasazení asi třiceti tanečníků, téma konzumního života ve městě. Zážitek. Kladu si pro sebe otázku, zda taneční představení patří na festival dětského divadla, zda tanec nemá mít svoji vlastní světovou přehlídku. Z chilské inscenace **Valparaíso v barvách**, na kterou se jdeme po skončení Finů podívat, uvidíme jen pestré barevné kulisy a veselou písničku na závěr.

V pátek 23.7. dopoledne jdou děti na semináře a my na sympóziu režisérů do klimatizovaného divadelního sálu v La Vile. Opět se nezačne včas, ale tentokrát je to skutečně z objektivních příčin - nejde proud. Poté jsou problémy s tlumočnickým zařízením, ve kterém to chrástí tak, že z překladu ze španělštiny do angličtiny je rozumět každé páté slovo. Paní Helle Haugerová, členka stálého výboru pro dětské a mladé divadlo při AITA/IATA, se snaží motivovat diskusi o představeních z minulých dnů. Je málo času a diskuse se nedaří. Na závěr sympózia je řečeno, že zítra dopoledne srovnáme práci ruského souboru a kubánského souboru La Colmenita, které mají profesionální podmínky.

Ve 14.00 začíná hrát kubánský soubor La Edad de Oro představení **Cacho a fretky**. Marně teď po několika měsících vzpomínám, o čem ta inscenace byla. V paměti mi po ní nezůstal vůbec žádný vjem. Zato představení souboru Bruderhof z USA s názvem **Semínkoví lidé** na mě silně zapůsobilo tématem lidské sounáležitosti. Příběh dívky, která v nehostinné městské aglomeraci začne budovat zahradu a ke které se postupně přidávají ostatní lidé, ve mně zůstal, přestože se jednalo o vyprávěné divadlo a nebyly v něm žádné dramatické situace. V 16.30 jsme pospíchali do Guiñolu, a to nejen proto, že byl klimatizovaný. Těšili jsme se na soubor z Trinidadu a jejich inscenaci **Kultura karibského dítěte**. Místo nich však bez jakéhokoli upozornění byla na programu "písničková show" dvou profesionálních kubánských loutkářů. Zklamaně jsme odešli.

O hodinu později nás ale naštěstí čekala taneční podívaná **Hlemýžďí domeček** venezuelského souboru D' Movimiento. Téměř hodinové představení šestice dívek ve věku 11-13 let se světelnými efekty, výbornou hudbou a projekcí fotografií v zadním plánu. Tématem byla dětská hra a hravost. Poslední páteční inscenací byl **Zamilovaný mrak**. Pohádku podle Nazima Hikmeta hrál soubor tureckých imigrantů z belgického městečka Amberes. Zajímavá etnická hudba, ale jinak žádný hlubší zážitek. Večer jsme na betonovém prostranství La Villy měli možnost zhlédnout taneční vystoupení z Bangladéše a Kubu. Bangladéšanky zatančily půvabné tance blízké indickým, kubánský soubor, patrně ze zdejší školy, předvedl společenské tance, včetně valčíku.

V sobotu 24.7. ráno se znovu setkáváme s prezidentem školy, který nám sděluje, že společný nedělní výlet na pláž se nekoná, protože budou na moři vlny a mohlo by dojít k neštěstí. Autobus máme k dispozici do 15.00, ale k moři nás zavést nesmí! Myslíme si o tom své a jdeme do divadelního sálu na sympóziu. Místo ohlášené diskuse o ruském a kubánském představení je přednáška profesionálního loutkáře, který hraje pro děti na ulicích. Odcházíme. Před sálem se setkáváme s Alexandrem Fjodorovem, režisérem moskevského Hudebního divadla. Oprašujeme ruštinu a povídáme si. Dozvídáme se řadu zajímavých věcí a mimo jiné i to, že děti ze souboru za výuku v divadle nic neplatí. Výuku mají 3x týdně a na 60 dětí je 29 pedagogů!!! Vracíme se zpět do sálu. Diskutuje se o našem představení. Odpovídáme na otázku, proč my, Češi, hrajeme africkou pohádku anglicky.

S tradičním zpožděním začíná ve 14.45 poslední festivalový blok. Hraje soubor La Andareida, jehož Rozvodový soud, který jsme viděli v úterý večer v La Ville, mě nadchl. Název i obsah tohoto představení nám zůstal utajen. Informační brožura se o něm nezmiňovala. Byla to inscenace s velkolepou výpravou, ve které oživaly postavy z pohádkových knížek. Obdivovali jsme nasazení dětí, ale vlastnímu příběhu jsme neporozuměli.

Následovalo představení **Sanja** slovinského souboru neslyšících. Princezna Sanja se necítí v upjaté etiketě královského dvora dobře a přestane se smát. Její otec se vydá do světa, aby našel lék. Dívka se uzdraví, když král pochopí, že ji vyléčí láska rodičů. Srozumitelný příběh vyprávěný pomocí mizanscén, obrazů a hudby.

Poslední festivalová inscenace **Legenda o dvou sluncích** se hrála v sále Covar-

rubias. Chorvatské dětské divadlo nám bylo blízke nejen jazykem, kterému jsme rozuměli, ale i divadelním pojetím, které vycházelo z přirozeného dětského projevu. Cítili jsme zaujetí dětí tématem boje dobra a zla v mýtickém příběhu o bohu Svarogovi a Moraně. Byla to příjemná tečka.

Večer jedeme na představení kubánského baletu, které se koná v krásném starobylém divadle García Lorcy. Během inscenace **Cínového vojáčka** se na scéně vystřídá odhadem 350 tanečníků a tanečnic různých věkových skupin od nejmenších dětí až po dospělé. Obdivuhodné. Do usínání nám tentokrát zní dunění dvou diskoték. K té na nádvoří La Villy se přidá druhá z vesnice - s jinými písničkami, ale ve stejné zvukové intenzitě.

V neděli 25.7. je budíček o hodinu později. Jedeme naším kanárkovým autobusem na výlet do Havany. Procházíme po hlavním bulváru Malekon, kde se Kubánci chystají karnevalem oslavit 51. výročí útoku na kasárna Moncada. Prší. Před deštěm se schováváme do podloubí domu a nechtěně se tak staneme svědky policejního

zákroku, při kterém jsou odvedeni tři muži v poutech na policejní stanici. Proplétáme se starou Havanou, nakupujeme suvenýry, v jedné z restaurací si dáváme lahodnou Piña Coladu a nahlédneme do luxusní La Floridity, kde je měděná busta papá Hemingwaye v životní velikosti.

Po pozdním obědě v La Ville následuje hromadný odjezd na závěrečný ceremoniál. Buď je rozbitý autobus, nebo se začíná šetřit pohonnými hmotami, protože s námi do Havany jedou Mexičané. Jsou dost hluční, ale za společného zpěvu nám cesta rychle uběhne. Závěr festivalu měl být podle programu v pevnosti Morro, ale koná se v divadle, kde jsme poprvé. Zřejmě se tak pořadatelé rozhodli po zkušenosti se zahájením, které rozehnal tropický liják. Čekáme necelou hodinu. A je tady závěr: reprodukováná hudba, na scéně postavy v kostýmech, festivalová písnička, jeden krátký projev, desetiminutová ukázka pravekého kubánského karnevalu... a je konec. Do La Villy se vracíme s Bangladéšany, kteří nám zpívají Černé oči, jděte spát - a to všech šest slok! Od Marushi se dozví-

dáme, že ve 21.30 máme "meriendu". Myslíme si, že to bude závěrečný raut na rozloučenou. Dostaneme obloženou housku. Balíme.

V pondělí 26.7. po snídani jedeme s "cestovkou" na pláž k moři. Tentokrát ušetříme. Cesta stojí jen 165 dolarů. I na Kubě fungují smluvní ceny. Užíváme si Atlantiku a slunce v nadhlavníku. Na pláži hraje tříčlenná kapela písničky z legendárního filmu Buena Vista Social Club a v kiosku nám pak muzikanti nabízejí svoje CD za 10 dolarů. Od moře se nám nechce, ale musíme. Letadlo do Madridu odlétá ve 23.03. S kufry k autobusu nám přijdou v La Ville pomoci kluci a holky z Bangladéše. Loučení je dojemné a neobejde se bez slz. V letištní hale je puštěná televize s několikahodinovým projevem Fidela Castra. Takže jsme se s ním přece jen setkali... Děti se v tranzitním prostoru vrhají ke stánku s hamburgery a neodradí je ani cena: 3 dolary za kus.

A to je všechno.

Adios, Kubo!

Zůstala jsi nám hluboko pod kůží.

Několik postřehů z Działwy 2004

XXV. celopolská přehlídka dětských
divadel Działwa 2004

Ivana Sobková

*Brum, brum, brum - autobusem
Albo lódka: chlap, chlap, chlap.
Czlap, czlap, czlap - galopem, klusem
Jedźmy w bajek świat.*

*Hejże-ho, hejże-hi:
Już nadchodzi lepsze dni;
Droga była niezbyt łatwa
Ale jest już "Działwa"!*

Tak tato "piosenka Działwy" se stala na několik dní naším všudypřítomným průvodcem polskou celostátní přehlídkou dětského divadla v Lodži, která se konala 19. - 22. května 2004. Zúčastnili jsme se jí se souborem Koukej!, ZUŠ Klecany, s představením Justyna a upří. Na přehlídku jsem odjížděla s představou, že tam bude více zahraničních hostů jakožto in-

spirativních představení. Na místě jsem se nejen já, ale i polští kolegové divili, jak se to vlastně stalo, že na jejich polské přehlídce soutěží (ano, soutěží!) i český soubor. Doposud totiž nebylo zvykem zvát zahraniční účastníky.

Jak jsem se dozvěděla, představení na přehlídku postupují z nižších oblastních kol, anebo má soubor možnost poslat zá-

znam svého představení na videokazetě přímo pořadatelům národní přehlídky - a ti jejich inscenaci zhodnotí a případně zařadí do programu. Tuto možnost využívají vedoucí zejména v případě, že nestihnou představení připravit do termínu konání oblastního kola.

Během čtyř přehlídkových dnů vystoupilo 22 souborů! Není proto divu, že představení běžela od rána až do pozdního odpoledne a přestávky mezi jednotlivými vystoupeními se tedy neřídily časem potřebným k přípravě, ale vše se prostě muselo stihnout za deset minut. Byla to honička pro diváky i pro hrající, ale vše kupodivu šlapalo bez nejmenších zádrhelů. Během přestavby vždy děti "pobavila" vtipná scénka polských instruktorů a moderátorů a samozřejmě zazněla "piosenka Dziatwy".

Atmosféra byla lehce poznamenaná tím, že šlo o soutěž. A jak jsem pochopila, berou ji (zejména vedoucí) velmi vážně. Vyhodnocují se tři nejzajímavější představení (první, druhé, třetí), nejlepší "herecké" výkony (představitelka naší Justýny Bára Černochová získala ocenění za herecký výkon!) a je také uděleno ocenění vedoucím souborů za jejich práci. Čím více se přibližoval závěrečný den přehlídky a s tím spojené vyhlášení výsledků, tím více stoupala nervozita. A tak se jí pořadatelé snažili trochu zmírnit tzv. integračním večírkem pro vedoucí. Jinak totiž nebylo mnoho příležitosti na nějaká neformální posezení. Uby-



tování jsme byli uprostřed lesa asi 10 km za městem a jediná kavárna v ubytovacím areálu byla zavřená. Na večírku došlo kromě oficiálního přípitku na počest všech pořadatelů přehlídky, všech vedoucích a vlastně "všech, kteří se věnují umění a zároveň formování mladých lidí, neboť je to velké štěstí, výzva i zásluha" (pokus o citaci), i na příjemné a neformální rozhovory. Z polsko-česko-anglicko-ruské konverzace jsem vyrozuměla, že většina vedoucích jsou divadelní nadšenci-ochotníci nebo se jako učitelé všeobecných předmětů seznámili s metodami dramatické výchovy na nějakém kurzu (studium oboru dramatická výchova na vysoké škole není možné), příp. jsou absolventy dvouletého postgraduálního studia oboru "režie dětského divadla" ve Varšavě.

Každé ráno nás autobusy dopravily do města a začal maratón představení (samozřejmě s přestávkou na oběd). Hrál se pro účastníky festivalu - tedy vedoucí a děti ze souborů. Pověřila jsem děvčata ze svého souboru zapisováním postřehů ke zhlédnutým představením i k celkovému dění, a tak jsme se po chodbách a sálech pohybovaly s bloky a tužkami, stále něco zapisovaly a večer společně diskutovaly. Zde jsou některé zajímavé zápisky k divadelním představením:

- *Líbily se mi kostýmy; bylo to celkově takový barevný...*
- *Všechny polské děti se nepřírozeně smějí a nepřírozeně pláčou...*
- *Ozvučení bylo dobré, ale občas snad zbytečné...*

- *Jak to vlastně skončilo?...*
- *Síce nechápu situaci, ale je to přehnané...*
- *Líbily se mi zvuky a světla...*
- *Téměř v každém představení zní reprodukováná hudba a na ní také děti zpívají...*
- *V souborech je velké množství kluků...*
- *Je to divadlo hodně výtvarné; používají často světelné efekty (tajemné bytosti světélkují apod.)...*
- *Téma většinou rozluštím, s dějem mám problémy...* (Jak později zjistíme, nejen díky jazykové bariéře.)
- *Hojně využívají rytmizaci slova, ozvěnu, sbory, zpěv...*
- *Bylo to zajímavé představení, ale myslím, že tohle ty děti nemohly samy vymyslet...*
- *Mnoho představení je o pohledu dětí na současný svět; improvizacemi na určité téma tvoří vlastní text (např. školní příhody) a vzniklé etudy prostě spojí, ale ne přiběhem...*
- *Myslím, že tím pádákem hezky osvěžili pódium...*

K těmto postřehům musím dodat ještě jeden vlastní - týkající se poroty. Nelze si jí totiž nevšimnout. Má tu výsadní postavení - vzadu v sále je stoleček opatřený lampičkami, čistými papíry, propiskami a šálkem kávy pro všechny tři porotce, kteří, oblečení do sak a kostýmů, do sálu vstoupí těsně před začátkem představení. Všechny děti je sledují jako nějaké bohy. Musím říci, že i podvečerní rozbory inscenací mě přesvědčily o tom, že porota je tu



téměř vševědoucí a ví, jak se to mělo udělat. Je znát odstup, kritika je někdy i velmi tvrdá, diskuse většinou není, ačkoli občas zazní otázka, zda se k tomu nechce někdo z přítomných vyjádřit.

Co do témat je polské dětské divadlo velmi různorodé. Viděli jsme představení o současných problémech dětí (šikana, přátelství, neúplná rodina, škola), představení o pohledu dětí na dnešní svět (ekologie, chudoba-blahobyt), pohádky (Popelka, Slavík) i klasické divadelní hry (Romeo a Julie). Většinou jsem se však nemohla ubránit dojmu, že to není výpověď dětí, ale jejich režiséra. Další nepřehlédnutelnou součástí představení (zejména od absolventů oboru "režie dětského divadla") je práce s reprodukovatelnou hudbou, zpěvem a tancem, a zejména se světly.

Druhý přehlídkový den odpoledne, kdy děti hrály různé seznamovací hry s pol-

skými instruktory, se konal seminář pro vedoucí souborů, který mi mnohé osvětlil. Jeho hlavním tématem byla funkce světla v představení. Leszek Madzik (režisér divadla Scena Plastyczna KUL a člen zdejší poroty) mluvil o tom, že divadlo musí být zážitkem; že síla obrazu je větší než síla slova; že to, co přežívá, nepotřebuje přesného pojmenování; že divadlo není jen příběh, je to obraz se svou atmosférou a právě zde má velmi důležitou roli světlo; světlo má totiž samo o sobě velkou výpovědní hodnotu. Ovlivnění tímto směrem, výtvarným pojetím divadla a vytvářením efektních obrazů je v dětských představeních patrné. Na svou stále se opakující otázku po představení - "o čem a proč?" - jsem dostala většinou odpověď, že o to přece až tak nejde. Hlavní je, jak to na mne zapůsobilo, zda mě to oslovilo.

Ačkoli mám výhrady k nadměrnému užívání vnějších efektů, k přílišné "režii"

dětí a k soutěžnímu charakteru celé přehlídky, musím říci, že možnost poznat jiné způsoby práce, jiný "mrav", mě obohatila a přivedla na myšlenku, že by nebylo od věci zvát také na naši národní přehlídku inspirativní představení ze zahraničí. Na-prosto samozřejmě užívané technických prostředků, kterého jsem byla svědkem a které k divadlu bezesporu také patří (světlo, zvuk), je u nás ještě v plenkách. Technické vybavení literárně-dramatických oborů se stále vylepšuje, ale bohužel ho neumíme dostatečně využít. Nemluvíme o laciných efektech, ale o smysluplném využití dalšího plánu v představení. Sama z vlastní zkušenosti vím, jak jsem objevovala Ameriku při přípravě inscenace japonské pohádky, když jsem začala pracovat se stínohrou. Možná by stálo za úvahu, zda vedle režijních, hereckých a dramaturgických seminářů nepřipravit pro zájemce i seminář "technický".

Cesta s dítětem k roli na profesionálním jevišti

Hana Franková-Hniličková

ÚVOD

"Děti a psi na jeviště nepatří."

Je to dost dávno, co jsem tuhle větu slyšela poprvé. Seděla jsem tenkrát v portále a záviděla mámě dlouhou černou paruku. Postupem doby jsem byla jako dospělý herec přítomna několika inscenacím s dětmi na jevišti. Zkoušky, kdy byly děti přítomné, měly většinou organizační, aranžovací charakter. Nepracovalo se naplno, protože "je to dneska jenom s dětmi". Tady vznikly mé úvahy o tom, jak to vlastně s dětmi na jevišti je. Za jakých okolností či podmínek by ona zaklínací věta mohla být popřena. Alespoň v případě dětí.

Patří dítě na jeviště? Proč přijímáme

bez rozpaků dětské divadlo a klademe si otázky nad vystupováním "dětského herce" (chápu tento termín, stejně jako termín dětské divadlo, pouze jako pomocný, zástupný, usnadňující pojmenování) v "dospělém" divadle?

Jak si dítě poradí s textem, s aranžmá, s velkými kolegy a oni s ním, nebude na mne - na diváka - přes dítě vyvíjen citový atak? Odchodem dítěte ze scény nastává uvolnění v hledišti i na jevišti. Obvykle. Zaklínadlo "děti a psi na jeviště nepatří" je pro obě strany divadelního prostoru v tu chvíli naprosto výhodným stanoviskem.

V čem se tedy zásadně liší přístup k dětskému herci v divadle dětí a v divadle dospělých? Jde-li jen o to, zda může

na jevišti stát vedle dospělého i dítě, odpověď daly a dávají dětské divadelní soubory ve věkovém rozsahu od nejmenších dětí po dospívající. Vedle téměř dospělých tu zcela přirozeně pracují i děti. Možná právě u tohoto typu souborů lze hledat klíč pro odpovědi na položené otázky.

Na profesionálních scénách se většinou daří provozovat divadlo bez dětí a psů. A do dramatu, kde vystupují osoby dětského věku, jsou s chutí obsazováni nejmladší členové souboru nebo zkušené, mladě vyhlížející dámy. Tak se stane, že Kristýnku v Našich furiátech si odskoťá pětaticátnice, protože odevzdá kvalitní komediantský výkon. Jde to snadno, rychle a bez narušení pracovní pohodlnosti.

Jsou dramata, kde dětský svět může, ale nemusí zaznít. V Jiráskově Lucerně se bez družičky obejdeme, Euripidova Médea se dá hrát o dětech bez dětí.

Jsou dramata, kde dětské výstupy škrtat nejdu nebo se jich přece jen nechceme zbavit pro jejich koloritní funkci (např. Tylův Strakonický dudák či Lesní panna).

Byly však napsány hry, v nichž dětské role stojí v rovnováze, rozsahem i hloubkou, s úkoly dospělých herců. Nepůsobí jen atmosférotvorně, ale nesou s sebou i generační vazbu k tématu hry (např. Casonova Jitřní paní, Langrova Bronzová rapsodie, Kruczkowského Němci). Nelze se tu bez dětských spoluhráčů obejít, divadlo titul prosazuje, a tak se obvykle bezhlavě vrhne na "zušku" s dramatickým oborem nebo na dětský soubor. Divadelní, loutkářský, recitační, jakýkoli, kde se trochu mluví a trochu hýbe. A pak začne obvyklý šesti- až sedmítýdenní pracovní proces jako každý jiný osmkrát do roka. Je to pro dospělé herce nádherná příležitost k procvičení vlastních improvizáčních schopností. Jestliže ovšem chceme, aby z dětí nebyly loutky, ale přirozené bytosti, "aby se neztratily samy sobě". Není-li dítě zrovna ideálně naladěno, řekne repliku s naprostým jiným zněním, a je na dospělém spoluhráči, aby z toho vytvořil novou situaci. Zapomene-li dítě jít vpravo, je na dospělém, aby to svým jednáním odůvodnil. Nepodivá-li se dítě při své replice partnerovi do očí, jak to přece bylo nazkoušeno, je na dospělém, aby z toho vytěžil další nový význam. Mohla by to být pro dospělé kolegy nádherně dobrodružná cesta. Možná krkolomná, ale rozhodně zaručující celé inscenaci živý nerv. Málokdo se ovšem této příležitosti chopí, málokdo ji dovede otevřít.

V této práci vycházím zejména ze svých poznámek a zkušeností, které vznikly při inscenování Tylova *Strakonického dudáka* v Divadle Vítězslava Nezvala v Karlových Varech v roce 1991, kdy jsem byla požádána jako vedoucí Dětského studia tvořivé dramatiky při DVN o výběr představitelů dětských rolí, Casonovy *Jitřní paní* v DVN v roce 1995, kdy mi bylo nabídnuto nejen přihlížení, ale již pedagogické vedení dětí z Dětského studia tvořivé dramatiky při karlovarském Divadle Dagmar, a *Děvuch pastuch*, pořadu z lidové slovesnosti jarního a letního času (výběr a uspořádání A. Franková), opět s dětmi z Dětského studia Divadla Dagmar v roce 1998, se kterými jsem pracovala jako režisér a spoluhráč.

Nekladu si za cíl kategorizovat, objevovat receptury na správné zacházení a po-

stupování s dítětem při práci na roli v běžném provozu profesionální scény, ale k cestě tohoto typu předkládat a porovnávat možnosti přístupu. Vždy je více alternativ, více pohledů a jejich úhlů.

JAK BY BYLO MOŽNÁ MOHLO BÝT, KDYBY...

Co děti na divadle láká? Proč potřebují vystupovat? Proč jim dělá tak dobře stát na jevišti, někde výš nad normálním světem? Možná že odpověď má úplně stejný základ jako odpověď dospělého. Je nám všem nabídnuta možnost být na tomhle světě nesčíslněkrát jinak. Nejen za sebe, ale za úplně jiné bytosti, kterými bychom chtěli být, kterými bychom rozhodně být nechtěli, jen s nimi trochu koketujeme nebo z nich máme cosi v sobě. Je to hra. Je to jedna forma hry. Hrajeme si denně, ať už o tom víme, či ne. Hrajeme si s cípem svetru, s pramenem vlasů, s lžičkou v hrnku - a také se světem svých představ.

Průzkum Miloslava Dismana v letech 1960-1961, který uskutečnil ve svém DRDS, ukázal, že pracovat umělecky chce 60% šesti- až sedmiletých dětí. Dále procento s věkem klesá až na 24% u dětí nejstarších (Dismán 1963: 28). Hlubší kořeny zájmů se tvoří mezi čtrnáctým a patnáctým rokem. Do té doby bychom jako rodiče měli nabídnout co nejširší pole zájmových možností a trpělivě čekat na rezonanci. Neměli bychom tuto nabídku zanedbat ani spěchat v obavě, že promeškáme pravou chvíli k podchycení talentu. Měli bychom dítěti rozprostřít možnosti k nahlížení, aby vědělo, co by všechno mohlo umět nebo zkusit. Nepokřivit ho, nezaclonit jeho vlastní pohled. Potlačit také přirozený efekt rodičovského sobectví a nevychovat "zázračné děti".

Shirley Temple-Blacková ve své knize *Dětská hvězda* nazývá děti pracující v hollywoodských ateliérech "souborem manekýnů s dobrou pamětí" (Temple-Blacková 1992: 26). Přesně tak totiž bylo s dětmi zacházeno. V dětských muzikálech hollywoodské produkce byly děti obléčené jako dospělí a hrály si na ně se vším všudy. Byly majetkem producentů, miláčky diváků a kasovním trhákem po celá dlouhá léta. "Je s podivem, že jsme vůbec dospělí," říká jedna z chlapeckých hvězd Hollywoodu.

To byla třicátá léta 20. století, a přestože doba značně pokročila, že toho víme mnohem více z psychologie, z pedagogiky, přesto bychom našli dlouhé

fronty maminek se svými ratolestmi, které čekají na kamerové zkoušky u dveří reklamních agentur, aby propůjčily své děti azuritkům a jim podobným.

Práce s dětmi nemá být kšeft a honba za úspěchem. Měla by to být systematická práce, opřená o znalost dětského světa se všemi jeho jevy, o schopnost rozumět pojmu zodpovědnost v celé šíři jeho uplatnění, o schopnost vnímat dítě jako partnera.

Pokud tedy nepůjde, alespoň v divadle, jen o to pracovat s dětmi jako s cvičenými zvířátky, pokud nepůjde jen o použití dětí s cílem dojmout hlediště, budeme muset přistoupit k dítěti jako k rovnoprávnému spolupracovníkovi a neustále přísně zvažovat všechny své kroky při propojování dramatu s přirozenou dětskou hrou.

"Bylo především velmi úzkostlivě dbáno, aby spolupráce na jevišti žádnému dítěti nijak neublížila a spíše mu pomohla..." píše M. Dismán o práci dětí v Dohnalově Intimním divadle v letech 1942-1944 (Dismán 1972: 5). Zároveň ovšem dodává, že by se k této práci už nikdy nevrátil. Tak veliký byl zřejmě nápor zodpovědnosti.

Má dramatická výchova možnost ovlivňovat profesionální divadlo při pracovním procesu s dětským hercem? Bohužel si zatím takové ovlivňování v běžném provozu nedovedu představit. A přesto se domnívám, že by nebylo tak těžké splnit dále popsání KDYBY:

1. KDYBY profesionální divadlo vědělo o dramatu s dětským hercem alespoň půl roku před první čtenou zkouškou (což by vědět mělo i ze svých provozních důvodů);

2. KDYBY oslovilo pedagoga, který se věnuje dětskému divadlu a začalo s ním spolupracovat;

3. KDYBY režisér s pedagogem v časovém předstihu tří měsíců připravil s dětmi základy situací tak, aby během inscenačního procesu mohl pedagog vést děti tvořivou cestou, a tudíž i cestou poučavou k rozkrytí celého textu, k rozkrytí postav a jejich vzájemných vazeb;

4. KDYBY pedagog byl informován o výtvarné složce inscenace - nejen o prostorovém řešení, ale i o kostýmní složce - aby ji mohl s dětmi náznakem realizovat;

5. KDYBY pedagog měl k dispozici pečlivě proškrtaný text, s tím, že může docházet k dalším úpravám a škrtům během práce s dětmi.

Odhlédneme-li od těchto organizačních bodů, přicházíme k metodice vlastní práce, kterou stavíme podle rozsahu dět-

ských úkolů, podle neobvyklosti či náročnosti divadelních situací pro dnešní děti, a zejména podle psychofyzického vývoje dětí, se kterými pracujeme. Bez výše popsaného ovšem lze těžko celou práci koncipovat smysluplně tvořivě.

Prostor, partneři a řád

Zkusme nejprve pojmenovat a porovnat základní aspekty postavení dítěte jako herce v dětském divadle a v divadle profesionálním, a to v typu oblastního provozního divadla.

V dětském divadle, v divadle vrstevníků dítě zcela samozřejmě přijímá partnerskou rovnost. Kolegy jsou mu jeho spolužáci, kamarádi, sourozenci. Je tu vytvořeno přirozené zázemí domovské scény. Prostor, který je poznán, ohmatán a dítětem vlastněn a utvářen. Je v něm schopno zcela svobodně být.

V dobře vedeném dětském kolektivu má dítě vědomí spoluvytváření divadla. A tuto skutečnost také naplno prožívá. Má tu k dispozici sobě blízké náměty, často jde v dramaturgii dětského divadla o autentické výpovědi. Děti si mohou zvolit témata, která je právě teď zajímají, která jsou pro ně problémem a chtějí se s nimi utkat. Nebo si vybírají literární látku, která je jim prostě sympatická, líbí se jim příběh, humor, napětí, cokoliv, o co se chtějí podělit s těmi, pro které své divadelní produkce konají.

Mohou se podílet na výrobě všeho, co k produkci potřebují. Vyrábějí masky, loutky, scénu, rekvizity, kostýmy. A především udávají směr celé koncepci práce k dětskému tvořivému hraní.

V profesionálním divadle zaznamená dítě především dosud neznámý řád, který není schopno odhalit. Dáří se mu (podle věku) částečně pochopit rozvrstvení pracovníků v divadle. Je to pro ně neznámá struktura, jiná, než jakou zná z prostředí školy a rodiny. Obklopuje ho pevný pracovní řád. Dosud bylo divadlo dítětem vnímáno jako hra, zábava, tady se setkává s divadlem jako pracovním procesem. Je sem dosazeno, obsazeno a jeho pravomoci jsou velice zúžené. Během čtyř až pětihodinových zkoušek je vystaveno vyčerpávajícímu soustředění a ovládnutí se.

Někdy nemusí vůbec chápat, o čem hra je; tady se hrají témata dospělého světa.

Dítěti je dodáno vše, co si v dětském divadle vytvářelo samo. Je dokonce oblékáno, česáno, voděno. Rekvizity jsou na

rekvizitním stole, kostýmy přináší garderobiér, na jevišti stojí vyrobená dekorace.

Čím méně dětí v inscenaci vystupuje, tím je ostych a sevřenost, která pramení z "velkého" divadelního světa dospělých, větší. Proto se také dětská skupina drží neustále pohromadě. Až po určitém čase se některé děti odpojují od ostatních a vydávají se na cestu. Cestu za samostatností, za dospělostí. Pozorovala jsem u desetiletých děvčat, že se při reprízách oddělovaly, zůstávaly v dámské šatně, což ve fázi zkoušek nedělaly, a velice nenápadně se účastnily debat dámského souboru, kdežto kluci si svou partu drželi dál.

Psychologické předpoklady u dětí ve věku od 6 do 14 let

"Dobrý pedagog hraje na svou třídu jako na nástroj. Nechává stoupat napětí, až všichni zadržují dech. A vede potom k uvolnění, až ze třídy vystupuje hluboký výdech." (Lievegoed 1992: 137)

"Pedagog musí svou vyučovací hodinu komponovat tak, že se stane jakousi malou symfonií nebo sonátou s úvodem, středem a závěrem." (Lievegoed 1992: 137)

"Vychovávat neznamená plnit vědra, ale zapalovat oheň!" (Váňa 1992: 166)

První dva citáty Bernarda C. J. Lievegoeda a stará moudrost Hérotova platí v našem případě nejen pro pedagoga, ale i pro režiséra. Tak jako pedagog staví vyučovací hodinu, staví režisér představení. Pro práci s dětským hercem je podstatná znalost jednotlivých vývojových fází dítěte. Proto by měl být režisér v dětské psychologii vzdělán nebo by měl plně respektovat teoretické znalosti a praktické zkušenosti pedagoga, s kterým spolupracuje.

Každá vývojová fáze má své specifické znaky a je třeba o nich vědět a naučit se s nimi pracovat. Bez znalosti míry asociálních schopností, schopnosti orientace v prostoru, obecné inteligence, osobních zkušeností, bez znalosti sociálního stupně vývoje dítěte můžeme narážet na stěnu nebo působit dokonce v protisměru. Měli bychom chtít, aby dítě neplnilo pouze funkci reprodukce, ale aby samo tvořilo, a tím i samo pro sebe získávalo.

B. C. J. Lievegoed mluví o třech velkých vývojových fázích, které pohlcojí věk do 21 let:

První období mateřské schránky je období kojence a malého dítěte, tedy etapa senzomotorické inteligence a posléze

etapa symbolického a předpojmového myšlení.

Druhé období, krok do světa, je období školního věku, pojímající etapu názorného myšlení a etapu konkrétních operací.

Třetí období, příprava na povolání, je období po základní škole, tedy etapa gradující osobnostní rozvoj člověka. (Lievegoed 1992: 13)

Z hlediska biologického je to dělení na tři periody:

- doba nápodoby - od narození do výměny zubů,
- doba rozvoje dětského citového života - od výměny zubů k pubertě,
- doba dobývání myšlenkového světa - od puberty k dospělosti. (Lievegoed 1992: 17)

S tím souvisí vývojové fáze tělesné, určené růstem a proměnou proporcí, vyplňováním a vytahováním, které se vzájemně střídají.

V pátém roce života má dítě za sebou první vyplňování (po druhém roce zaznamenáváme růst trupu zejména do šířky, dominuje partie hrudníku a břicha tak, jako dříve v období kojence dominovala hlava) a vstupuje do období prvního vytahování (pátý až sedmý rok), na kterém má největší podíl růst nohou. Pohyby jsou hbitější, chůze nabývá nového charakteru. Místo cupitání začíná počátek kráčení.

Časové hranice dalších etap jsou pak již odlišeny podle pohlaví dítěte. Období druhého vyplňování je charakteristické pro věkové rozmezí osmého až desátého roku u dívek, devátého až dvanáctého roku u chlapců. Doba druhého vytahování, kdy vnímáme intenzivní růst údů do délky a tím opět změnu charakteru postavy, je typickým jevem prepubertálního věku. U dívek od desátého do dvanáctého roku, u chlapců od dvanáctého do čtrnáctého roku. Dobou třetího vyplňování rozumíme pak celé období od patnácti do dvaceti let. (C. H. Stratz in Lievegoed 1992: 20)

Je třeba znát proměny psychofyzického vývoje dítěte. Tato znalost nás povede k možnostem dítěte, budeme vědět, co může být pro určitou věkovou skupinu možné, co je jí vlastní, co dítětem uchopitelné, co mu zůstává uzavřené. Vyvarujeme se tak manipulací s dítětem do jemu zatím neodkrytých sfér.

Je třeba, abychom každou následující vývojovou periodu považovali za metamorfózu předešlé. Zkusíme si alespoň v hrubých konturách popsat mapu dispozic dětského věku, který nás z pohledu divadelního procesu zajímá nejvíce a který je ve způsobu vedení práce s dítětem nej-

složitější a nejkřehčí. A to je věková skupina druhé velké vývojové fáze, která obsahuje tzv. samostatné dětství (J. Vaněk in Příhoda 1963: 10) či už zmíněný Lievegoedův název "krok do světa".

Samostatné dětství zahrnuje období od pěti roků do čtrnácti let, tedy konečnou fází staršího předškolního věku (5-6 let), celý mladší školní věk (6-11 let) a střední školní věk (11-14 let). Podle Hippokrata, který sympaticky rozdělil lidský věk na čtyři období podle čtyř ročních dob a každé toto období složil ze tří sedmiletí, se zabýváme druhým sedmiletím jarního období života (Příhoda 1963: 9). Podle své zkušenosti z práce s dětským souborem tento věkový rozsah dělím na tři oddíly, v nichž se s dětmi dá pracovat s malými odchylkami - dle vyspělosti dětí - jednotným způsobem. Oddíl pěti- až sedmiletých, osmi- až desetiletých a jedenácti- až čtrnáctiletých.

U nejmladší věkové skupiny pěti- až sedmiletých dětí je nutné vycházet z toho, že jsou schopné vytvořit atmosféru, kterou potřebujeme, jsou schopné plnit jednoduché, přesně zadané úkoly, ale nelze u nich mluvit o hereckých postavách, o práci dětí na roli. Je nutné vycházet z nadbytku energie a přirozené hravosti tohoto věku. Nejlépe lze tedy směřovat práci na jevišti přes pohybové a předmětové formy činnosti.

U druhé věkové skupiny dětí osmi- až desetiletých lze zacházet do větší hloubky, ale jen ve výjimečných případech k požadavku role jako takové. Je velice dobré vyhnout se obsazování dítěte, které svým věkem přesně odpovídá věku postavy. Vždy je hodnotnější volit starší dítě pro mladší roli, nejde-li nám o atmosféro- tvorný či koloritní efekt.

Se skupinou dětí po desátém roce se již dá mluvit o výstavbě role, o charakterizaci postavy, o vztazích k ostatním osobám dramatu. Děti tohoto věku už nemusí drobit roli na jednotlivé epizody, ale mohou být schopné ji vnímat jako celek.

Dispoziční mapa, kterou je nutné si alespoň pomyslně sestavit před prací s kteroukoli věkovou skupinou či skupinou jakkoli věkově promíchanou, abychom dovedli skloubit zájem inscenační se zájmem dítěte, obsahuje tyto oblasti:

1. fyzické možnosti dítěte,
2. hlasové a mluvní možnosti dítěte,
3. míra diferenciací hry a práce,
4. rozdílnost výběru stimulací,
5. uvědomování si a pojmání prostoru a prostorových vztahů,
6. rozsah schopnosti soustředění, stav paměti a míra vybavovací schopnosti.

1. Fyzické možnosti dítěte (rovnováha - hbitost - lehkost - harmonie):

Tyto aspekty, které vycházejí z fyzických možností podmíněných momentálním obdobím biologického přetváření, sledujeme zejména. Analyzujeme, v jakém je nacházíme stadiu vývoje. Nerovnoměrnost růstu kostí a svalů, tedy přesněji nerovnoměrnost růstu jednotlivých orgánů a vaziv a zaostávání regulující funkce ústřední nervové soustavy s růstem kosterní a svalové soustavy, způsobuje časté epochy značné tělesné disharmonie (poměr délky končetin k délce trupu - končetiny se vytahují, prodlužují, trup zůstává jistou dobu dětský; mění se obličej - prodlužování a ostré vystupování jeho částí, tj. nosu, brady), která narušuje pohybovou koordinaci; dochází k pohybové nepřesnosti, neobratnosti až neohrabanosti. Drsné, neurované pohyby, klackovitost, k tomu nadměrná gestikulace a úšklebné grimasy, způsobující přehnanou mimiku. (Příhoda 1963: 428) Nejsilněji toto období "samá ruka, samá noha" pozorujeme na konci prepuberty a počátkem pubertální fáze. A to i v případě, že jsme již předtím, kolem sedmého roku, zaznamenávali lehkost a hbitost pohybu, do jisté míry i ladnost a uhlazenost. Kostra dětí tohoto věku to sama o sobě umožňuje, je měkká a plastická, tělo tedy "neklade překážky", nebrání se, umožňuje ohebnost a pohybovou volnost, ale zároveň snadnou deformovatelnost nesprávnými návyky (nesprávné držení těla při chůzi i sedu) či násilnou modelací (příklad najdeme v neodborně vedených tanečních kroužcích).

V období mezi šestým a devátým rokem se projevuje zvýšená potřebnost pohybu. Děti proto vynakládají značné množství energie, rychleji se dostavuje únava, zejména při činnostech vyžadujících velké soustředění či přesnost, a také srdce a plíce, které jako ostatní vnitřní orgány v tomto období dozrávají, nesnesou příliš velkou zátěž. Děti do desátého roku zápasí s rovnováhou. Je pro ně složité ji udržovat stejně jako koordinovat práci rukou (rozdílnost v pevnosti a schopnosti pohybu ruky), které jsou velice důležitým výrazovým nástrojem. Pohyb ruky je tečkou k pohybu paže.

Pohybový vývoj tohoto období je velice dynamický, nejvyšší tempo dosahuje dítě kolem desátého roku. Pohybová volnost, lehkost a harmonie se koncem období mladšího školního věku zcela vytrácí.

Nastupující vývojová fáze, tj. období středního školního věku, si vyžaduje ob-

zvláštní péči a nutnost respektu zvláštností tohoto období v souvislosti s prudkým rozvojem psychického zrání, které s sebou nese impulzivnost, nedostatek vědomého sebeovládání, a také snadnou zranitelnost. Výše popsaná změna jednotlivých částí organismu s sebou nese tělesný nepokoj, křečovitost, sevřenost, topornost, trhavý pohyb.

Příkladem pro popsané změny v pohybovém vývoji může být šestiletá Eliška, pohybově naprosto uvolněná, dětsky hravá v roli Kačenky ve Strakonickém dudákovi, táž, ale desetiletá Eliška s prvními známkami narušení pohybového mechanismu v roli Doriny v Jitřní paní. Nohy jakoby odříznuté od trupu, jako by se pořád zapomínaly rozběhnout, byly nesnesitelně těžké. A nakonec opět Eliška jako třináctiletá slečna v inscenaci Děvuchy pastuchy, kde už je naprosto zřejmá velká námaha své tělo zvládnout, odstranit křečovitost a celkovou sevřenost. Hlava otáčející se strnule s rameny, "marionetové" ruce a nohy. A přesto se podařilo pracovat úspěšněji nyní než v deseti letech. Významnou roli tu zahrál fakt, že Eliška patřila v Děvuchách ke dvěma nejzdatnějším zpěvačkám ze všech osmi alternujících dívek. A to se ukázalo jako "záchranný pás", díky kterému se dařilo zvládat zmíněný pohybový problém.

2. Mluvní možnosti dítěte (intenzita - znělost - barva - obsah):

Ve sledovaném věkovém rozmezí dochází k prudkému intelektuálnímu růstu, vrcholícímu v pubertě, který má velký vliv na mluvní možnosti dítěte. V období mladšího školního věku zaznamenáváme u mluvního projevu velice zřetelný pokrok, děti propojují psané a čtené, zvyšují slovní zásobu. Vnější dialogická řeč se mění na vnitřní monolog, více opřený o průběh vnitřního dění, o řeč, kterou myslíme. Postupem doby přechází děti od slabikování k frázování. Je pravda, že způsob učení dětí čistě skládáním hlásek do slabik a spojováním slabik do slov (m - a... ma) může působit jako jádro budoucího návyku staccatové mluvy se zpěvovou intonační linkou. Další způsob učení - držení si první hlásky, než poznáme a vyslovíme druhou (mmmma), však dětem také neprospívá pro náročnost dechovou. Proto je výhodné, i když pracnější, dětem do devíti až deseti let nedávat text do rukou. Alespoň do doby, než se ho naučí jiným než čtecím způsobem. Tedy vyjít z improvizací na dané téma a přenášet zvolna do pevného textového tvaru. Tímto způsobem pak nemusí docházet k pracnému

odnaučování mechanického čtení bez myšlenkové, a tedy i zvukové stavby sdělení (známé zpěvavé odřikávání básniček bez ohledu na obsah, na význam slov a slovních spojení - po vzoru "jak to pěkně zní", často podtržené gestikulací a mimikou na stejně mechanickém bezobsažném principu).

Po desátém roce by už neměl problém s převáděním psaného textu do čteného být tak zásadní, přesto bychom měli vždy tento fakt zvažovat podle individuálních schopností. A to zejména v kontextu převodu psaného textu do čteného a posléze do sdělovaného.

Desátý až jedenáctý rok je označován za předělový věk, kdy dítě stále více pracuje vědomě. Samostatně zachází se získanými vědomostmi. Lze již při technických cvičeních hledat cestu k vnitřnímu pohmatu, k uvědomění si těla jako nástroje, uchopení jeho funkcí a možností využití. Jde-li příkladně o vědomou práci s dechovou oporou, o vědomé procvičování prodlouženého výdechu či práci hlasu v rezonančních dutinách. Po jedenáctém roce pak můžeme rozvíjet vědomé prostorové citění, kontakt s partnerem. Osvojení technické dovednosti partnerské souhry a prostorového citění je v tomto věku, kdy nastupuje období ostychu, velice důležitá.

Stejně tak technické dovednosti poslouží u třináctiletých dětí, kde mluvní projev usiluje o samostatnost a neformálnost. Často používané "já si myslím" prosazuje osobnost dítěte na roveň dospělého "alespoň" ve verbální komunikaci. Mluvní projev se často ubírá ke slangu, k experimentování s jazykem, k hrubostem v řeči, libuje si v hulákání a překřikování. Je-li vybudován základ technických dovedností, lze se snadněji vyrovnat i s tímto protipólem.

V této vývojové etapě lze vědomě stavět rytmicko-dynamickou strukturu dialogů, všímáme si tempových a rytmických změn, vnímáme úlohu pauzy jako stavebního kamene sdělování. Docházíme k samostatnému zacházení s výrazovými prostředky.

3. Míra diferenciací hry a práce (zájem - povinnost - vůle - záměr - zodpovědnost):

Způsoby lidské činnosti rozlišujeme na HRU - PRÁCI - UČENÍ. Hru vnímáme jako jeden z prostředků k poznávání světa a k přizpůsobování se světu, a zároveň jako prostředek k působení na svět, jako cestu k poznávání sebe sama, svých vlastních fantazijních rozloh. Charakteristickým rysem hry je svobodné jednání,

konání "jako" a ohraničení časem, místem a určenými pravidly. Hra má blízko k procesům při tvořivé práci; vychází z našeho zájmu a vědomě či nejprve podvědomě sleduje konkrétní záměr.

Ve starším předškolním věku dítě hru od práce nerozlišuje, "pracuje hrou", jeho konání má pro něj nezměrnou důležitost v poznávání světa a vstupování do něj. Školním věkem nastupuje pojem povinnost; vývoj vůle, tedy procesu záměrného, cílevědomého sebeovládání a sebeřízení, vede k vědomé, adresné činnosti. Respektováním povinnosti se začíná hra velice rychle oddělovat od práce. K úplnému rozchodu mezi hrou a prací, a to nejen v mysli, ale i ve skutečném rozvržení dne, dochází v období od 11 do 15 let. Potvrdil to i přístup dětí při práci na třech inscenacích. Proces zkoušení při Strakonickém dudákovi braly tehdy šestileté děti jen jako hru, v deseti letech vnímaly zkoušení Jitřní paní jako hru na práci a ve třinácti letech proces zkoušení Děvuch pastuch jako práci.

Každé období dětského věku podle svého stupně vývoje preferuje určitý typ her. U šesti- až osmiletých dětí je patrné rozšíření a prohloubení her intelektuálních a společenských, začínají se prosazovat "tiché, posedavé hry, jež se občas objevují a po krátké sezóně opět mizí: vypouštění mýdlových bublin, děláni stínových obrázků za večerního světla, otáčení krásnohledem nebo hra s lotem" (Příhoda 1963: 284). Znalost tohoto herního vrstvení je pro nás vodítkem při inscenačních postupech v práci s dětským hercem.

Při první zkoušce výstupu návratu Kalafuny ze světa se domnívala paní rekvizitářka, že v pytli, ve kterém nese Kalafuna dárky svým dětem, může být cokoliv, co ten pytel vyplní. Replika o dárkách nažhavlila dětské herce v rolích Tylových dětí do očekávání překvapení. Zatím z pytle vytáhly kus zmuchlané látky a hromádku novin. Děti zůstaly rozpačitě stát. Dítě v předškolním věku umí zacházet se zástupnou rekvizitou, ale ta musí pro něj nést alespoň jeden znak podoby s reálem, a hlavně musí být to kouzelné "jako" z jeho fantazijního světa a z jeho potřeby si udělat kupříkladu ze smetáku koníka. Aby replika "Tatínku, co jste nám přinesl?" neztratila na své původní zvědavosti, dalo hodně práce dítěti přesvědčit, že to někdo v zákulisí popletl a vzal špatný pytel, že teď táta Kalafuna nese ten správný, kde už opravdu budou nějaké dárky. Při každém představení pak pytel obsahoval vždy jinou kombinaci přinesených dárků. Řídícím úkolem pro zachování situace

zvědavosti dětí se stala odpověď na otázku: "co je asi dneska v pytli?" A taky na leccos z toho, čím se tato práce zabývá, odpovídá poznámka šestiletého Honzy při páté repríze: "To jsem zvědavej, jestli to ještě někdy spletohl!"

4. Rozdílnost výběru stimulací (já - svět - cit - reflexe):

K diferenciaci výběru podnětů k činnosti nás přivádí především sociální rozvoj a rozvoj citového vnímání. Do osmého roku života je nutné používat stimuly silnější, přesnější, konkrétnější. Pozornost se tu různými dojmy snadno odvádí, ale zároveň ji můžeme přesným podnětem snadno upoutat. Svoji důležitost má i přibývání ostychu, posléze až studu a plachosti, zvláště ve věku po osmém roce. Tady hraje velkou roli dopad společenské kritiky. Odezvy na své jednání, na svou osobu, své postavení, své vztahy. Zároveň s ostychem a jeho různými stupni zaznamenáváme v tomto věkovém stadiu vývoj nového citu - solidarity či soudržnosti, pospolitosti. A tím je dáno i odstartování schopnosti diferenciací celku v části - jednotlivé členy - a diferenciací citů.

Devátý rok věku už vlastní svůj malý svět. B. C. J. Lievegoed život v devíti letech přirovnává k zahradě s vysokou zdí. Uvnitř je králem a zachází zcela volně se svými představami, vše je tu možné a bezpečné. Zlomkovité elementy vnějšího světa mohou být dítětem přijímány nebo odsunuty. Samo v sobě je tedy dítě šťastné, problémy mu působí nestrvitelné dojmy z vnějšího světa.

Devátý rok věku je označován za počátek prožívání svého já, které se v desátém roce zostřuje až v krizovou etapu. Vzniká tzv. realita dovnitř a zcela převrací vlastní svět. Já jako hluboce pocítovaná realita dále zesiluje a v pubertě se stává citovým obsahem, který všechno ovládá.

"Po desátém roce začíná v citovém životě velká proměna, kterou dítě více nebo méně opouští svůj primitivní dětský svět. Jestliže až dosud žilo hlavně v obrazech, nyní začíná hudebně dramatická epocha. Jas a temnota, které předtím přicházely k dítěti jako dobro a zlo spíš zvenčí, začínají nyní hrát roli v jeho vlastním vnitřním životě. Tento proces začíná v desátém roce a dosahuje svého vrcholu v pubertě." (Lievegoed 1992: 140)

Jedenáctý rok znamená jisté vyvrcholení či uzlový bod některých fyziopsychických vlastností. Prohlubuje se rozhled v prostoru a čase (větší orientace v minulosti), i když hlavní oddanost je stále smě-

řovaná přítomným dojmem. S přibývajícím rokem ubývá dosavadní bezprostřednost a naivita, ubývá sebejistota a neodpovědnost, vyvíjí se kritičtější postoj, i když se používá méně kategorických soudů. Objevuje se časté používání slov *snad, možná*.

V rozmezí dvanáctého až čtrnáctého roku se eliminují zájmy, roste intenzita upínání se k úkolům, které vzbudily pozornost. Celkově se věk až do patnáctého roku vyznačuje velkým urputným hledáním sebe. Dítě by rádo jednalo, samo rozhodlo o prospěšném a neprospěšném, vzdoruje proti vzoru, propadá idealizacím, ať už jde o horování něčemu nebo zbožňování někoho. Často se chová impulzivně, podrážděně, výbušně. Na jedné straně značný rozvoj úsudkového myšlení podmiňuje zvýšenou kritičnost, zatímco na straně druhé absentuje životní zkušenost. Nepropojeností obou pólů dochází často k unáhleným závěrům nebo nerozvážnému jednání. Dítě touží po něčem neznámém, nesplnitelném, neurčitěm. Něco chce, ale neví přesně co. Proto je tak důležité rozlišit v tomto období kategorické vnucování postupů od formy nabízení podnětů. A to je ono – "zkusme ještě tu situaci takhle", "nemohlo by to být ještě tak, že...", "a co se stane, když na tu věc půjdeme ještě odjinud".

"A co když je to všechno jinak?"

Jestliže naše sledované věkové rozpětí, tedy druhé sedmiletí věku označujeme za sedmiletí psychologického rozvoje (první sedmiletí - fyziologický rozvoj, třetí sedmiletí - sociální rozvoj), můžeme ho rozdělit dále na úsek metamorfózy myšlení (sedmý až devátý rok), metamorfózy citění (devátý až dvanáctý rok), metamorfózy vůle (jedenáctý až třináctý rok). (Lievegoed 1992: 68)

Jde tedy o cestu od dítěte, které žije jako smyslový orgán, vystavený a oddaný okolí, přes dítě jako uzavřenou nádobu s vlastním světem, k dítěti, které nachází své vlastní reflexe na světě, který ho obklopuje, a naplňuje nádobu uvědomováním si sama sebe.

5. Uvědomování si a pojmání prostoru, prostorových vztahů (prostor - já - partner - vnímání):

Pro děti existují jen prostory, v kterých žijí a jednají. Tyto prostory byly označeny pedopsychology jako akční (Příhoda 1963: 73).

William Stern schematizoval vývoj prostorového chápání ve třech stádiích: "prostor (ústní prostor), blízký a dálkový prostor, přičemž se uplatňovaly jako po-

znávací nástroje postupně ústa, ruka a oko" (Příhoda 1963: 121). Mezi pátým a sedmým rokem dochází k prudkému růstu rozšiřování obzoru, prostorových vztahů, nabývá širší časová perspektiva. Odraz skutečnosti se stává určitějším a pozbývá původní fiktivnosti.

Prostor jevištní vnímáme ve dvou pojmech - jako reálný a nadreálný či dramatický. Reálný prostor, tedy holý prostor technický, se stává dramatickým "teprve úpravou, která jej přizpůsobuje potřebám a vnitřnímu rytmu určitého dramatického díla a dává mu tak přímou funkci v souhrnném dramatickém účinku. Touto úpravou mění se prostor neutrální, v němž se pohybuje lidské tělo, v prostor nadreálný, kde tyto pohyby nabývají duchové vazby a smyslu, v prostor psychický, v němž se pohybem vyjadřuje duše, dění, konflikt a podobenství." (Rutte 1946: 180)

Od desátého až jedenáctého roku věku dítěte přibíráme v cvičeních pojmenovávání prostorového vnímání. Já v prostoru - partner v prostoru - já s partnerem v prostoru. Já v prostoru - v jakém, za jakých okolností, a jak se tedy projeví v jednání, jak mé jednání ovlivní semknutý, jak otevřený prostor. Jak stojím, jak se pohybuji, jak dýchám. Dech prozrazuje. Odpovídá vnitřnímu dění člověka, odpovídá prostoru, ve kterém se člověk nachází. Jestliže si tedy nenavodím správnou představu prostoru, ve kterém se moje herecká postava pohybuje, lžu dechem, hlasem, projevem.

A pak také můj vlastní tělesný prostor v prostoru. Vnímám tělo jako pohybující se těleso, které v prostoru vykrajuje tvary, modeluje ho, pluje a létá jím. (Čechov 1996: 17) Jak se změnil vjem prostoru, když se moje tělesnost - můj tělesný prostor zmenší (pocit malé kuličky ve vesmíru) či zvětší (pocit božské nadřazenosti).

Partner v prostoru znamená zrod kontaktu. Zajímá mě, odpuzuje, vzbuzuje potěšení, obavu? Jak ovlivní moje pravdivé, jasné a konkrétní jednání postavení mé osoby v prostoru vůči partnerovi za různých okolností? Kde, ve kterém místě společného prostoru se ocitnu já za těchto různých okolností tak, aby mé jednání bylo jasné, konkrétní, adresné? Pouze za předpokladu, že stavíme na silném citění partnera v prostoru (za partnera považuji i diváka), můžeme dojít k silnému, cílenému a pravdivému sdělení.

Pocit partnerství je nedílnou součástí dramatické hry. Je gruntem herectví. Umět se nejen dívat, ale i "vidět", nejen poslouchat, ale i "slyšet". Vědět, že kontakt neznamená jen dotýkání a hledění

(přímý kontakt), ale vnímání celým tělem jako svým nástrojem (nepřímý kontakt). Co udělá mé tělo, když za mého zády zůstane stát milovaná osoba, co se stane s tonusem mého těla, když mám projít kolem člověka, se kterým jsem v rozepři?

S věkovou kategorií dětí, o které mluvíme, tj. s dětmi od deseti- až jedenácti let, můžeme otevřeně hovořit o vnímání prostoru skutečného a pomyslného, který jsme si vytvořili pomocí své představivosti v rámci zadaného tématu - příběhu. Je potřeba se naučit zacházet s dvojlomností tohoto vnímání. Stejně jako kupř. ovládám emocionální strukturu projevu, ovládám skutečný jevištní prostor tak, aby v něm mohl existovat prostor pomyslný - příběhový - sledovaný pozorovatelem-divákem.

6. Rozsah schopnosti soustředění, stav paměti a míra vybavovací schopnosti (podnět - uvědomění - seskupování - fixace):

Schopnost soustředění, stav paměti a míra vybavovací schopnosti souvisí s vývojem myšlení. Období do osmi let je označováno jako synkretické nazírání (Příhoda 1963: 297). Tedy mechanické, celkové, neanalytické intuitivní pojmání předmětů. Uplatňuje se tu ve velké míře mechanická a rytmická paměť (zapamatování a memorování dlouhých textů s pravidelnou rytizací jako nerozdělitelného celku) na úkor paměti předmětné a abstraktní. Schopnost soustředění je v tomto věkovém období zcela pod vlivem síly podnětů. Cílená soustředěnost je pro dítě namáhavým procesem.

Myšlenkové operace mladšího školního věku (6-11 let) s aktivní úmyslnou pozorností a úmyslnou pamětí se realizují prostřednictvím manipulace s konkrétními předměty nebo představami předmětů. Počínají se objevovat operace se symboly - pojmy. Koncem tohoto období, tedy kolem desátého až jedenáctého roku, dochází k vyšší formě myšlení v podobě formálních operací (Fontana 1997: 69). Myšlení se tedy postupně stává samostatnou vnitřní poznávací činností, která operuje s pojmy realizovanými ve slovech a v souladu s logickými principy. Doba odklonu pozornosti se s věkem zkracuje, roste schopnost soustředění, stálost pozornosti, její přenášení a rozsah, rozšiřuje se pole úmyslné, uvědomělé pozornosti. Dítě jde cestou od předmětné konkrétnosti (rekvizita v tomto období není jenom záchrannou berličkou, ale i důležitým spojovacím článkem mezi prvkem postavy a interpretací dítěte) k abstrakt-

nímu myšlení. Se stupněm rozvinutého vnímání (analytický, syntetický, analyticko-syntetický a emocionální způsob) souvisejí typy paměti. Náporný typ paměti dominuje u práce dětí do osmi let, poté přichází slovně-logický typ paměti, a až kolem jedenáctého roku se vědomě uplatňuje typ emocionální paměti.

Koncem prepubescence dosahuje mechanická paměť téměř vrcholné vyspělosti. Více se začíná uplatňovat logická, významová paměť, a to v důsledku rozvoje abstraktního myšlení. Postupně se dítě dostává od slov k smyslu celku, i když nedospívá k úplné analyticko-syntetické činnosti. Má větší pochopení pro abstraktní slova i symbolické označení a chce pochopit a uspořádat fakta do smysluplných celků; tím zároveň začíná být schopno vnímat význam detailu jako součásti onoho celku. Po třináctém roce věku dokáže dítě s detailem jako kompozičním prvkem i pracovat. Vrcholnou výkonností smyslových orgánů ve středním a starším školním věku nabývá celkové vnímání přesnější formy, bohatší na detaily a mnohostrannější v obsahu.

Paměť začíná zapamatováním = vstípením, pokračuje pamatováním = uchováním a vrcholí schopností vybavování. Opačný proces, zapomínání, jde od vyhasínání přes tlumení k úplnému vynulování. Vybavování si prožitého má opět tři stadia. Znovupoznám, co jsem znal, připomínám daného se upamatuji a posléze, když se mi podaří, aby zapamatované bylo shodné s vybaveným - reprodukuji.

Jak je to s fixací hereckého projevu u dětí, když je to tak ožehavá otázka u dospělých herců? Pomineme teď vnímání role jako celku a fixaci celotvarovou, tedy vybavení si linky vývoje postavy s jednotlivými uzlovými body a s jejich emocionální výstrojí. Děti do dvanácti let nejsou, myslím, schopny vnímat roli v celku, vnímají ji v částech, vybavují si ji epizodicky. Zaměřme se na fixaci bodovou. U malých dětí do devíti let je závislá na neustálém znovuoobměňování podnětu, motivaci. U dětí starších už může být opřena o analýzu projevu, o důvody a okolnosti jednání, potřeby postavy a její emocionální vybavení. Je to neustálé odpovídání si na otázku, "proč tak moje herecká postava jedná". A neustálá zvýšená pozornost člověka, který děti vede v herecké práci na to, aby měly dostatek volného prostoru ke svému přirozenému projevu, a to i za cenu, že budeme muset opustit své "geniální" představy divadelních obrazů.

Pokud jsme se tedy v této kapitole snažili třídit psychologické předpoklady dětí pro hereckou práci do orientačních věkových skupin, abychom získali alespoň přibližnou dispoziční mapu, je třeba zároveň několikrát podtrhnout slova Miroslava Slavíka z jeho práce *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*: "Je, myslím, velmi sporné, zda a kdy je dítě schopno umělecky interpretovat literární předlohu. Rozdíly v psychosomatickém vývoji i ve vývoji kreativní aktivity jsou i u dětí stejného věku tak veliké, že jakékoli poměrování musí být nutně falešné a neobjektivní." (Slavík 1996: 3)

JAKÉ JSOU OBSAH A NÁROKY VLASTNÍ HERECKÉ PRÁCE

Herectví je umění auditivně-vizuální, je časoprostorové, trvající jen v čase tvoření, má kolektivní povahu a je specifické tím, že tvůrce je v totožnosti s výrazovým materiálem a dílem. Herectví je tvorbou nepřímá, protože je určená, usměrněná a omezená osobností dramatikovou. (Rutte 1946: 20) Herecká tvorba, která se počíná symbiózou s autorem a končí symbiózou s obecenstvím, prochází čtyřmi fázemi. Tvůrčím znovuprožíváním díla dramatikova, hledáním kontaktu s postavou, při kterém vzniká obsah a koncepce díla, tedy herecké postavy, prostředky, jako citové zážitky, intuice, obraznost, vytvářejí kontakt mezi autorem a hercem a základ herecké postavy vyvolává v hercově vědomí i podvědomí určitý psychický proces, jenž vytvoří nové skupenství jeho vlastního já. Vnější ztělesnění zažité a vnitřně vykrystalizované koncepce - herecké vyjádření postavy - probíhá ve druhé fázi tvorby. Herec dále fixuje a ekonomizuje svou koncepci a ustálenou hereckou postavu retušuje podle pokynů režiséra a v závislosti na tlaku souhry a protihry ostatních hereckých postav. Ve čtvrté fázi pak svou postavu reprodukuje. (Rutte 1946: 115)

Vznik a vývoj herecké postavy tedy prochází od předuševnění (proces, kdy já za daných okolností začnu přemýšlet za postavu) přes přetělesnění (proces, kdy jsem - existuji fyzicky za postavu) k přeosobnění (proces, kdy mé já ustupuje do pozadí, kdy začnu milovat postavu víc než sebe sama).

Z pohledu tápání, odklonů a návratů probíhá herecká fáze od logického uvažování PROČ A JAK přes objevení východisek - TAK - k období bourání postaveného TAK a hledání - JINAK - až k návratu k jed-

nomu z prvních TAK a jeho prohloubení a usazení.

Z čeho při své práci vychází dospělý herec? Jaké jsou jeho zdroje a co potřebuje vědět při tvorbě své postavy?

Chápeme-li herectví jako převádění textu z abstraktní oblasti slovesné do trojrozměrné oblasti divadelní (Rutte 1946: 10), je herec prostředníkem mezi dramatikem a divákem. Je schopen skutečně tvůrčí existence na jevišti a nechává nám nahlédnout za realitu života, aniž ji pouze kopíruje. "Herec je jako sochař, jenž modeluje z vlastního těla, jenž se sám ve svou tvůrčí představu proměňuje." (Rutte 1946: 21) Herec hraje, tedy jedná.

Z psychologie známe termín lidské jednání jako proces složený ze dvou částí. Z vnější a z vnitřní - z chování a prožívání. V divadelním procesu se snažím slovu *prožívání* vyhnout. Nenese s sebou jen svůj pravý význam, ale i nános pejorativního označování a snadno může zavést k tzv. vyrábění emocí. Přes toto slovíčko vidím i tak často nepochopenou metodu herectví K. S. Stanislavského, která byla reprodukována jako metoda absolutního prožitku. Prožívání by ovšem nemělo znamenat, že city, které svou hereckou schopností dovedu vyvolat, nebudu umět ovládat. Slovy dramaturga a eseje K. Krause: "Herec se připodobňuje postavě pozorováním, napodobením, představitelstvem. Snaží se ji pochopit inteligencí i 'vcitováním', ale nechce a nesmí se s ní ztotožnit, protože svůj jevištní výkon staví *lege artis*, za stálé kontroly bdělého rozumu." (Kraus 1990: 11) Raději tedy používám (a zejména u dětí) tvary slovesa *býti* ve formulacích typu: *ted' jsi tím..., stačí být..., uvědomování si postavy, vstupování do postavy* atd.

Co tedy herecká práce opřená o základy tvůrčí aktivity potřebuje?

Lze říci, že potřebuje poznat a umět používat své tělo jako nástroj. Zdroje při tvorbě herecké postavy jsou logicky považované zároveň i za předpoklady hercova vybavení. Předpoklady na bázi techniky i tvořivosti.

Zdroje - předpoklady tvorby herecké postavy

1. Hlasová dispozice a interpretační technika mluveného a zpívaného slova, hlas jako hudební nástroj.

2. Základní pohybová vybavenost, dle Michaila Čechova "tělo jako příjemce a nositel nejjemnějších nuancí, představ,

pocitů, citů a volných impulzů" (Čechov 1996: 13).

3. Herecká paměť, opírající se o paměť zážitkovou (zkušenostní) a paměť mimickou (zachovávající fyzické výrazivo): Ukládá sebeopozorování a pozorování druhých prvky, které pak slouží k vytváření charakterizace ztělesněné postavy. Dnes je často zcela opomíjený a zanedbaný trénink kapacity paměti, který by měl mít své místo v hercově přípravě, stejně jako se herec věnuje práci s tělem a hlasem. Zvládnutí textu, co do jeho uložení v paměti, by mělo být samozřejmostí a vstupním předpokladem do fáze inscenačního procesu po čtených zkouškách.

4. Asociační schopnost, tedy intuitivní, výběr z materiálu uloženého v herecké paměti, jehož cílem je vyvolání představ stejného zaměření či podobného obsahu.

5. Herecká obraznost, představivost a fantazie, schopnost mnohostranného vidění světa a schopnost nových pohledů umožňujících rozvinutí i neprožité složky svého já (podle Denise Diderota představit si "sen své paměti").

6. Dovednost vnímat divadelní prostor (tedy nejen jevištní část, kterou vnímáme pro pohyb našeho těla v daném prostoru, ale celý divadelní komplet, ve kterém bychom měli umět odhadnout míru výrazových prostředků v závislosti na rozložení a typu prostoru).

7. Schopnost vnímat partnery a vzniklé dramatické situace a umět na ně reagovat, tedy vysoce rozvinutá schopnost komunikace.

8. Dovednost improvizovat (dle Radovana Lukavského "improvizační pohotovost je hygienikem hercova díla").

9. Disponovat citem pro kompozici, tedy smyslem pro dramatickou výstavbu a kontrapunkt, které dávají herecké postavě gradaci, vnitřní souvislost a soudržnost, citem pro míru, který udržuje herecký výraz úměrný obsahu a práci s detailem ve správné proporcii k celku a citem pro sloh, tedy pro jednotu vnitřních a vnějších výrazových prostředků, aby celek rostl z detailu a detail z celku.

10. Schopnost naslouchat připomínkám k práci, umět je přijmout a zpracovávat.

Etapy herecké práce

1. Sbírání materiálu – "nahlížení"

Herec je účasten zahajovacích zkoušek, ve kterých získává informace o koncepci hry, je mu přednesena dramaturgická explikace, režisérův vstup do inscenační

práce, obvykle slyší vybranou nebo pro inscenaci zkomponovanou hudbu, seznámí se s prací scénografa a kostýmního výtvarníka - vidí tedy prostor (i když jen na obrázku či maketě), ve kterém se jeho postava bude pohybovat, vidí návrh kostýmu, do kterého se bude oblékat.

Je pojmenováno a rozvedeno téma, je určen žánr a styl hry. Poprvé se hra čte. Herec stejně pozorně čte, jako poslouchá partnery. Poprvé slyší hlasy ostatních postav. Vnímá koncepci nejen své postavy, ale i ostatních postav, přemýšlí o nich, o jejich úkolech - cílech, aby věděl, čím může prospět při společné cestě hledání vztahů, stavění situací. Herec si rozděluje všechny přítomné postavy dramatu do táborů a určuje si své postavení v nich podle toho, proti komu se staví, ke komu patří, co od koho očekává. Z toho pak vychází hledání dílčích konfliktů, které mění suché replikování v aktivní dialog.

Při čtených zkouškách herec analyzuje jazyk postavy. Může být charakterotvorný, může určovat společenské zařazení postavy atd.

V této etapě práce je pro herce velmi důležité pregnantní artikulování tématu postavy a pojmenování jejího hlavního řídicího úkolu. Obojí má herec na zřeteli po celou dobu práce na inscenaci. Musí přesně znát motivaci činů své postavy a tím vědět, co ona chce, čeho chce dosáhnout, jaké má poslání, funkci, úkol ve hře. Totéž pak platí ve formě dílčích situací.

V hledání charakteristiky postavy vychází herec jednak z vůle autora, co o ní píše on sám, co o ní vkládá do úst ostatním postavám, a jednak ze svých představ, ze svých dedukcí, ze svého vnímání postavy.

"Herec nezhmotňuje pouze psaná slova dramatikova v slova mluvená: on zhmotňuje celou jeho představu, dává jí fyziologickou předmětnost, proměňuje slovo v tělo a tělo v hereckou postavu. Jeho úkolem jest, aby z člověka čteného učinil člověka viděného, z člověka pomyslného člověka smyslového." (Rutte 1946: 10)

V této počáteční etapě pracovního procesu je vždy velice užitečné přiložit si ke studiu role literární a výtvarné prameny, které mohou přispět k pochopení dramatického díla a mohou herce inspirovat v jeho práci. Ať už jde o výtvarné umění vážící se k době či tématu hry, odbornou literaturu národopisnou (ukazující typické charakterové rysy, zvyklosti a obyčeje), historickou literaturu, vztahující se k času hry nebo odbornou literaturu divadelní

(dějiny divadla, analýzy autorových děl, recenze inscenací téhož titulu apod.).

K těmto "vnějším" pomůckám herecké práce patří také grafický záznam textu. Herec si v divadelním textu podtrhává své repliky, vymezuje situace, označuje příchodové a odchodové body, zatrhuje si narážky pro svá mimoslovní reagování. Zakresluje si nebo zapisuje aranžmá, poznamenává převleky, práci s rekvizitou apod. Zaznamenává si fakta a inspirace ze sebraných materiálů, které hodlá v další práci zužitkovat.

Jde tu o sbírání, hromadění - ne třídění - aspektů ze všech možných rovin pohledu.

2. Stavění postavy – "pronikání"

Za startovací plochu další herecké práce považují rozvinutí prostoru pro faktor soustředění, který umožňuje maximální působnost představivosti a fantazie jako východisek pro pravdivý a přirozený projev budované herecké postavy.

Herec ze své schopnosti naplno vnímat představy a představované city, vážící se k divadelní postavě, dochází k hledání scénického obrazu herecké postavy, modeluje ji, proniká do jejího vnitřního světa, do myšlení, zodpovídá si otázky, co a proč postava cítí, a poté jedná daným způsobem. Pozoruje svou představu postavy a zobrazuje ji. Herec musí umět proniknout i do myšlení záporných, nesympatických postav. Zásadně se musí obejít bez černobílého vidění a vytvořit barevnou plastickou postavu.

Herec si dosazuje podtexty k replikám, tedy jiné významy řečeného textu, pojmenovává si jednotlivé situace, kterými jeho postava prochází, přesně určuje psychické stavy svého "člověka" a jeho motivy k následným jednáním. Hledá adekvátní tvar hereckého vyjádření, projevuje svou hereckou schopnost stylizace. Představuje si i to, co bylo před začátkem hry, z čeho jeho role vyrůstá, co má za sebou, a také se domýšlí, co by bylo s jeho postavou dál, kdyby hra nekončila. Nesmí ovšem nikdy předznamenávat konečný osud postavy, ale tvořit ji s hereckým vědomím celku. Mít pocit tahu repliky - obrazů - celkové linie role.

Michail Čechov k této fázi práce říká: "Co znamená klást postavě vytvořenou naší fantazií otázky a dostávat odpovědi? To znamená být schopen vyvolat ve své duši tak silné přání uvidět postavu v určité póze, stavu nebo činnosti, že se skutečně začne vašemu přání podřizovat. Pod vlivem vaší intenzivní vůle a otázek se začne měnit, dostávat novou zřetelnou for-

mu a nový obsah a objeví se před vámi přesně v té podobě, v jaké ji chcete vidět. Čím konkrétnější budou otázky, tím konkrétnější budou odpovědi." (Čechov 1990: 190)

Herec modeluje své monology, dialogy, mimoslovní jednání; hereckým jednáním naplňuje dramatické situace, nachází jejich jádra a správnou míru exponování a přesného pointování. Otevírá nové situační bloky novým nasazením, novou energií, v zájmu svého cíle určuje, v jaké míře aktivitu se situací zúčastňuje, staví jejich temporytmus. Upřesňuje a upevňuje vztahy k druhým postavám. Pečlivě naslouchá, uvažuje, reaguje a fixuje. Tak jako v první etapě práce fixoval text a jeho obsah, nyní fixuje jednání.

Herec hledá fyzickou tvář své postavy. Při prvních zkouškách v prostoru také volí vhodný pracovní kostým, který by měl dodávat potřebnou volnost k vytváření pohybových představ a dobré zázemí pro hereckou jistotu, ale měl by vždy vycházet z dispozic kostýmu navrženého výtvarníkem. Neměl by dávat větší pohybové šance než kostým definitivní.

A opět s Michaiilem Čechovem: "Tak jasně a plně vidím a slyším tuto postavu, sdílím její pocity, pláču jejími slzami, raduji se její radostí a trpím její bolestí, tak silně a hluboce ji miluji, že jí nemohu bránit vyjádřit se prostřednictvím mého těla, mého hlasu, mých gest, mé duše." (Čechov 1990: 190)

Výsledkem tohoto období průniků či vstupů do světa postavy je četné množství dílčích obrazů, vázících se k postavě samotné nebo k jejímu postavení v dramatické společnosti.

3. Ukotvení postavy – "konturování"

Postava je tedy rozpitvána na drobné články. Toto nutné dělení na části vede ke strukturování role. Nastává chvíle tvůrčí selekce. Je důležité neopomenout nic podstatného, upřednostnit prvořadé, upozadit méně důležité (plastika postavy) a obejít se bez nadbytečného, které může postavu rozmělnovat, zavádět či lámat na dvě osoby. Je dobré klást si otázky podle osnovy pádových otázek:

1. KDO (jsem) - CO (chci)
2. BEZ KOHO (se musím nebo chci obejít) - ČEHO (se mi nedostává)
3. KE KOMU - ČEMU (jdu)
4. KOHO - CO (hledám)
5. O KOM - ČEM (budu svým jednáním vypovídat a nebudu vypovídat)
6. S KÝM - ČÍM (jdu a chci vyjít)

Po takové inventuře herec skládá jednotlivé výstupy v konkrétní celky s křiv-

kou uzlových bodů jednání. Vzájemným propojením výstupů pak vzniká jednotná dramatická křivka s hlavními a pomocnými vrcholy, tvořícími rytmus života postavy v úseku divadelní hry. Vývojová křivka vede herce temporytmicky, vede ho k rozložení sil.

Herec dochází k celku s vrcholovými zdvihy, odměřuje sílu vnitřních protikladů, aby se postava nerozpoltila. Dává prostor svému kompozičnímu citu a smyslu pro styl tak, aby všechny výrazové prostředky byly vnitřně i technicky téhož rodu. Aby celek rostl z detailů a detail z celku v neustálém pozvolném naplňování hlavního řídicího úkolu - cíle postavy.

4. Zveřejnění – "dobarvování"

Tak jako v předešlých etapách poznávám, nyní sděluji poznání. Pracovní proces prochází cestou přes inspiraci a ověřování k fázi uskutečňování.

V práci herce není tato fáze konečná, ale je poslední ve zkouškovém období. Vnitřní, výše popsanou modelaci postavy doplňuje vnější modelace. Postava dostává svůj definitivní obraz vnější, tvořený výtvarnou maskou. Ta je složena z kostýmu, líčení a účesu. Když se vede práce dobře, je obléknutí kostýmu příjemným vyvrcholením, jakýmsi umocněním, podtržením všeho doposud dosaženého. Je těžkou modelování postavy.

Práci podtrhuje přítomnost definitivní scény, "maskovaných" partnerů, přítomnost hudební a světelné složky. K divákovi promlouvá pravdivá postava, předává mu své poselství v celistvém hereckém sdělení.

Premiérou práce obvykle nekončí, teprve při reprízách má herec možnost si roli usazovat. Zároveň si klade neustále úkoly tak, aby jeho výkon neztratil živý nerv a nestal se monotónním či automatickým. Je třeba neustále obnovovat a upřesňovat motivace jednání - bytí, existování v postavě - novými asociačními obrazy a novými spoji a mít na zřeteli celek, aby role působila jako jedna skladba. U dobrého režiséra, za asistence jeho alespoň občasných reflexí, to bývá stejně tak zajímavá práce jako práce předchozí.

Nelze také opomenout, že první veřejnou produkcí vstupuje do herecké tvorby prvek naplněného hlediště. Herec by měl mít schopnost vnímat publikum, reagovat na podněty, které z hlediště přicházejí, a umět je okamžitě zpracovávat k obohacení inscenace. Měl by vnímat atmosféru představení, která spojuje publikum s herci a herce vzájemně. Říká se, že atmosféra je duší představení.

Na závěr této kapitoly, ve které jsem se pokusila shrnout zdroje a etapy herecké práce, její hledání, objevování a formování, se obracím ke slově dvou velkých herců a pedagogů Michaila Čechova a Radovana Lukavského.

Michail Čechov mluví o čtyřech základních kvalitách hereckého výkonu:

- lehkosti - ve způsobu práce,
- formě - v určitosti, konkrétnosti,
- kráse - uvnitř lidské bytosti vedoucí ke kráse samotného umění,
- celistvosti ve vnímání celku, jež vede k důrazu na podstatu (Čechov 1996: 20).

Radovan Lukavský v knize monologů o herectví *Být nebo nebýt* říká: "Herecká tvorba probíhá odjakživa mezi těmito dvěma póly, mezi fixací a improvizací, mezi záměrným a bezděčným, mezi vědomým a podvědomým, mezi plánem a životem. Je to polarita, která ovlivňuje nejen každý herecký výkon, ale i vznik rozdílných podob herectví a celého divadla." (Lukavský 1981: 68)

CO A JAK MŮŽE DÍTĚ AKCEPTOVAT Z NÁROKŮ HERECKÉ PRÁCE

Tuto kapitolu otevírá reflexí představení Euripidovy *Médey* pražského Národního divadla, kde v režii Ivana Rajmonta vystupovaly v rolích lásonových a Médeiných synů asi pětileté děti. Představení v Kolowratském paláci má divák na dosah ruky, nenechává ho na pospas lhostejnosti, předkládá mu s velkým citem a s velkým gestem známý antický příběh. Inscenace nabízí možnost prožívat velké napětí Euripidovy tragédie. Ale ve chvílích výstupů dětí jsme svědky přítomnosti cizorodého prvku, který nás ruší a vytrhuje z vnímání děje dramatu. Vidíme, že vedle Médey Zuzany Bydžovské stojí dvě děti, z nichž jedno jí nepřirozeným monotónním pohybem neustále hladí hlavu a druhé dítě je zahleděné do určitého bodu v přichozí uličce, odkud posléze dostává na dálku pokyn k odchodu z hracího prostoru. I v situacích, kdy jsou děti pod křídly chůvy Ljuby Skořepové a ta s nimi herecky velice citlivě zachází, nám pozornost odpoutává pasivita dětí, ze které je patrné, na čem stojí základy jejich účasti v inscenaci. Chvilí postát, přejít, cosi předepsaného udělat, odejít a pravděpodobně dojmout svým autentickým dětstvím.

Při výstupech dětí jsem měla potřebu je zaměstnat něčím, co je jim blízké, dát jim do ruky míč nebo koníka na provázku

a nechat je proběhnout celým hracím prostorem, smát se, honit se, schovávat se za lásonův plášť. Jak velkou roli by tak mohl zahrát kontrast zoufalých dialogů dospělých s dětskou hravostí a nevědomostí toho, co je čeká! Oč silnější by mohlo být mé napětí a můj vjem osobní přítomnosti v dřevěném výběhu, kde se celé drama odehrává!

Když jsme v roce 1998 v Divadle Dagmar s režisérem Karolem Skladanem začali zkoušet totéž drama, dlouho jsme se zabývali otázkou, zda Médeu inscenovat s dětskými herci, nebo bez nich. Zvítězily argumenty zcela praktického typu - jeviště se stísněným portálovým prostorem, kde se herci před svými výstupy i po nich tísni po celou dobu představení, odchody ze sálu - byť sebetišší - ruší; vybíhat z takového mělkých portálů je velice těžké a v našem případě se vůbec dostával do rozporu rozměr jeviště (3 x 4 m) s potřebou volného dětského pohybu; a pak - na prostá sevřenost divadelního prostoru, kdy herec má diváka půl metru od sebe a nic se tu neutají. To byly důvody, proč se zvolila cesta inscenovat Médeu o dětech, ale bez jejich reálné přítomnosti. Místo nich zůstaly dvě dřevěné hračky, které putovaly z rukou do rukou a jednání s nimi se stalo těmi nejsilnějšími obrazy celé inscenace.

Pro obsazení dětí do inscenace by se měl vždy najít dramaturgicky závažný důvod, při jejich obsazení by jim měl být poskytnut dostatečný herecký prostor a situace by měly být postaveny tak, aby v nich mohly svobodně existovat. Inscenační tým by se neměl nikdy spoléhat na citový efekt v hledišti způsobený pouhou přítomností dětí.

Se snahou negeneralizovat si ale stejně dovolím zpochybnit obsazování dětí předškolního věku v divadle dospělých. Skutečně tu obvykle plní pouze statickou funkci dojemného obrázku.

V kategorii dětí ve věku od osmi do čtrnácti let, která nás z našeho pohledu herecké práce zajímá, může být postupování pedagoga v metodické řadě stejné jak u nejmladších, tak u nejstarších dětí této věkové kategorie. Jen někdy volí rozdílné přístupy k metodice. Budeme mluvit o skupince dětí v inscenaci. V případě, že je v dramatickém díle jen jedna dětská role, stává se z pedagoga nejen průvodce dítěte, ale i ten, který je stejně jako dítě badatelem, objevovatelem. Nejen z důvodu takto složitějšího a komplikovanějšího postavení pedagoga, ale i z organizačních důvodů (postupné zvyšování časových nároků na přítomnost dítěte při

zkouškách) je vhodné vždy dětské role alternovat. Dítě snadněji zvládá časové vytížení a nezůstává při práci samo s pedagogem.

Proces práce s dětmi můžeme rozdělit do těchto úseků:

- úvodní přípravný blok - probíhá, jak jsme se zmínili v úvodní kapitole, v rozmezí tří měsíců (dle rozsahu dětských rolí) před zahájením zkouškového období (počítáme s jednou hodinovou lekcí v týdnu);

- zahajovací zkouška divadelního souboru - s výjimkou účasti na prvním čtení textu;

- individuální práce pedagoga a dětí - pedagog vstoupí s dětmi do inscenační práce a připraví s dětmi jejich první větší scénu; pro další dětské scény si připraví materiál tak jako v úvodním bloku;

- první vstup do prostoru (první aranžování) - seznámení s prostorem, první přímý vstup dětí do inscenační práce celého souboru;

- střídání samostatných dětských zkoušek a zkoušek celotýmových - v samostatných zkouškách pedagog s dětmi propracovává již načrtnuté výstupy nebo připravuje základní rozlohu výstupů nových pro další zkoušky s dospělými kolegy; toto střídání probíhá až do období celkových zkoušek (tj. zkoušek, kdy se pracuje již ve větších celcích, po jednáních či obrazech; v této fázi práce je už časová zátěž společných zkoušek pro děti značná, a je-li potřeba, měl by mít pedagog v těchto zkouškách nárok i na svou individuální práci s dětmi);

- fáze generálních zkoušek a první veřejné produkce;

- fáze repríz a "oprašovacích" zkoušek.

První etapa práce - sbírání materiálu, nahlížení do postavy - je pro pedagoga dominantním úsekem, který prolíná práci s dětmi do samého závěru. Na rozdíl od dospělých herců sbírají děti materiál k postavě postupně, vytváří ji, lépe řečeno jsou vedeny k vytváření postavy bez znalosti celkové linie vývoje postavy. A to podle rozsahu práce, jejího tématu a vztahu k věku a zkušenosti dětí.

Je dobré, když se děti mohou zúčastnit zahajovací zkoušky. Jsou jedněmi z těch, kteří se budou na inscenaci podílet, a nyní se poprvé sešli k prvnímu, trochu slavnostnímu kroku. Jsou natěšené, zvědavé, začíná pro ně "dospělá" práce. Setkávají se s herci, které dosud viděly jen z hlediště, mnohé z nich obdivují, zhlížejí se v nich.

Děti by se neměly zúčastňovat prvního čtení, a to ani v případě, že s dětmi pra-

cujeme v předstihu, abychom se vyhnuli práci s tištěným textem, tedy divadelní knihou. Ubráníme se tak bezobsažnému školskému intonování replik, které se ztěžka odstraňuje a brání prvnímu stavění přirozených situací. A také zabráníme možnému (a zcela pochopitelnému) zabíjení při prvním výkonu před ostatními spolupracovníky, které děti příliš neznají a mají samozřejmý ostych.

Zkusme dětem text předat přes jejich etudu, která je zadaná dle divadelního výstupu s pojmenováním postav, jejich vztahů a charakteru situace. Do vzniklých etud postupně vkládáme potřebné množství informací, aby se svobodně volený text, tvořený spontánně při dětské hře, přiblížil co nejvíce textu dramatu. Pak už můžeme jen společně doplňovat repliky do autentického znění dramatického textu. Tímto způsobem učíme děti nejen obsahu textu, ale podáváme základy k stavění postavy, vztahů a dramatických situací. Navíc mají děti pocit, že si všechno objevují samy.

Po zahajovací zkoušce nastupuje individuální práce pedagoga s dětmi po celou dobu, kdy dospělá část obsazení má na programu čtené zkoušky.

Předpokládáme, že máme za sebou již úvodní blok etud a cvičení, které nám připravily pole pro přímou práci na inscenaci. V tomto předstihovém bloku se věnujeme hrám a cvičením zaměřeným ke kontaktu a komunikaci. A to i v případě, že se s dětmi známe a že i ony se mezi sebou znají. Tyto hry nastolují příjemnou náladu, soustředění a tvořivé hraní. Je velice dobré, když se takovéto lekce může zúčastnit i režisér budoucího představení. Dále se v přípravném bloku zabýváme rozpravami a cvičeními na téma shodné či podobné tématu dramatu, etudám, které kopírují motivy dílčích situací a postav divadelní hry. A v neposlední řadě jednotlivým dovednostem, které budou součástí jednání dětských postav (písničky, říkanky, hry na něco, pohybové dovednosti apod.).

V přípravném bloku by vlastně mělo dojít k přenosu hlavního tématu hry i témat postav do konkrétních příkladů obdobných situací ze života dětí nebo jejich současného okolního světa. Přípravný blok by neměl prozradit vše, měl by ponechat bohatý efekt zahajovací zkoušky.

Pedagog tedy na takovou základnu z přípravného bloku navazuje po zahajovací zkoušce a pracuje s dětmi sám po celou dobu, kdy u dospělého souboru probíhá čtené období. To, co herci hledají a sestavují během první etapy práce,

musí pedagog dětem zpřístupnit schůdnou, pro ně srozumitelnou cestou. Při práci na inscenaci Casonovy *Jitřní paní* v Divadle Vítězslava Nezvala v Karlových Varech v roce 1996 se osvědčilo držet děti v napětí, jak bude příběh pokračovat dál, od zkoušky ke zkoušce. Převyprávěla jsem jen to, co bylo před začátkem dramatu, a dál jsme si povídali vždy jen o další situaci. Podařilo se nám, že se děti dozvěděly o totožnosti Poutnice se Smrtí, až když byly postaveny všechny výstupy Poutnice s dětmi. Byly to scény s velice rozsáhlým jednáním dětí na základě čistého dětského vnímání krásy, zvláštnosti a tajemství v kamarádském vztahu.

Badatelský, až detektivní charakter práce dětí velice vzrušuje a baví. Dá se aplikovat i při rozdělování postav do táborů spřízněnosti a spornosti. Vzniká postupné čarání spojníc mezi postavami zapísanými na archu balicího papíru. S příchodem každé nové postavy nastává určování jejího místa na mapě. Logicky se tím také pojmenovávají konflikty mezi osobami dramatu a tím se proměňují i jejich dialogy. V hledání charakteristik osob hledají děti slova, v nichž je ukryta sebelepší informace o postavě.

Vnější pomůcky práce - literární a výtvarné prameny - jsou dětem ve způsobu jejich práce velice blízké. V tomto ohledu mívají před leckterým dospělým hercem náskok.

Psaný text děti dostávají po částech. Vždy až po detailním postavení obrazu či výstupu. I tento fakt hraje svou roli v udržování napětí a zájmu o příběh.

Došli jsme tedy k rozdílnému rozsahu a délce působení první pracovní fáze. Ve druhé a třetí etapě, v modelování a konturování postav, je veškeré zprostředkování závislé na pedagogovi. Děti nepřemýšlejí o postavě v její vývojové linii, nejsou schopné strukturovat roli, nemají ponětí o funkční selekci užitých prostředků. Pedagog "pouze" neustále rozšiřuje a prohlubuje náplň první etapy konkrétními úkoly, které se vážou k procesům druhé a třetí etapy práce. Vměstnává do základu, který se u dětí vždy opírá o simulaci - děti představují sebe v různých okolnostech - detaily postavy, vedoucí děti k představám o jiné osobě a tím částečně k její charakterizaci. Děti nehledají rámec role, žijí postavu tak, jak si ji v jednotlivých situacích představují. Pedagog jim neustále zadává nové úkoly, takže i rozloha sběru materiálu pro dětského herce musí být uvážlivá. Pedagog nesmí v závěru práce na děti příliš spě-

chat ani dovolit, aby jejich práce stagnovala.

První vstup na jeviště s náznakem scény je velice důležitý pro první uchopení prostoru. Jestliže děti prošly základním vybavením prostorových cvičení, mají tento vstup usnadněn. Vnímají prostor, umějí se v něm orientovat, vnímají partnery i věci. A zase je na pedagogovi, aby děti dovedl k návyku projít si každý nový prostor, projít si i jeho zákulisí. Před každým představením si své herecké (jevištní) i civilní (zákulisní) cesty několikrát "prošlapat" a celý divadelní prostor si "hlasově osahat".

V poslední pracovní etapě musí pedagog velice obezřetně dbát na to, aby se děti neodvedly od svých již hotových jevištních úkolů vším, co s sebou závěr práce nese. Mám na mysli technickou strukturu inscenace. Při inscenování dramatu s dětským hercem je vždy dobré alespoň dva týdny před generálkami zařazovat do zkoušek i technické složky. Pracovat se světem, s hudbou, s částmi hotových kostýmů a scény, s definitivními rekvizitami, aby v generálových dnech nedošlo k velkému rozptýlení dětí těmito vnějšími faktory. Neunesou to mnohdy dospělí herci. Ne nadarmo je tzv. první oblékaná zkouška postrachem výtvarníků a režisérů.

I harmonogram samotného generálového týdne by měl mít pedagog na zřeteli. Například přichystat děti na focenou zkoušku, kde mezi nimi bude pobíhat fotograf, hlasitě cvakat, a děti si ho přitom nesmějí všimnout, protože je jako neviditelný.

Pedagog by se také měl snažit uhlídat pracovní atmosféru při společných zkouškách a uchránit děti před vlivem zbytečných konfliktů dospělých. Nejde o hýčkání dětí a předstírání bezproblémového pracovního prostředí, ale o udržení jejich soustředění a koncentrace. Ovšem diskutují o společné věci za přítomnosti oboustranné snahy dobrat se výsledku by se děti zúčastňovat měly.

Na počátku práce sedává v hledišti režisér s dramaturgem, výtvarníkem, korepitem a asistentem. Postupně bychom se měli snažit do hlediště posazovat kolegy herce, technický personál, aby v hledišti sedávalo co nejvíce lidí. Děti se tak učí už dlouho před generálovým týdnem vnímat hlediště, ale nenechat se jím vyvádět z rolí. Měli bychom občas i záměrně polohlasně "rušit" probíhající scénu na jevišti. Herce to staví pevně na zem. Ne ovšem při složitém, komplikovaném hledání s velkým vnitřním

nasazením. Děti by se měly učit vytvářet si své "pracovní bubliny", ve kterých žije svět jejich postav. Dítě vnímá ruch z portálu, z hlediště, zpoza horizontu, ale do své bubliny ho nepouští, do světa jeho postavy nepatří.

Měli bychom děti upozornit na různost divácké odezvy při představeních, která se liší podle toho, jaká je vazba jeviště a hlediště, a také na to, co všechno se může herci při představení stát. Od deseti let věku jsou i tato povídání s dětmi možná. Divadelní produkce je vždy ovlivněná ozvukem hlediště. Podle toho může být představení rezonanční, a to buď v nenápadném souznění, nebo v oboustranném dokazování náklonnosti jasnou konkrétní reflexí. Produkce mohou být i míjející, často narušované diváckým nesouhlasem, nebo hluché, kdy je publikum sice ukázněné, ale naprosto "nenastoupené" na poetiku představení nebo téma hry.

Cílem jakéhosi katastrofického scénáře o tom, co všechno se může herci stát, je upozornit děti na možné zradu těla a hlasu a na možné indispozice partnerů. Katastrofický scénář si děti sestavují samy zodpovězením pedagogových otázek:

- Čeho se obáváte?

- Co vás napadlo, že by se vám mohlo stát?

- Co z toho, co se vám přihodilo na zkouškách, by pro vás bylo při představení neřešitelné?

Odpověď na nejčastěji vyslovované obavy - co když zapomenou text, co když zakopnu, co když upustím hrnek, co když se zakuckám - mohou dát etudy na jinak, než to má být. Jestliže dobře známe charakter situace, vztahy mezi jednotlivými osobami, jestliže ovládáme dějovou linku celého dramatu, pak můžeme - musíme vzít jakoukoli nesnáz do hry a v rámci zadané situace v zadaných vztazích improvizovat. Etudy na jinak... se osvědčily jako odlehčovací materiál a vedly děti k jistotě, že si budou umět vždycky nějak poradit, ke "klidu" a k radosti z práce na jevišti. A také k vědomí, že nejsme natahovací strojky, ale omylné, chybující živé bytosti a že existuje kouzlo nechtěného a dokonalost nemusí být vždy zajímavá. Jde o to, abychom našli v pevném řádu svou bodu.

Při reprízách je nutné neustále představení dozorovat, upozorňovat děti na technické chyby a na nesprávnost v plnění jevištních úkolů. Před každým představením je potřeba připomenout uzlové body celého inscenovaného příběhu. V případě více než dvoutýdenní prodlevy

mezi reprízami zvážit nutnost hodinové zkoušky mimo den, kdy se představení hraje, a kupříkladu se vrátit k balicímu papíru s tábory osob nebo si přeříkat dialogy a pojmenovat důvody konfliktů. V takovéhoto rozhodování hraje roli vzdálenost reprízy od doby premiéry (jak dalece je už práce fixovaná) a také využití všech alternujících dětí.

Pedagog se tedy stává za spolupráce režiséra velice důležitou osobou v celém pracovním období proto, aby se cesta dětí k jejich divadelním rolím stala hrou, v plném smyslu tohoto slova.

JAK TO BYLO V PRAXI

V této kapitole předkládám několik vybraných poznámek k práci při inscenování *Jitřní paní* Alejandra Casony v režii Marie Lorencové, která mi umožnila rozsáhlejší pedagogické vedení dětí. Inscenace byla uvedena v Divadle Vítězslava Nezvala v Karlových Varech v roce 1996.

Na rozdíl od *Strakonického dudáka* J. K. Tyla jsou v Casonově *Jitřní paní* herecké party dětí v rovnováze k partům dospělých. Nejde tu jen o kolorit, ale postavy dětí tu mají svou obsahovou důležitost; jsou tu, aby se na jejich dětství, které je svázáno strachující se matkou, četl důsledek chování dospělých. Aby se na nich samých posleze ukázala síla smíření s osudem, znovunabrání sil a rozsvícení celého, dříve ponurého domu. "Dětské" výstupy jsou v prvním, třetím a čtvrtém dějství. První dějství nese celkem tři obrazy s dětmi, čtvrté dějství jeden krátký výstup, tanec s dospělými a závěrečné klekání při zázraku. Nejnovější je jednání třetí se třemi velkými výstupy dětských postav.

Ve hře španělského dramatika Alejandra Casony (1903-1965) *Jitřní paní* se na základě příběhu rodiny, z níž před čtyřmi roky odešla nejstarší dcera a všichni se domnívají, že se utopila, odehrává baladické střetnutí života se smrtí, která je tu zosobněna postavou Poutnice. Základ rodiny tvoří matka, dědeček, chůva Telva a tři děti - Andrés, Falín a Dorina. S rodinou žije Martin Narcéz, který byl ženichem Angeliky, pohřešované dcery. Do domu jednoho dne přinesou děvče, které skočilo do vody, a s jejím příchodem se život rodiny mění. Sám autor o své hře říká (citováno z divadelního programu k inscenaci této hry v Divadle Vítězslava Nezvala v Karlových Varech v roce 1996): "Ve hře si děti hrají se Smrtí. Muži a ženy mého rodného kraje jsou tak zvyklí čelit jí

každodenně na horách a v dolech, že se na ni nakonec dívají přirozeně jako na pocestnou, která vyplní své poslání a pak jde dál svou cestou."

Ani v tomto případě nezačala práce s dětmi v předstihu, takže následující poznámky ze zkoušek jsou již z přímé práce na inscenaci.

3. ledna 1996 večer jsme s režisérkou Marií Lorencovou uspořádali dětem a jejich rodičům zahajovací zkoušku. (Zahajovací zkouška dospělých herců proběhla téhož dne dopoledne.) Do dětských rolí bylo obsazeno celkem sedm dětí. V roli nejstaršího Andrése se střídali třináctiletý Adam s jedenáctiletým Matějem, v roli mladšího Falína alternoval čtrnáctiletý Ondřej (vypadající na deset let) s desetiletým Honzou. A roli Doriny alternovala desetiletá Eliška, devítiletá Andrea a dvanáctiletá Julie.

Připravili jsme zahajovací zkoušku se vším, co k ní patří. Byly k dispozici kostýmní návrhy i návrh scény, paní režisérka přivítala děti u tak velké práce, dramaturgyně Zuzana Minstrová řekla pár slov o autorovi a časovém období hry.

Chtěla jsem pracovat s tajemstvím příběhu, proto jsem zakázala dávat dětem text do rukou. Zejména se jednalo o to, aby si nebudovaly vztahy pod vlivem celkového vědění (viz vztah k Poutnici = smrti, se kterou mají děti dvě velké scény v naprosto kamarádském vztahu; menší děti totiž přijímají smrt střízlivě, ale děti od devíti až dvanácti let začínají vnímat smrt jako problém, jako podnět k úvahám), ale také proto, aby se nenaučily "školským" způsobem číst repliky.

Dětem byla nabídnuta tvrdá práce, ale i jakési dobrodružství, kouzlo, pro které to my velcí vlastně děláme.

Následující stránky jsou záznamy příprav na mé samostatné zkoušení s dětmi, které probíhalo vždy jednou týdně, většinou ve dvouhodinových blocích, a zpravidla počátkem týdne. Tento blok měl děti připravit pro náplň týdenního zkoušení se souborem a reflektovat práci z týdne předešlého. Mimo tento pravidelný blok jsme se "sólóvé" setkávali vždy půl hodiny před souborovou zkouškou, abychom si pohráli v prostoru jeviště Komorní scény Motýl, kde Divadlo Vítězslava Nezvala působilo během rekonstrukce své historické budovy ("sólóvé" zkoušky se odehrávaly na malém jevištiátku Divadla Dagmar).

Děti se zúčastňovaly pracovního procesu až od zkoušek aranžovacích. Fázi

čtených zkoušek vynechaly z důvodu již uvedeného.

8. 1. 1996

Příprava (ke vstupu do příběhu - okolnosti prostředí, okolnosti příběhu, tábory vystupujících postav prvního jednání, detail rodiny, atmosféra příběhu):

- Na začátku textu hry stojí na samostatném listě napsáno: "Mé vlastní Asturii; jejímu kraji, jejím lidem, jejímu duchu." Trochu jste se o kraji, kde se hra odehrává, dozvěděli na zahajovací zkoušce. Přinesla jsem vám atlasy, zkuste se popídit po jakési Asturii, je to zatím jediná stopa, kterou máte ke svým dětským postavám, které budeme společně hledat, až se jimi nakonec vždycky na chvíli stanete; je to krásné být chvíli někým jiným.

- Z nalezených stop zkuste vyvodit, zda lidé, kteří v Asturii žijí, mají příznivé přírodní podmínky k obživě, či zda je jejich život tvrdý.

- Je tam moře, jsou tam hory, poměrně blízko u sebe, dočetli jsme se o četných dolech. Co vůbec všechno víte o Španělsku; zkuste najít město Compostella, je to poutní místo, o kterém se ve hře mluví.

- A vrátíme se k naší rodině, co o ní z prvního setkání víme; kdo v té rodině žije a kdo tam chybí. Napište na balicí papír jména postav, které už znáte - budete je postupně, tak, jak se bude odvíjet příběh, doplňovat. Teď ke každé postavě volte slova, která vám připadají k té postavě patřící. Budeme čírat tři druhy cest mezi postavami - barevnými plnými čarami spojte postavy, mezi kterými jsou jasné vztahy (myslím tím vztahy - vazby, pojmenované kladným způsobem), čárkovaně nejasné vztahy, v napětí, a černě tečkovaně cesty vazeb temných.

- Kdybyste svůj pocit z toho všeho, co zatím víte, měli vyjádřit barvou, prostorem, materiálem, zvukem - co by to bylo?

- Čtyři roky před večerem, kterým se hra otevírá, se stala ve vaší rodině velice smutná událost; vaše nejstarší sestra Angelika, která se o vás starala a byla vám kamarádkou, "odešla do řeky"; v zátočině našli jen její šátek. Od té doby se ve vašem domě všechno změnilo, matka se nepřestala trápit, vy se nesmíte příliš hlasitě smát, hlavně nesmíte chodit k řece; a protože je škola za řekou, nesmíte ani tam.

- Je večer, sedíte za stolem, nikdo jiný v místnosti není. Budu vstupovat do různých rolí a z mého chování k vám, z toho, jak vás budu oslovovat, zkuste uhodnout, kterou z postav, o kterých už víte, jsem:

Role Telvy: "Jestlipak jste si umyly ruce, čerchmanti?"

Role dědečka: "Tak co byste si daly k večeři, děti?"

Role matky - mlčky usedá zády k dětem.

- A teď jinak, sedíte u stolu, nikdo tu není, povídáte si o tom, na co byste měly chuť k večeři, a já vejdu postupně jako Telva, dědeček a matka. Co se stane s vaším dialogem, jak koho zaznamenáte?

- A jak to je s večeří v textu hry - práce na konkrétním obrazu:

Na všechno se musí ptát slovem "smím".

Co to je kult ženy - vztah Andrés a Dorina.

Pokus o vzpouru - "posílejte nás do školy".

Motto: Jsou divní, ti dospělí.

Výsledek:

Atmosféra příběhu se dětem většinou vázala k hnědé barvě a všem jejím odstínům, "možná i trochu zelená", k prostoru uzavřenému, pevně ohraničenému, "jako ve starých chalupách, není tam moc světla", k materiálu hrubších látek, k zrní, "drsnější povrchy, ale ne zas tak nepříjemné", ze zvuků spíše k lidskému hlasu, "ale takový bez slov", nebo ke kytarě, rozhodně ne ke klavíru, "nejlepší by byly divné zvuky".

Poznat, v jaké vstupují roli do situace u večeře, bylo snadné, proto jsem vstoupila ještě jako Poutnice, usmívala jsem se na děti, pozorně jsem si je prohlížela. Shodně tvrdily, že musím být někým, koho ještě neznají.

Když vešla do místnosti Matka, všechno utichlo, znovu jsem si sedla k nim zády a čekala, co se bude dít; děti chvíli šuškalý a pak Andrea-Dorina řekla: "Na co byste měla chuť, maminko?" (O vykání nepadlo do této chvíle ani slovo.) Odpověděla jsem: "Co se uvařilo, to se sní." Vládlo hrobové ticho a pak má pochvala za první rozestavení vztahů mezi postavami.

Text prvního výstupu jsme se začali učit následujícím způsobem:

Falín se zeptá Telvy, jestli si smí rozdrobit chleba do mlíka, a to se tedy Andrés taky zeptá, zda si smí vzít kočku ke stolu, a Dorina ví, že se to nedělá, protože kočka má pracky od popela, tak to říká Telva.

Pokud čas dovolí, budeme se učit text tímto způsobem, aby vznikl jakoby improvizací na zadaný problém jednotlivých postav, což se naprosto podařilo u Andre-sovy repliky "Ale když nás neposíláte do školy, tak se čist a psát nenaučíme nikdy."

15. 1. 1996

Příprava (pro první vstup tajemné postavy Poutnice):

- Před vlastní prací s dalším výstupem dechová a hlasová cvičení (znělost hlasu, držení těla, prostorové vnímání - volání na sebe z kopce na kopec, ze zavřeného místnosti, z okna na ulici, ze studny, z úzkého prostoru mezi dvěma skalami).

- V příběhu objevíme další postavu - Martina Narcéze, o kterém se zmiňuje Poutnice, "mladý, kypící životem, ozdoba všech poutí a nejlepší jezdec" a ještě víte, že se jako jediný dokáže vzeprít matce. Co z toho vyplývá pro Andrése a Falína? Je to pro ně vzor, chtějí být jako on, zvláště krocení koní je vzrušuje, chtějí být také nejlepšími jezdci v okolí. A co Dorina? Ta k němu vzhlíží jako ke vzoru svého budoucího muže.

- Rozloha další situace - Martin se vzeprít matce, odchází, děti toho plně využijí, mají šanci Martinovi podržet třmen a uzdu, mají možnost být večer ještě chvíli venku, už měly jít dávno spát.

- Kruhová hra na téma - nádherný objev - uprostřed kruhu objevíte zvláštní předmět, o kterém nevíte nic, jen to, že je velice krásný, zvláštní a tajemný, po řadě reagujete slovem i gestem tak, aby gradovala radost z nádhery a zpět, aby gradovalo napětí ze zvláštnosti, tajemnosti předmětu.

- Udělejte kruh, ve kterém budete stát zády do středu, uslyšíte zevnitř kruhu zvláštní zvuk, není vám přímo nebezpečný, ale nevíte, co znamená, není vám vůbec nepříjemný, ale neznáte ho, nikdy jste ho neslyšely. Ten zvuk je spojený s mou postavou, prozkoumejte si mne, nikdy jste mě neviděli, přitahuje vás to, láká, co tomu řeknou ostatní, znají odpověď? Jenom očima se domlouvejte (cíleno pro první vstup Poutnice, kdy děti při dlouhém dialogu dospělých jen sedí a pozorují ji).

Výsledek:

Opět se potvrzuje platnost mého požadavku větší zodpovědnosti při práci s dětským hercem. Potvrzují se mé úplně první dojmy po přečtení textu, že měl být pro takový rozsah dětské práce v inscenaci zvolen "předstart" pro děti; alespoň uvedením do hry, zmapováním situací pomocí dramatických her a improvizací. Místo toho se nasadil titul, aniž by divadlo mělo zjištěno, zda v Karlových Varech jsou momentálně děti odpovídající věkem rolím, a zejména děti připravené na tak náročnou práci. Jitřní paní se bez dětí hrát nedá. Nemá ale smysl ji hrát ani v případě,

že se budou po jevišti pohybovat bezduché stroječky.

Škoda že se neustále naráží na časovou tíseň. Hraní v kruhu s tajemným zvukem jednak děti osvěžilo, přivedlo ke způsobům práce, které jsou jim vlastní, jednak se ukázalo, jakou důležitou roli tyhle přípravné fáze mají pro uchopení situací uvnitř inscenovaného příběhu. Vytváří se zázemí pro psychofyzické jednání. Uchopená situace dává dětem jistotu, vědí, o čem jejich postavy jednají, vědí, co hrají a proč. Čím dál tím méně se pak objevují připomínky o pohybové technice, protože tělo poslouchá duši, je propojeno vnitřní dění s vnějším projevem jednání. Častěji se však objevují připomínky ke srozumitelnosti a intenzitě mluveného projevu. Je to logické, děti si svůj proces ohmatávají a nemají potřebu své jednání předávat dál než ke svým partnerům na jevišti. Je potřeba v této fázi nespěchat a zkusit odhadnout, kdy nastává pevné uchopení psychofyzického jednání tak, aby děti byly schopny je propracovat technicky. Chtělo se nám několikrát hru na tajemný předmět vrátit, pohrát si s obměnou impulzů, víc vnímat ty druhé, chtělo se nám vyzkoušet si hru s tajemnou bytostí uprostřed v různě velkých kruzích - jak by to bylo, kdybychom stáli těsně u sebe, jak by to bylo s velkými rozestupy apod.

25. 1. 1996

Příprava (pro situaci s Poutnicí: "Umíš si na něco hrát?"):

- Jaké znáte hry, které si dneska děti hrají na ulici?

- Jaké znáte hry, které si dřív děti hrály na návsí nebo v zámeckém parku?

- Dovedly byste vymyslet pro naše španělské děti hru, kdybych vám řekla, jak by se měla jmenovat a co se při ní říká?

Na opilce

To je láhev vína

Co má soused doma (všichni opakují)

Tohleto je špuntíček

Co zavře

Tamtu láhev vína

Co má soused doma (repetice)

Tohleto je provázek

Zavážem špuntíček

Co zavře

Tamtu láhev vína

Co má soused doma

- Nejdřív si vytukáme rytmus říkanky, vezmeme si připravené klacky a plechovky.

- Znáte podobnou českou hru? Na podobném principu?

- Pokusíme se o pohybový doprovod k textu.

Výsledek:

Na první otázku - dnešní děti, dnešní hry - se překvapivě váhalo, padla hra na schovávanou, skákání panáka, guma, na jeleň, ale prý si dneska děti málo hrajou, řekly dnešní děti, a hodně se koukají na video. V otázce dřívějších dětí a jejich her pomohla zmínka o návsi a zámeckém parku, dětem se vybavily knižní ilustrace a scény z filmových pohádek - na slepou bábu, chození na chůdách, házení kroužků, točení káčí, honění obruče, valašská klobouková, házení kamínků, věnečků po potoce, až jsme se dostali ke zvykům; využila jsem příležitosti a zkusili jsme si jmenovat svátky celého roku a obvyčeje s nimi spojené. Upozornila jsem také na svátek svatého Jana a svatojanskou noc (návaznost na třetí jednání hry).

Vymyslet hru, když známe název a text, se zdálo zprvu velice lehké. Hra dětem připomněla hru Přijela tetička z Ameriky, hru Na botanickou zahradu, hry, kde se řetěží informace a musíme neustále opakovat a přidávat. Složitější bylo vymyslet a zvládnout pohybovou strukturu. Děti přišly na to, že musí volit výrazná jednoduchá gesta bez drobnokresby. Prvním veršem opisujeme hrdlo, tělo a dno láhve, druhým veršem ukazujeme na souseda po levé ruce, sbor opakuje, soused vstává, říká druhou sloku - mezi palcem a ukazovákem drží pomyslný špuntíček, druhou rukou ho vezme, jako zavře láhev, další natahuje provázek, vše se zrychluje s nadějí, že se někdo splete a bude "opilec".

Poněvadž v divadlech existuje nařízení o spotřebních rekvizitách, které se mohou kupovat až od generálních zkoušek, takže dosud při zkouškách prvního obrazu byly děti nuceny "jako" pít mléko a "jako" jíst chleba, vyzkoušeli jsme si společně při naší sólové zástupce jednání s reálnou rekvizitou, se zástupnou a imaginární. Přesto, že desetileté děti chápou tuto trojkombinaci, v takovéto práci jakákoli jiná rekvizita nežli reálná blokuje přirozenost jednání. Skutečné mléko a skutečný chleba rozvinuly základ situace - když strčí Andrés do Doriny, ta se pokape mlékem - musí ho tedy utírat, Falín zjistí, že Andrés má větší kus chleba než on, matka posílá děti spát, ale Andrés ještě nedomedl - nechá tam zbytek nebo si ho napeče do pusy a schytá za to šturec od Telvy? A najednou je tu řada drobných situací, které rozvíjejí jednání dětí i dospělých.

29. 1. 1996

Příprava (na situaci, kdy děti uspávají Poutnici):

- Pohybová rozcvička - držení těla, ale uvolněnost pohybu, bez křečovitosti, bez pocitu dřevěných končetin, kočičí hýbání se, pohyb rukou vycházející z páteře, vše s poznámkami ke konkrétním chybám v dosud naaranžovaných obrazech.

- Vnímejte se vzájemně, vydržte dlouhé pohledy do očí, reagujte na podněty, buďte tišší, ať vás nikdo neslyší, možná se vám podaří proklouznout ven. Podařilo se, to je úleva, ale pozor, někde za vámi se otevřelo okno, ale nikdo vás nevolá zpátky.

- Vyberte si každý nějakou postavu z naší hry a v té postavě zkuste převyprávět libovolnou scénu z prvního jednání. Můžete k nám ostatním hovořit jako ke konkrétním postavám příběhu, ale neoslovujte nás jménem. Povíme si pak, koho jsme poznali.

- Rozdělte se do dvojic, jeden druhého budete uspávat jako táta nebo máma svého kluka či holku. Vůbec nemusíte uspávat ukolébavkou nebo básničkou, můžete jenom hezkými slovy. Jde o to, abyste si vyzkoušely, jak se to dělá, jaké to je, co je při takovém uspávání důležité, vyměňte si role a pak zkušeno. Představte si, že ten druhý je Poutníci, ona je unavená, chcete - přály byste si, aby u vás přespala. Vy jste malé děti, ona dospělá žena, určitě ji tedy nebudete držet v náručí, jak tedy na to?

- Když vás kdysi dávno Angelika uspávala, "říkala vám taková slova", která vás hned uspala; zavřete oči, nemyslete na nic, jenom poslouchajte a jako ozvěna opakuje:

Tam nahoře, úplně nahoře
Je bílá běloučká hora
Na hoře roste pomeranč
Roste na dlouhé větvi
Na větvi je krásné hnízdo
Na větvi je krásné hnízdo
Samé zlato, samé stříbro"

A právě takovou říkankou uspaly děti Poutnici v našem příběhu a nestalo se, co se stát mělo, a je dobře, že se nestalo, ale to je tajemství, které teprve odhalíte.

Výsledek:

Máme za sebou čtyři zkoušky jenom spolu a tři zkoušky se souborem. Učení textu bez textu je zdoluhavé, ale formou otázek a popisu situací a vnitřních dění jsme se zbavili nepřirozených intonací. Zatím se věnujeme pouze prvnímu jednání, které je pro děti nejtěžší z celé hry. Rozdělili jsme si ho na tři obrazy:

- večeře (s uzlovými body "smím", "kult ženy", "revolta");

- příchod Poutnice ("psi divně štěkají", "přichází krásná neznámá", "odchod Martina ke koním");

- hra ("obdiv Martina", "spát nepůjdem", "pohádky od Angeliky", "hra na opilce", "divný smích", "uspávání").

Uspávání ve dvojicích vypadalo spíš jako zkouška grotesky v bujarém veselí. Pochopitelně nastoupil stud z tak blízkého fyzického kontaktu. Při úkolu jak uspat Poutnici směřovaly všechny způsoby k hlazení a česání vlasů.

Máme technické problémy se slyšitelností a na dvou místech nedovedeme splnit režijní požadavek: jde o situaci před Poutnicí, kdy se mají děti pošťuchovat, "aby bylo živěji", nechce se jim do toho, inu protože nemají proč. Budeme si hrát dál. Úmorná práce, která vyžaduje naprosté napojení na děti, jako kdybych hrála za tři najednou.

5. 2. 1996

Příprava (k odstranění technického problému slyšitelnosti ve velkém prostoru, k uchopení rozdílnosti atmosféry v domě před a po příchodu Adély):

- Prostorová cvičení, technika mluvení zády, mluvení poloprofilem, hledání otevřených hlasových poloh. Zjišťování, co udělá s hlasitostí a konkrétností projevu pohaslá energie (pomyslná jiskřička v hruď).

Vést s dětmi všední dialog o obědě, o škole a záměrně přitom snižovat hlasovou intenzitu, ale děti nutit k hlasitému projevu v rámci ovládnutí prostoru. Ukázalo se totiž, že se děti nechávají strhnout polohlasitým projevem herců, kteří ještě neustále hledají obrysy svých postav.

- V příběhu se objevuje další postava - Quico. Znáte někoho, kdo je vám protivný tím, že se neustále vtírá do přízně, je neodbytný jako veš? A teď si představte, že někdo takový vám otravuje někoho, koho máte rádi. Jako děti z naší hry Adélu. Kdo je Adéla? Kde se u vás v domě vzala a proč ji mají všichni rádi? Shrňte si fakta, která znáte, a přijďte na to.

- Ve vašem domě se teď otevřela okna, zpívá se tam a můžete chodit do školy (chtěli jste to - samozřejmě jen jako Falín, Andrés a Dorina).

Jak myslíte, že teď probíhá večeře? Zkusme si to zahrát. Jaký je rozdíl mezi naší první večeří a touhle?

Jak se změnil vztah k ostatním? Vezměte si naši mapu osob a zkuste zaznamenat barevně změny v táborech otevřenosti-zavřenosti, sympatií-nesympatií.

Největší posun je zřetelný u postavy matky.

- Víte, co to je romance? Zkuste si vyhledat, příště o ní bude řeč.

Výsledek:

Začali jsme pracovat na třetím dějství, ale začíná tlačit čas a je jasné, že bude spěch, i když si přidáváme hodiny; zkoušky s velkými se z valné většiny týkají přesnosti textu a aranžmá. Využívám chvíli, kdy režisérka připomínkuje dospělé, a navrhuji dětem - zkus tohle tak nebo tak, protože by to mohlo být o tom či tom. Někde ztrácíme již nalezené, vracíme se tedy k podstatám situací.

"Nevěřím vám, že Poutníci neznáte, spíš bych řekla, že k vám přišla na návštěvu sousedka. Nepřečetla jsem z vás, že vás něčím zajímá, přitahuje, že vás překvapila její krása. Vzpomeňte si, jaké to bylo, když jsme si na začátku zkoušení hráli na tajemnou bytost uprostřed kruhu. Tehdy jste se směli domlouvat jen očima a všichni jste tenkrát po zkoušce mluvili o velkém napětí, které vzniklo."

Někde se podaří nalezené vrátit přes fyzickou fixaci - jako příkladně u Andrése-Matěje.

"Viš, minule jsi seděl tak, žeš měl rozkročené nohy a bradu na hrudníku, zkus si tu polohu najít - co ti vypovídá dneska?"

"Jsem otrávenej."

"Přesně. Repliku otráveného Andrése jsem minule slyšela a bylo to ono."

Dostali jsme od paní režisérky půdu pod nohama, teď bychom si ale potřebovali zkoušet.

Zkusila jsem dětem v této fázi okopírovat zbylé výstupy třetího jednání a poslední textový výstup čtvrtého jednání, celkem tedy tři výstupy.

12. 2. 1996

Příprava (k detailní práci na prvním jednání a fixování jeho tvaru):

- Opakování a pilování výstupů z prvního jednání.

- Rozdělení prvního výstupu a pojmenování situací - společně.

- Co jsme zjistili o romanci.

- Co kdo víme o svatojanských nocích.

Výsledek:

Především se potvrdilo, čeho jsem se obávala při předání psaného textu - začalo se zpěvavě intonovat, vyslovovat "j" ve tvaru slova "býti" a přestalo se myslet na obsah jednání.

Nemáme podklad pro požadované "veselé" vstoupení na začátku druhého obrazu třetího jednání. Zkusili jsme použít ver-

še, které říká chasa a u nás jsou ve škrtu: "Už je tady svatý Ján, / už je tady, už je dál." Zkusili jsme bušit do čehokoli, škoda že nás to nenapadlo dříve, mohli jsme použít plecháčky a klacíky, které nám posloužily při vymýšlení hry na opilce. Děti pracují do roztrhání, zkoušky se souborem se zaměřují už teď pouze na řemeslo, tvoření hrou nestíhám, přesto se to dětem líbí, ale já se strachuji o výsledek. O pevný grunt do mnoha repríz. Na třetí obraz třetího jednání jdeme tvrdě technicky - suché rozdělení situací - kdo o čem proč a komu. Děti se naučily šikovně pojmenovávat situace. Pomáhá jim to v orientaci a v obsahu jednotlivých situací (např. pojmenování třetího jednání: "Fouňa Quico", "Chceme vyprávět", "Dědeček je nesvůj", "Dovolení k ohni").

Za sedm dní začíná generálový týden!

Tady moje přípravy končí a pokračují už jen bodové záznamy připomínek: "...hledišťe neexistuje, je to pro vás čtvrtá stěna, nehleďte mě v něm... ..hrajte spolu divnost Poutnice, hleďte se očima... ..Ondrovi nerozumím ani slovo... ..Honzo, leháš si, protože si máš lehnout, ne proto, že chce Falín poslouchat vyprávění o moři... ..kam se podělo to, co pro vás znamená svátek svatého Jana a jeho noc s ohni... ..v portále musí být ticho, všechno je slyšet... ..vnímejte hudbu, co vás volá k tanci - nejdřív ji musíte slyšet, pak může přijít replika 'Dědečku, muzika'Andrea nevybíhá z portálu, ale leze z něj... ..okamžitě se prozradí, když nejste při věci, tělové napětí je jiné, svědčí o jiných okolnostech a tím vás prozrazuje i dech a oči to potvrzují zcela... ..i zády se hraje... ..musíme technicky vyzkoušet padání Andrése ze schodů... ..poslouchejte se!..."

Dál už se opravdu nestíhalo nic víc než celodopolední zkoušky, i když se děti střídaly, věděla jsem, že víc chtít nesmím. Naše "sólové" zkoušení se tak vytratilo, využívali jsme pouze dopolední prodlevy k tomu, abychom si práci na rolích posunovali dál, abychom si dál přidávali nové úkoly, nové motivace, a také přistoupily k řešení ryze technických problémů - jak nastoupit zpoza dekorace, když ji spodní světlo prosvítá a je vidět silueta postavy, jak vběhnout do prostoru s vědomím, že už jsme běželi dlouhou chodbou, jak se naučit hlídat si otevřený divadelní prostor, abychom vnímali i postranního diváka a neclonili mu, a jak si pořádku hlídat ovládnutí celého sálu, nejen jeviště a prvních řad. A tak už nezbylo místo pro hraní si na zadané téma, nedošlo k etudám

typu "co by byla ta která postava, kdyby byla rostlinou, hudebním nástrojem, zvířetem"; ke galerii soch postav dramatu s nalezeným charakteristickým znakem (rekvizita, kostýmová část); k etudám na možné konce dialogů, obrazů, celého příběhu; k přenášení dramatických situací příběhu do našeho civilního světa a sledování a pojmenovávání proměny vztahů; nedošlo k mluvení o tématu "domov"; k výrobě koláže na téma Jitřní paní.

Těsně před generálovým týdnem byly definitivně ustanoveny varianty hrajících trojic tak, jak se při práci ukázaly jako nejkompaktnější. Nejzávažnější v generálovém týdnu se paradoxně stala naše vzpoura proti bílým punčocháčům, které děti dostaly pro celé představení a měly být původně pouze pro odchod na svatojanskou slavnost. Představa bílých punčoch ve všední den byla hlavně pro kluky naprosto nepřijatelná.

Problém obsazení premiéry byl trochu zmírněn tím, že jsme nazývali veřejnou generální zkoušku prvním provedením (Adam, Honza, Eliška), premiéru druhým provedením (Matěj, Ondra, Andrea) a závažnost jsme kladli i na první reprízu (Adam, Honza, Julie), která požaduje velké nasazení, protože nevychází z těsného tahu generálních zkoušek. Největším premiérovým úspěchem dětí byl Falínův vtíp o farářích z třetího dějství.

Premiérkou práce na inscenaci v dobrých profesionálních divadlech nekončí, pouze se završuje dlouhá etapa práce. Režisér dále pracuje připomínkováním repríz, debatami s herci o jejich postavách; jednu až dvě reprízy nechává "vydechnout", nevykonává dozor, což pro herce znamená možnost zúročit práci na postavě.

Při počátečních reprízách *Jitřní paní* jsme se scházeli vždy půl hodiny před nástupem (tzn. hodinu a půl před začátkem představení), abychom pak nerušili dospělé kolegy, ale ukázalo se, že je to příliš dlouhý čas a posledních dvacet minut před začátkem byly děti k neudržení. Začali jsme tedy využívat společný hodinový čas před začátkem představení, proběhli hracím i zákulisním prostorem, zkusili vzájemně pohlídat hlasovou intenzitu, zopakovali si uzlové body jednotlivých výstupů a tam, kde bylo třeba oživit nerv situace, jsme ji nově úkolovali.

Tedy:

1. KDYBY Divadlo Vítězslava Nezvala vědělo o dramatu A. Casony *Jitřní paní* půl roku před první čtenou zkouškou,
2. KDYBY mě oslovilo a začalo se mnou spolupracovat,

3. KDYBY režisér připravil v časovém předstihu tři měsíců základy situací výstupů s dětmi, abych dětské herce mohla vést tvořivou cestou,
 4. KDYBY mě režisér s výtvarníkem informovali o scénografii,
 5. KDYBY mi režisér předal pečlivě proškrtaný text,
- byla by práce na inscenaci pro všechny zúčastněné mnohem kompaktnější.

ZÁVĚR

Polovina šedesátých let přinesla v divadle hraném dětmi přesun akcentu z "produktu" na proces. Rázně se potírala dětská představení, která si mechanicky a vnějškově hrála na tvorbu dospělých. Ale s vaničkou se vylilo i dítě. Z dětského divadla téměř zmizelo základní divadelní pojmosloví a vedení dětí k herecké technice. Nápodobu herectví vystřídal nápodoba spontánní dětské hry, a to opět za asistence přehnané mimiky a gestikulace. Na přehlídkách dětského divadla se mnohdy setkáváme s útvary, které nazývat divadelními inscenacemi nelze. Produkce dětských souborů většinou nabízejí sledy etud na zadané téma, jakousi mozaikovou strukturu. Pokud soubor volí divadelně zpracovanou předlohu, nemívá pevně vystavěné dramatické situace, vybudované charakterů postav a vztahů mezi nimi, pojmenované motivy jednání a řídící úkoly postav. Jde tu o herectví v jakémsi patře bez přízemí. Na jevišti se nehraje, ale demonstruje, dítě neexistuje v postavě, onu postavu mechanicky popisuje.

Rozvojem a působností dramatické výchovy se ukázalo, kudy lze vést dítě k tvořivému procesu divadelního tvarování, a to za předpokladu, že se budeme na této cestě podílet i svou osobní výpovědí, že se náš přístup k dítěti bude opírat o kolegiálnost, a ne o pitvoření, falešné pohrávání či násilnou manipulaci a že budeme dítě jako partnera modelovat s respektováním jeho hereckých možností a práci s ním vést v souladu s divadelními zákonitostmi. Pak by nemuselo být divadlo s dětmi vůči divákovi citovým vydíráním, mohl by v něm být dětský pohled chápán s nejvyšší vážností, bez místa pro falešnou shovívavost dospělých, asi tak, jako to umí íránský režisér Ebrahim Forúzeš ve svých filmech *Bílý balónek*, *Voda, vítr, prach* a ve skvělém filmu *Klíč*, nebo jako se to daří některým vedoucím dětských souborů. Pak by se možná nemusel v hledišti dostavovat onen stav podivného ro-

zechvění a rozpaků ve chvílích, kdy se na jevišti objeví děti. A možná by nemuselo tak jednoznačně platit, že "dětí a psi na jeviště nepatří".

POUŽITÁ LITERATURA

BROOK, Peter

- 1987 *The Shifting Point*; přel. Jan Hančil, Pohyblivý bod (Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1996)

ČECHOV, Michail

- 1928 *Put' aktora*; přel. Zoja Oubramová, *Hercova cesta* (Praha: Panorama, 1990)
1953 *To the Actor*; přel. Zoja Oubramová, *O herecké technice* (Praha: Divadelní ústav-DAMU, 1996)

DIDEROT, Denis

- 1773 *Paradoxe sur le comédien*, přel. Jan Binder, „Herecký paradox“, in *O umění* (Praha: Odeon, 1983)

DISMAN, Miloslav

- 1963 *Má vaše dítě umělecký talent?* (Praha: SPN)
1972 „‘Dětský herec’ nebo ‘dítě na jevišti’?“, *Divadelní výchova IX*, 1972, č. 1 (Praha: ÚKVČ)

FONTANA, David

- 1981 *Psychology for Teachers*; přel. Karel Blacar, *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele* (Praha: Portál, 1997)

KOLÁR, Erik

- 1967 *Sto a jedna kapitola o loutkářské režii* (Ústí nad Labem-Praha: Kulturní správa severočeského KNV-ÚDLUT)

KRAUS, Karel

- 1990 „Herec a postava“, *O divadle 1* (Praha: Lidové noviny)

LIEVEGOED, Bernardus Cornelis Johannes

- 1939 *Ontwikkelingsfasen van het kind*; přel. Zdeněk Váňa, *Vývojové fáze dítěte* (Praha: Baltazar, 1992)

LUKAVSKÝ, Radovan

- 1981 *Být nebo nebýt. Monology o herectví* (Praha: SPN)

MACHKOVÁ, Eva

- 1980 *Základy dramatické výchovy* (Praha: SPN)

MATĚJČEK, Zdeněk

- 1973 „O dětském hraní“, *Divadelní výchova X*, 1973, č. 4 (Praha: ÚKVČ)

MLEJNEK, Josef

- 1997 *Dětská tvořivá hra* (Praha: IPOS-ARTAMA - 2., přeprac. vyd.)

PIAGET, Jean, Bärbel INHELDER

- 1966 *La psychologie de l'enfant*; přel. Eva Vyskočilová, *Psychologie dítěte* (Praha: SPN, 1970)

POLZEROVÁ, Eva

- 1995 *Pohybová průprava jako součást dramatické výchovy (Průprava dětí mladšího školního věku)* (Praha: ARTAMA-IPOS)

PŘÍHODA, Václav

- 1963 *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let* (Praha: SPN)

RUTTE, Miroslav

- 1946 *O umění hereckém. K estetice a psychologii divadelní a filmové tvorby* (Praha: J. R. Vilímek)

SLAVÍK, Miroslav

- 1996 *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským souborem* (Praha: IPOS-ARTAMA)

TEMPLE-BLACK, Shirley

- 1988 *Child Star*; přel. František Škoda, *Dětská hvězda* (Praha: Premiéra, 1992)

VALENTA, Josef

- 1995 *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování (s hlavním zřetelem k výchovné dramatice). Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí* (Praha: ISV nakladatelství)

VÁŇA, Zdeněk

- 1992 „Doslov překladatele“, in Lievegoed, Bernardus Cornelis Johannes, *Vývojové fáze dítěte* (Praha: Baltazar)

VOSTRÝ, Jaroslav

- 1983 *Proměny herectví. Metodický materiál pro potřeby amatérských divadelních souborů* (Praha: OKS Praha-západ)

(Podstatné části z diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v roce 2000)

Budování ateliéru dramatické výchovy při katedře pedagogiky se zřetelem k utváření profesních a lidských kompetencí u budoucích učitelů nejen dramatické výchovy

Eva Lukavská a Roman Černík

I. EXPOZICE

Realizace změny ve vzdělávání, kterou naše školství pomalu, ale přece prochází, není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů. Jejich práce se stala mnohem náročnější svou složitostí, psychickým vypětím i časovým zatížením. Vznikají nároky na učitelské osobní i odborné kvality, zvyšují se jejich povinnosti i osobní odpovědnost. Dá se předpokládat, že nové představy se odrazí také v proměně přípravy budoucích učitelů. Předmětem následujícího textu je drobná dokumentace snažení autorů na tomto poli v rámci učitelské přípravy na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Středobodem naší práce se stalo ohledávání možností, která v provozu velké fakulty vytvářet prostor pro orientaci vzdělávací práce směrem k člověku.

Výraznou oporou našeho konání byla paralelně probíhající diskuse kolem nových klíčových dokumentů vymezujících novou podobu českého vzdělávacího systému, již jsme se v různé míře spoluúčastnili.

„...První, čeho si přejeme, jest, aby *tak plně a k plnému lidství* mohl být vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé ve spolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech... Za druhé si přejeme, aby *každý člověk byl celistvě vzdělán* a správně vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci nebo v několika málo nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které *dovršují podstatu lidství*...“ Tímto citátem (zvýrazněno autory) z Komenského díla Obecná porada o nápravě věcí lidských je uveden klíčový dokument o českém školství tzv. Bílá kniha (*Národní program rozvoje vzdělávání*

v České republice). Bezesporu to dvojnásobně zdůraznění lidství, lidskosti je hlavním orientačním bodem, od něhož se hlavní transformační dokument české školy odrazí. Další řádky jsou jen dokumentací pokusů realizovat, byť v úzkém poli, projekt zaměřený na rozvoj osobních a sociálních kompetencí budoucích učitelů, ale také otevřít studentům možnosti utvářet své vlastní vybavení k obdobné práci se svými budoucími žáky a studenty.

V souvislosti s proměnou podoby učitelské přípravy se už počátkem devadesátých let hledal a vytvářel na Pedagogické fakultě v Plzni (fakulta se stala součástí nově vzniklé Západočeské univerzity) prostor pro práci se studenty učitelských oborů prostřednictvím aktivních metod a technik zaměřených na osobnost samotného studenta a na konkrétní učitelské kompetence (personální, sociální, tvůrčí, komunikační ap.). Zde je na místě připomenout roli kolegy J. Řezáče a zcela jistě také D. Jandové, kteří byli průkopníky námi sledovaného předmětu na tehdejší Pedagogické fakultě v Plzni. Díky jejich práci i pochopení tehdejšího vedoucího katedry pedagogiky doc. PhDr. Milana Kantora, CSc., se v lůně katedrálních plánů zrodily předměty *Osobnostní a sociální rozvoj* (povinně jím procházejí studenti učitelství pro 1. i 2. stupeň základní školy dodnes - pozn. RČ) a volitelný kurz *Dramatická výchova pro základní školu* (je též dnes nabízen všem studentům učitelství pro první i druhý stupeň základních škol - RČ).

V souvislosti se zaváděním kreditního systému a s ním těsně propojeného projektu certifikačních programů, jimiž naši studenti mohou v rámci fakulty i univerzity rozšiřovat svou kvalifikaci, jsme se rozhodli propojit tyto výše uvedené snahy do *uceleného programu*. Měli jsme za to, že budeme moci soustředit naši práci na cílenou skupinu studentů a spolu s nimi se pokusit ověřit způsoby práce, které by se daly posléze aplikovat i v dalších progra-

mech. Budovat ateliér dramatické výchovy (toto označení používáme od roku 2002 jako výraz samostatně zaměřeného odborného pracoviště katedry pedagogiky ZČU) jsme začali v roce 1998, když byl schválen a úspěšně akreditován v první verzi certifikační program *Dramatická výchova*. Patří se zde poděkovat za spolupráci při přípravě a akreditaci kolegyním z DAMU (doc. Eva Machková) a JAMU (Dana Svozilová, Ph.D.).

Program nazvaný *Dramatická výchova* se zpočátku zaměřoval na studenty učitelství pro první stupeň, ale postupně byla jeho dostupnost rozšířena. Dnes mohou do našeho programu vstupovat i studenti nejen učitelských oborů celé Západočeské univerzity. Vznikla tak neobvyklá realizace původního universitas - ve skupině spolupracují studenti učitelství pro mateřské školy, budoucí elementaristky či učitelé českého jazyka, hudební nebo výtvarné výchovy, psychologie, občanské výchovy a s nimi studenti sociální práce, výtvarné kultury nebo kulturní a sociální antropologie. Takové skupiny mají nejen v kontextu naší školy svou neobvyklou sílu a samy se tak stávají zdrojem osobnostního a sociálního růstu.

Pokusili jsme se budovat nejen studijní specializaci, ale také jakousi pedagogickou laboratoř, která by nám oběma svým tvůrcům (PhDr. Eva Lukavská, Ph.D. - humanisticky orientovaná a na dítě zaměřené pedagogika, MgA. Mgr. Roman Černík - dramatická výchova, komparativní a zážitková pedagogika, divadlo a divadelní antropologie) a řadě našich externích spolupracovníků (např. Renata Vordová, loutkářka Dana Jandová, mim Michal Hecht, loutkář a výtvarník Josef Brůček a další) umožnila ověřovat nové způsoby práce se zaměřením na kompetence budoucích učitelů, ale hlavně umožnila rozšiřovat do povědomí budoucích pedagogů *dramatickou výchovu jako novou a potřebnou předmět*.

Na tomto místě je ještě užitečné doplnit, že ateliér dramatické výchovy se stal prostorem pro rozvíjení i dalších na člověka orientovaných pedagogických projektů nabízených katedrou v rámci učitelské přípravy (Multikulturní výchova, Humanistická pedagogika apod.).

Postupně jsme se snažili hledat jak způsoby práce, tak organizaci celého našeho společného života. Už v projektu jsme se pokoušeli definovat potřebu souvislé "ateliérové" výuky. Důležité bylo také vytvořit důstojný prostor pro práci a setkávání, tedy i ateliéru jako prostoru. Už od počátku jsme se snažili pracovat i na reflexi naší práce, hledali jsme ve společných diskusích mezi učiteli i studenty nové podněty a realizovali nové způsoby práce. Tyto způsoby ověřované v našem ateliéru jsme podle možností cíleně převáděli i do předmětů obecné učitelské přípravy. Naše práce se stala místem doteku se zahraničními školskými systémy a tím také s teorií srovnávací pedagogiky, podařilo se nám navázat a rozvíjet kontakty se zahraničními partnery (Hogeschool Rotterdam) i s kontaktem s reálnou praxí dramatické výchovy (studenti pravidelně a úzce spolupracují s centrem JOHAN, které se v našem regionu na praxi dramatické výchovy a dětského divadla nepřehlédnutelným způsobem podílí).

II. NAŠE ZDROJE A VÝCHODISKA

Máme-li se zabývat pedagogickými inspiracemi, které nás vedly k rozhodnutí budovat zázemí pro dramatickou výchovu na plzeňské univerzitě, pak je na místě připomenout pedagogiku reformních škol, jež ve svých cílech akcentují především pedocentrický přístup. Autoři tohoto textu se vnímají jako stoupenci pedagogické reformy. Přímo u kořenů dramatické výchovy, tvořivé dramatiky, dramatu ve výchově či výchovného dramatu lze číst klíčové myšlenky a postoje charakteristické pro pragmatickou pedagogiku Johna Deweye. Svou práci orientujeme na zažívání mezilidského soužití, pro což jsme nacházeli oporu u reformních snah s výrazným sociálním akcentem (školy jenského plánu, waldorfské a freinetovské školy). Také nové alternativní pedagogické koncepty (otevřená škola, kooperativní vyučování, globální výchova apod.) nám nabízely podněty k orientaci při vytváření našeho konceptu. Dramatická výchova nám, v těsném společenství s našimi studenty,

kromě sebe samé (což je pro nás klíčový úkol) umožnila systematicky se věnovat zkušenostem při setkání s praxí reformní a alternativní pedagogiky. Klíčem se stala snaha nabízet studentům reálné, zážitkové programy jako inspiraci, ale také je studentům umožněno zkoušet a osvojovat si praktickou metodiku pro budoucí učitelskou nebo vychovatelskou praxi.

Při přípravě konceptu našeho programu, a hlavně při dalším rozvíjení práce ateliéru jsme si před sebe nejprve stavěli otázky profesní vybavenosti učitele dramatické výchovy. Postupně jsme díky zkušenostem docházeli stále zřetelněji k tezi, že řadu metod užívaných v kontextu dramatické výchovy se naučí mnozí, ale jejich bezpečnou a smysluplnou aplikaci už každý tak snadno nezvládne. Účelná a pro obě strany bezpečná aplikace dramatu ve výchově a vzdělávání už vyžaduje *jiné pojetí učitele* jako takového. Proto jsme si položili pro další práci otázku: *Jací by měli být skuteční učitelé pro školu příštího tisíciletí?*

Naše pojetí role učitele

V dosud převažující představě - a s tou se setkáváme kolem sebe i na naší mateřské fakultě - je *učitelská profesionalita složena ze dvou částí*:

a) *odborné - učitel je znalec určitého oboru, jakési "malé vědy"* (častěji ovšem dvou a více oborů) podle aprobace;

b) *pedagogické - učitel by měl zároveň umět i příslušnou technologií vyučování požadovaný obsah své "vědní" disciplíny přenést na žáky* (ti, co jsou považováni za nejlepší, by měli uspět ve vědomostních televizních soutěžích typu Riskuj a měli by být přijati na právnické fakulty - poznámka RČ) - *učitel vykladač*. Také se jaksí samozřejmě doplňuje, že by učitel měl být připraven hodnotit své žáky podle schopnosti onu malou vědu podle návodů reprodukovat, a z těchto hodnocení sestavovat škálu úspěšnosti žáků.

Ideální model učitele je pak autoritativní učitelský typ: přísný a přesný, normovaný a normotvorný *učitel-rozhodčí, soudce*. Vyučování takového typu učitele se dnes označuje nejčastěji jako vyučování *transmisivní*.

Transmisivně pojatá škola se pak pochopitelně vyznačuje uniformitou (*všem stejné poznatky a na všechny stejné požadavky*) a formální kázní (*poslouchat - v obou smyslech toho slova, tedy slyšet řečené a být zároveň hodný, poslušný*), což je nejčastěji jediný požadavek kladený na žáky. Takový model školy a z něho vycházející pojetí učitelské role samozřejmě vy-

hovuje specifické konfiguraci osobnostního vybavení adeptů učitelské profese: *„(...) Tam, kde všem připadá samozřejmý a jediný možný kasárenský svět zamykání budovy, zvonění na začátku a na konci hodiny, rozčlenění světa do oddělených 'předmětů', výuka bazírující na paměťovém drilu, měření výkonů kvantitativní stupnicí a jako centrální motiv strach ze zkoušky, tam opravdu nemůže být vysoká citlivost na degeneraci učitelské role do podoby šikany.“* „Šikana nezačíná až na vojně, šikana je stavební princip školství založeného na srovnávání měřitelných výkonů, ve kterém starší = lepší. Učitelé jsou mazáci, žáci bažanti. V tomto modelu školy studovat na učitele je studovat na možnost generační pomsty...“ (Blažek 2000) Nabízí se samozřejmá otázka, zda může učitel výše uvedeného vymezení či takto sebepojatý adept učitelství vůbec být schopen vést lecke dramatické výchovy, jež by měly mít ve štítu tvořivost, fantazii, jedinečnost, emocionální angažovanost atd.?

Dnes se však našťastí postupně prosazuje širší pojetí učitelské profese. Vzdělání je přisuzována role nástroje pro udržitelný lidský rozvoj, pro obnovu praktické demokracie, role zdroje sociální spravedlnosti. Vzdělávání, tedy učitelská praxe má klíčovou roli v individuálním i společenském rozvoji, vzdělávání je považováno v mnoha zemích za celospolečenské bohatství.

Z uvedeného jasně vyplývá, že u skutečně současného učitele stoupá význam jeho osobnostních a sociálních kompetencí. *Učitel by měl být schopen také pracovat v týmu svých kolegů, spolupracovat s rodiči, s místní komunitou*. Na rozdíl od předchozího chápání role učitele se postupně začíná stále více uplatňovat tvořivá stránka jeho profese.

Jde tak vlastně o znovuvyjasnění pozice učitelské profese na škále odbornosti *mezi řemeslem ("činnost konaná mechanicky, šablonovitě, pro peníze nebo základní dovednost, obratnost nutná k provádění nějaké činnosti") a uměním ("lidská činnost vytvářející slovesná, výtvarná, hudební aj. díla jako specifický, esteticky působivý odraz skutečnosti; její výtvoř, nebo též obor činnosti; zvláštní schopnost, dovednost, obratnost")*. Jde tedy o to rozhodnout se na základě uvedených souřadnic, kam směřujeme, k čemu chceme postupně proměňovat i pregraduální vzdělávání adeptů učitelství.

Na našem skromném poli působnosti vyrostl náš klíčový cíl: *připravovat studenty na to být se svými žáky na cestě jejich rozvoje*. Z čehož se nám pro naši práci od-

kryla jednak potřeba *sebe-vědomých* osobností, které se orientují samy ve svém bytí, uvědomují si svou hodnotu i své limity a *nemají potřebu někým maniplovat*. Na druhé straně ale budou tyto osobnosti vybaveny kompetencemi nejen spolupobývání prostě realizovat, ale také je dále rozvíjet, kultivovat a reflektovat. *"Učitelé nebudou nikdy vážně dotazováni s přírodopisem, matematikou nebo lingvistikou. Z toho se budou zodpovídat vědci (...). Učitelé budou vždy dotazováni, co se děje (či stalo) s jejich žáky."* (Piřha 1999)

Jsou-li výše citovaná slova výzvou pro současné i budoucí učitele být připraven vytvářet edukační prostředí a proces v něm tak, aby zmíněné bylo realitou školy, pak je asi významné, aby i vzdělávání učitelů (pre- i postgraduální) probíhalo v uvedeném duchu.

Jaká je ale společenská realita, jaká je skutečná společenská poptávka? Spolu s L. Riesem (in Lukášová-Kantorková 2002: 63) se domníváme, že *"převládající ekonomismus a technokratické vědomí v mocenskopolitických institucích, které rozhodujícím způsobem ovlivňují status veřejných státních škol, redukuje edukaci na přípravu člověka vybaveného kompetencemi výkonného pracovníka v ekonomice, průmyslu, obchodě, peněžnictví, politice, veřejné správě atd. Existenciálně-etická stránka edukace je zcela na okraji, výsostně humánní úkol výchovy - vzdělání je zúžen na utilitární servis dominantně ekonomicko-technokraticky orientované civilizaci."*

I jiní autoři ve svých kritických komentářích ke kultuře a civilizaci, v níž žijeme, upozorňují na upřednostňování jednoho z pojetí pokroku a kultivace žáků ve smyslu tohoto pokroku ve školách. Například A. Schweitzer (viz knihu Albert Schweitzer 1989: 238) si už kdysi posteskl, že lidé, kteří vyučují mládež, nejsou dost univerzální, nedokáží proto ukázat vzájemné souvislosti mezi vědami a otevřít žákům duchovní obzory. Ve vyučování a učebnicích je humanita vykázána do kouta, není ve výchově člověka tím nejdůležitějším.

Jak vidno, převládá dosud orientace na pracovní a veřejné konání člověka, a spíše ojediněle je vytvářen prostor pro další nedílné kvality (existenciálně etické) - to je *být a být s druhými*. Proto jsme si pro naši práci na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni možnost rozvíjet právě ony dva okruhy vymezili jako výzvu. Ateliérová práce v rámci studia certifikátu dramatické výchovy nám je k tomu velice otevřeným prostorem. Naplnit odkaz oné výzvy, zejména pak rozvíjet *potence pro být-žít s druhými*

a být, znamená najít dostatečné opory jak lidské (fyzicky), tak teoretické, pro naše konání. Těmi se mohou stát zajímavé texty filozofů, psychologů a terapeutů opírajících se o myšlenky humanistické filozofie, psychologie a psychoterapie či je rozvíjející. Pro nás se takovými inspirátory stali např. Martin Buber, Edmund Husserl, Konrad Lorenz, Erich Fromm, Erazim Kohák, Carl R. Rogers, Alfred Adler, Frederick Perls. S oporou o jejich myšlenky jsme se zamysleli nad následující otázkou.

Dramatická výchova jako vyučování podporující "umění být" a "umění být"
Samozřejmě se proměňuje náš přístup k pojetí vyučování a na místo vyučování orientovaného na učitele či učivo. *Volíme pojetí vyučování orientované na žáka (na dítě, na studenta)*. Jde v něm o zaměření na uskutečňování potenciálů žáka. Úkolem učitele v něm je podporovat rozumový i morální růst žáka tak, aby se co nejlépe rozvíjel (Husén-Postlethwait).

V námi nabídnutém pojetí vyučování dochází v první řadě k zásadní proměně vztahů mezi všemi přítomnými ve vyučování. *Vyučování se stává setkáváním se, vzděláváním, sebepřetvářením, v jehož centru je vztah člověk-člověk*. Dochází zde ke skutečnému dialogu mezi JÁ a TY, založeném na respektu, účtě k jinakosti, pobývání v porozumění. Slovy Martina Buber (1969) mění se námi ve škole často zažívaný vztah JÁ-ONO (vztah k věci, ale také vztah k člověku jako k věci, je-li tak zažíván) ve vztah JÁ-TY (lidský vztah k člověku). Vztah JÁ-ONO je vztah "zvěčněný" (ten druhý jako věc), "instrumentální" (ten druhý jako nástroj, jako účel něčeho). Není proto vztahem pedagogickým, edukačním setkáním.

Oporou pro vymezení podoby vyučování (edukačního setkání) zaměřeného na žáka (studenta) jsou nám texty C. R. Rogerse, který své terapeutické poznání rozvinul i na pole pedagogické. Rogers učení zaměřené na člověka vymezuje takto:

Klíčový předpoklad:

Vedoucí představitel, popřípadě ti, kteří jsou v dané situaci vnímáni jako odpovědné osoby, *jsou si dostatečně jisti sami sebou a svými vztahy s druhými lidmi, že prožívají nezbytnou víru ve schopnosti druhých samostatně myslet, odpovědně se učit* (zdůraznila E.L.). Je-li tento předpoklad splněn, mohou být uvedeny v život i následující aspekty, které mají poté tendenci k uskutečnění. Zde se nám také dostává pregnantně formulovaného cíle pro naši práci s našimi studenty.

Charakteristické rysy:

- *Facilitátoři sdílejí s ostatními* - žáky a pokud možno i s rodiči či veřejností - odpovědnost za učební proces. Za vytváření kurikula, způsobu řízení a provozu, financování a politická rozhodnutí jsou odpovědní jednotlivé zúčastněné strany. Třída tedy může být odpovědná za vlastní kurikulum. Odpovědnost je sdílena.

- *Facilitátoři zajišťují zdroje učení* - z vlastního nitra a vlastní zkušenosti, z knih a dalších materiálů či ze zobecněných zkušeností. Ti, kdo se učí, jsou podporováni v tom, aby přispívali zdroji, jež znají či s nimi mají zkušenosti. Facilitátoři otevírají dveře zdrojům, jež leží mimo okruh zkušenosti skupiny.

- *Žáci vytvářejí své vlastní studijní programy*, a to jak samostatně, tak ve spolupráci s ostatními.

- Je vytvořena *facilitativní atmosféra učení*. Na třídních setkáních či setkáních školy je patrná atmosféra upřímnosti, zájmu a chápatelého naslouchání.

- V ohnisku pozornosti učení je především *péče o probíhající proces učení*.

- Obsah učení, přestože je také důležitý, se stává druhořadým. Lekce tedy není s úspěchem zakončena tehdy, když se žáci "naučili všechno, co potřebují znát", ale tehdy, když učinili výrazný pokrok v učení jak se učit tomu, co chtějí vědět.

- Kázeň nutná k dosažení cílů žáků je sebekázní a je jimi pochopena a přijata jako jejich individuální odpovědnost. *Sebekázeň nahrazuje vnější ukázkování*.

- Hodnocení rozsahu a významnosti učení každého z žáků je činěno především samotným žákem, ačkoliv toto *sebehodnocení* může být ovlivněno a obohaceno zpětnou vazbou od ostatních členů skupiny a facilitátora.

V takové atmosféře napomáhající růstu jsou poznatky spíše hlubší, přicházejí mnohem rychleji a mají trvalejší platnost v životě a chování žáka než poznatky získané v tradiční škole, což je možné proto, že učení je orientováno žákem, je jím samým také iniciováno, *v procesu učení se angažují celé osobnosti - se svými pocity a vášněmi, stejně jako intelektem*. Rogers vymezuje pojem výuka zaměřenou na žáka v širším kontextu přístupu zaměřeného na člověka (Rogers 1998: 106-115). Klade si otázku: *Co si můžeme představit pod pojmem přístup zaměřený na člověka?*

Základní hypotéza tohoto přístupu je: Jedinci disponují ve svém nitru nesmírnými potenciemi sebeporozumění a proměny vlastního sebepojetí, základních postojů a jednání zaměřeného na vlastní self. Tyto podmínky mohou být využity v defi-

novatelné atmosféře, ve které vládou podporující psychologické vztahy.

K tomu, aby tato atmosféra skutečně podporovala osobnostní růst, musí být splněny tři základní podmínky (Rogers 1998). V tomto textu jsou uváděny zejména v kontextu terapeutické práce, byť autor zdůrazňuje jejich možnou aplikaci v jakémkoli sociálním kontaktu. V textu *Ako byť sám sebou* (str. 232-235) je přímo kapitola nazvaná Důsledky pro vzdělávání, ve které jsou stejné podmínky aplikovány na vzdělávací proces. Jde o podmínky:

- *autentičnosti, opravdovosti či kongruence;*
- *bezpodmínečného pozitivního přijetí druhého;*
- *empatického naslouchání.*

Z tohoto pohledu se nám jeví užitečný pohled na samu podstatu námi sledovaného předmětu, jak bývá definován v klíčové literatuře: Dramatická výchova je *zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivce prostřednictvím prvků a postupů dramatického umění. Využívá především dramatickou situaci a improvizaci, jež jsou založeny na lidské schopnosti jednat v navozených situacích, jako by byly skutečné. Dramatická hra, která se dotýká polarity individuálního a sociálního v mezilidském styku, umožňuje osvojování praktických občanských dovedností, získávání praxe a zkušeností s chováním demokratickým tolerantním a svobodným. Dramatická výchova umožňuje poznávání sebe sama skrze zrcadlení v druhých.*

Rogersův non-direktivní, na klienta orientovaný přístup se promítl do některých pedagogických přístupů. Kritika tohoto přístupu nepřichází pouze od představitelů tradičního pojetí vzdělávání, leč i od jiných terapeutických směrů. Filloux (1999) z pozice psychoanalytiků upozorňuje na problematičnost podceňování obsahu vzdělání a přeceňování afektivní stránky procesu vyučování. Ta se může učitelé vymknout z kontroly a on nakonec končí tam, kde nechtl - v manipulaci a ovládnutí citů druhých. I my se domníváme, že některé oblasti vyučovacího procesu nejsou a ani nemohou být v těchto terapeutických pracích doceněny. Jedná se například o otázky obsahu vzdělání, metod získávání a zpracování informací (zde jsou přeceněny zejména metody zážitkového rázu) i otázky hodnocení. Proto je pro nás významné nepřeceňovat nabídnuté teorie a tam, kde cítíme, že je třeba, využívat teorií jiných psychologických směrů.

Za významné proto považujeme také podněty konstruktivistických didaktických

postupů (kognitivně psychologické teorie) a podněty sociální psychologie rozvíjející otázky kooperace ve vyučování.

Inspirace konstruktivistickými didaktickými postupy a kooperativním učením pro přípravu budoucích učitelů nejen dramatické výchovy

V našem pojetí edukačního setkání je žák (student) vnímán jako aktér tvořící si svůj osud. I své poznání žák (student) aktivně konstruuje. V osmdesátých letech minulého století, před koncem svého života, Jean Piaget shrnul své hluboce konstruktivistické přesvědčení: *"Padesát let experimentování nás naučilo, že neexistuje žádné poznání, které by bylo výsledkem pouhého zaznamenávání pozorovaného a jež by nebylo strukturováno aktivitou subjektu. Avšak (u člověka) neexistují ani žádné apriorní či vrozené struktury poznání - dědičnou je jediné sama činnost inteligence a z té se struktury rodí výlučně organizováním postupných aktivit vykonávaných s předměty. Plyne z toho, že epistemologie respektující psychogenetické danosti nemůže být ani empirická, ani preformatická, může být chápána jediné jako konstruktivismus, v němž jsou nové operace a struktury průběžně vytvářeny."* (Bertrand 1998: 65-66)

Konstruktivistický přístup - v našem případě se opíráme zejména o myšlenky francouzské konstruktivistické školy (viz Štech 1992) - je ovlivněn fenomenologií a hermeneutickými koncepcemi. Stejně jako K. Lorenc, který říká, že *"(...) Má-li být člověk postihován jako poznávající subjekt, je nutné se na něj zaměřit důkladněji... subjektivní prožívání a jeho zákonitosti jsou potřebné pro každý pokus o objektivizaci"* (1997), i francouzský pedagog Jacques Ardoino dochází k pochopení nedostatečnosti kanonizovaných modelů lineárně uvažující vědy, která staví na "průhlednosti" svého předmětu, spočívající v kdykoli možné redukci složitého na jednoduché cestou analýzy. *"Tam, kde organický, mechanistický, ekonomický, synchronistický a strukturální rozum (to podle období) postulují jasnost logiky jako konečný klíč elementárních kombinací snažících se asymptoticky a vyčerpávajícím způsobem poznat realitu, dává současné potvrzování primátu smyslu před významem, komunikace před jazykem a vztahu 'určitosti subjektu' k jejich prostředí... určitou legitimitu nečitelnosti, neprůhlednosti jako výchozí suroviny poznání."* (Štech 1992: 226)

V konstruktivistickém modelu se tedy žák (student) stává tím, kdo přináší své

poznání, svoji blízkou zkušenost v podobě prekonceptu (spontánního konceptu) do výuky. V další fázi procesu edukace - *fáze sociálního zprostředkování* - dochází ke srovnávání individuálních produktů, což se děje v diskusi, dialogu. V této fázi dochází k odstupu od vlastní prvotní pozice. Díky pozicím druhých se rozšiřuje, proměňuje a restrukturalizuje původní pohled učícího se. Závěrečnou fází je *fáze syntetických vyjádření, fáze výsledných konstruktů (které nemohou být nikdy považovány za definitivní)*. Takový konstrukt je strukturovanou bilancí konkrétních odpovědí (individuální odpovědi jsou rozšířeny o skupinové odpovědi a doplněny potřebnými odbornými texty či jinými druhy výpovědí), ale i otázek, na které nebyla nalezena odpověď. Popsaný proces poznání je procesem nazvaným *auto-socio-konstrukce*.

Vedle konstruktivistických didaktických postupů se necháváme ve své pedagogické práci inspirovat *teoriemi kooperativního vyučování a učení*. Jejich přínos pro nás spočívá v kladení důrazu na sociální dimenzi učení. Blízké jsou nám myšlenky kooperativní pedagogiky inspirované Freinetovou pedagogikou. Ty lze shrnout takto:

"Freinetova pedagogika se opírá o čtyři základní ideje:

- právo na sebevyjádření a na komunikaci,
- kritická analýza reality,
- převzetí zodpovědnosti za sebe sama,
- převzetí zodpovědnosti za skupinu."

(Bertrand 1998: 141)

Freinetova pedagogika je nekončícím pohybem mezi jedincem a skupinou, mezi teorií a praxí, mezi třídou a okolním prostředím.

Na základě výše uvedených zdrojů jsme postupně zformulovali konkrétní východiska pro naši práci. Cílem našeho projektu ateliéru dramatické výchovy se tak stala snaha soustavnou výukou *umožnit studentům, aby získali:*

- *základní prožitkovou zkušenost* pro aplikaci dramatické výchovy ve výuce v intencích jednotlivých vzdělávacích programů (Obecná škola, Národní škola ap.) - v současné době pracujeme na novém vymezení daném RVP - rámcovým vzdělávacím programem; zohledňujeme také lokální původ našich studentů (venkov - malá města) i jejich zájem o mimoškolní a zájmové aktivity (vedoucí zájmových kroužků, dětských organizací ap.),

- *orientaci v teoretických otázkách* moderních, na dítě orientovaných pedago-

gických přístupů a možnosti jejich uplatňování, orientaci v literatuře, ale i v možnostech dalšího vzdělávání,

- *praktické dovednosti pro zapojení dramatických technik* ve vyučování různých předmětů i při realizaci samostaného předmětu dramatická výchova především na základních školách,

- *podněty a prostor pro vlastní tvořivou práci pedagogickou i uměleckou*, tedy možnost vytvářet vlastní pedagogické i umělecké projekty včetně toho být jejich producenty a manažery,

- *osobní zkušenosti z práce a soužití ve společenství* - studenti procházejí zkušeností práce v týmu, dělení rolí, přejímání odpovědnosti, společné i individuální reflexe soužití.

Výuka dramatické výchovy v ateliéru DV by také měla podle našich očekávání:

a) nabídnout praktickou cestu k *přijetí humanistické, na dítě orientované pedagogiky jako možného východiska pro práci pedagoga*,

b) zároveň vybavit naše absolventy základní orientací ve světě divadla, aby byli schopni uplatnit se v základních obrysech také při práci s dětským dramatickým souborem ve školách i v mimoškolní sféře.

Výše uvedená východiska pak pro nás umožňují konkretizovat úkoly a cíle v souladu s úkoly definovanými pro dramatickou výchovu obecně: *sociální rozvoj, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti, kritické myšlení, emocionální rozvoj, sebepoznávání a sebekontrola (pozitivní sebepojetí) a estetický rozvoj (kultivovaná recepce a reflexe, hodnotová a žánrová orientace i autorská a interpretační praxe v kultuře a umění)* (viz Machková 1999).

III. ATELIÉR JAKO MÍSTO HLEDÁNÍ A TVORBY

Uvedené teoretické zdroje nám jsou po celou dobu oporou k tomu, abychom se ve své pedagogické práci zaměřovali na rozvíjení nejen kvalit učit se poznávat a učit se jednat, ale aby naše společné setkávání se se studenty posílilo jejich schopnosti a dovednosti *učit se být a být s druhými*. Pak se možná tyto jejich kvality promítnou v jejich vlastních setkáváních s vlastními žáky na základních a středních školách.

V této kapitole se pokusíme nabídnout konkrétní zkušenosti, které jsme postupně odkrývali v naší práci. Začneme nejdříve tím, že představíme naše kolegy, studenty.

Pestří a radostní

Studenti, kteří si u nás na univerzitě vyběrají *dobrovolně* (neexistují žádné výběrové nároky) "certifikát" dramatické výchovy, přicházejí, jak už bylo v úvodu řečeno, z nejrůznějších univerzitních studijních oborů, jsou také v různých věkových kategoriích (od 18 - 28 let). Jsou v různých ročnících a mají se studiem už své zkušenosti. V polovině skupin, které již prošly nebo právě procházejí naším ateliérem, byli též muži, to není na naší fakultě příliš běžné (mnohé obory jsou čistě feminní).

Také jejich očekávání jsou různá. V zásadě se dají tato očekávání vymezit ve třech okruzích (samozřejmě u některých studentů se níže uvedené motivace prolínají):

a) *Divadlo* - studenti dříve hráli divadlo (přišli z LDO ZUŠ, SPgŠ, zkoušeli na středních školách nebo v místech svých bydlíšť s amatérskými nebo studentskými soubory). Nebo je dosud nehráli, ale mají je rádi, jsou divadelními diváky a divadlo je láká (je v nich vyšší míra exhibicionismu), ale ještě neměli příležitost si ho prakticky vyzkoušet. (*Tato motivace je stále nejčastější*).

b) *Pedagogika* - studenti učitelských oborů (*nejvíce studentky učitelství pro 1. stupeň základních škol*), kteří prošli našimi činnostními předměty nebo je zaujala alternativní pedagogika. V této skupině jsou vždy studenti, kteří uvádějí, že se chtějí naučit učit, chtějí se připravit, vybavit pro praxi.

c) *Sociální potřeby* - studenti je formulují nejčastěji jako chuť poznat jiné lidi, být se svými přáteli u společného zážitku, prožívat společné aktivity, někam patřit, relaxovat (*tato motivace jde napříč různými studentskými skupinami*).

Zprvu se nám zdálo, že bude nejednoduché pracovat se skupinami, jež nahodile vzniknou bez výběru a sejdou se až na první schůzce prvního předmětu. Obavy posilovala i ta skutečnost, že ani my vyučující jsme netušili, jak se skupina složí, kdo tam bude, odkud a s jakým vybavením či očekáváním, kdo přichází. Nakonec právě tato situace se stala klíčovou pro vývoj naší práce. Přijali jsme ji jako výzvu neustále velmi citlivě orientovat výuku. Stále musíme být připraveni naslouchat přáním i zkušenostem skupiny, musíme vnímat dění uvnitř skupin. Učíme se s tím vším pracovat jako s konkrétním materiálem, který je opravdužitý, ale zároveň může sloužit jako model dění ve skupině i těsného vztahu mezi dramatickou výchovou a jejími aktéry (*učiteli i žáky*). Vždy je třeba poctivě pracovat na budování skupiny. To jsou zpravidla první dva semestry

z pěti certifikátových semestrů plně věnovány. Vytváří se způsob vzájemné práce, organizace jednotlivých setkání, buduje se vzájemná komunikace (*nástěnné noviny, telefonní a mailové seznamy, salónky klubů a kavárny*). Zde se také ukáže, kdo a co je ochoten pro práci obětovat. Semináře jdou mimo rozvrh a je třeba jít do svého volného času a ještě jej ladit s druhými. Po prvních dvou semestrech se skupina ustálí a téměř všichni, kdo zůstanou, také pak skládají závěrečnou certifikátovou zkoušku. Ve čtyřech absolventských skupinách to bylo mezi 20 - 40 procenty těch, co skupinu opustili.

Díky pestrosti východisek jednotlivých osobností je tato, ne vždy jednoduchá pedagogická situace v těsném souznění se sledovanou teorií a nastavuje jí v každém okamžiku zrcadlo reality, pedagogické praxe.

Cesty, kterými jdeme

Pro úkoly, které se před námi postupně zjevovaly a jejichž řešení jsme v průběžném reflektování své práce hledali, nám stále více ukazovaly potřebu jinak organizovat vlastní výuku. Tradiční a na naší univerzitě z větší části využívaný systém jednotlivých výukových jednotek (oddělené přednášky a semináře v různých sálech, budovách po celém městě) svou roztržitostí neumožňoval v poměrně malé hodinové dotaci (4 - 6 hodin v semestru) soustředěnou práci. *Limity času*, časové orientace se staly trvalými průvodci naší cesty. Postupně se ustálil způsob tzv. blokové výuky. *Víkendová soustředění* nabídla nejen možnost koncentrovat celou skupinu po celou dobu výuky. Tento model práce umožňuje také bohatší spolupráci s mimoplzeňskými externisty. Nedílnou součástí víkendů je i samo místo pobytu, které nabízí i další náměty a studijní otázky (*waldorfské školy v Brně, Příbrami, dnes již padlá komunitní škola v Obříství, inspirativní malotřídka v Řezovicích, centra volného času a dramaticka v Brně, kulturně velmi živá obec Sudoměřice atd.*). Třídenní blok umožňuje využívat čas pro vzájemné rozhovory i mezi lekcemi a úkoly - není třeba přebíhat přes město, nehrozí (tedy ne v takové míře) odjezdy. Vymezený studijní čas je doplněn také společným pobytem, společnými sociálními aktivitami (kluby, restaurace, večerní společenské hry). V závěrečných reflexích a rozhovorech právě společné pobývání studenti oceňují jako neintencionální prostředek budování vztahů, které pak pomáhaly ke studentským projektům.

Druhou limitující rovinou naší práce se staly právě *vnitřní vztahy skupiny* a cesta

od nahodilého shromáždění jedinců ke kooperující skupině a dále přes skupinu zpět k rozvoji individuálních dovedností, jež se mohou stát zdrojem individuálních i skupinových projektů, jimiž studenti své studium u nás končí. *Právě projektová organizace* se pro nás stala klíčovou technikou, které se spolu se studenty učíme, kterou se snažíme cíleně modifikovat. Z předchozích řádků je také zřetelné, že se naším charakteristickým znakem stalo *společné plánování práce*, a to jak časové, tak tematické. Naši *studenti postupně přebírají do své zodpovědnosti organizaci svého studia*, což vede ve finále k cestě za závěrečnými projekty.

Dva závěrečné projekty - *pedagogický a divadelní* - jsou základem závěrečné certifikační zkoušky, při které studenti obhájí zpracovanou dokumentaci k projektům. Dva projekty jsou také výstupem ve dvojice vystavěného projektu studia, kdy studenti procházejí předměty se zřetelnější orientací na školní praxi dramatické výchovy a jejích pedagogických souvislostí. Zároveň je studentům ve druhé linii předmětů certifikátu umožněno setkat se s divadelními dovednostmi a divadelní teorií.

Jako *pedagogický projekt* studenti připravují samostatně nebo ve dvojicích ucelený výukový nebo výchovný program využívající metody a techniky dramatu v minimálním rozsahu šesti vyučovacích hodin. Pedagogickým projektům předchází vyučovací zkušenost v hodinách dramatické výchovy. Projekt studenti realizují v předem vybrané cílové skupině ve zvoleném prostředí. Studenti tento projekt dokumentují s využitím poznání teorie. Dosavadní absolventi se vydali se svými projekty za nejširší škálou adresátů. Studenti své projekty realizovali se skupinami věkově vymezenými od předškoláků až po klienty domova důchodců; zajímavé je též sociální vymezení od vrstevnických skupin vysokoškoláků přes lidi s různými typy omezení až po skupiny teenagerů s různými sociálními a etickými problémy. Své projekty studenti veřejně prezentují na otevřených ateliérových dnech, kde jsou tyto projekty podrobeny reflexi učitelů i spolužáků.

Divadelní projekty našeho ateliéru mají za úkol umožnit studentům praktické setkání s divadelní tvorbou. Studenti spolu s lektory procházejí vznikem své inscenace od dramaturgie přes režijní a výtvarný koncept po produkci a skutečnou veřejnou realizaci. Ateliérová představení se stala každoroční fakultní událostí a mají odezvu i v širším prostoru (některá představení byla odehrána i v plzeňských klu-

bových scénách i na některých festivalech (např. Ašlerky Aš).

Od třetího ročníku existence certifikačního studia dramatické výchovy používáme pro naši práci a naše pracoviště označení *atelier*. Toto slovo je pro nás symbolické. Atelier (slovníkově: *"umělecká dílna"*) bývá nejčastěji spojován s místem, místností, s vybavením pro uměleckou práci. Naše porozumění je širší - dílna jako místo společné práce, dílna jako místo společného rozvoje, což pro nás není daleko od Komenského dílny lidskosti. *Atelier je pro nás především místem společného setkávání při společné tvorbě*. Postupně jsme se přesvědčili, že důraz na vzájemné spolupobývání nás vedl k rozvoji dalších, v běžném univerzitním běhu nadstandardních způsobů společné práce. Každý rok začíná společným setkáním učitelů a studentů, představují se noví studenti nastupujícího prvního ročníku, studenti vyšších ročníků představují své zkušenosti, a hlavně představují sebe jako kolegy. Stejně tak se uvádí učitelé programu a společně vedeme diskusi k nastupujícímu roku. Závěr roku je spojen s Ateliérovým dnem - veřejnou prezentací roční práce, která je otevřena všem zájemcům a na níž také zveme funkcionáře fakulty. Studenti atelieru se také napříč svými mateřskými skupinami sdružují do ad hoc utvořených skupin k řadě vlastních projektů (taneční tréninky, divadelní představení, happeningy, práce s dětmi v různých zařízeních po Plzni).

Atelier jako kontaktní prostor

Potřeba soustředění v čase, jež pramenila z uváděné pestrosti jednotlivých skupin a obtížné sladitelnosti rozvrhů jednotlivých studentů, šla ruku v ruce s potřebou soustředění v konkrétním místě, *zázemí*. První řešení jsme nacházeli ve výjezdových seminářích do venkovských škol, na fary nebo do výchovných zařízení naší fakulty. Ale to jen zvyšovalo zvláštní náboj výlučnosti, která se projevovala pocitovým oddělením práce v atelieru od běžného studia, především u učitelských oborů. Vnímali jsme potřebu mít pevný a zachytitelný bod přímo na katedře. Nejdříve se ozývala samozřejmá potřeba vlastního pracovního prostoru, charakteristické "třídy s kobercem". Potřebovali jsme pro zkvalitnění naší práce nejen jasný čas, ale také *bezpečné místo* a stále silněji jsme pocitovali potřebu vybudovat *základní prostorové vybavení* pro možnost průběžné práce. Od počátku jsme usilovali o to nabídnout studentům místo i pro jejich vlastní pokusy a zkoušení.

Za přispění řady různých grantů a s podporou naší mateřské katedry je postupně vybavován ateliérový prostor tak, aby umožňoval svobodnou a neomezovanou práci v lekcích z metodiky a praxe dramatické výchovy. Tento prostor ale zároveň umožnil i budování a ověřování divadelních kompetencí. Ukázalo se, že otevřené a připravené místo může být inspirující základnou pro nové nápady a pokusy studentů i mimo rozvrhovanou výuku.

IV. KATARZE ANEB CO UKÁZALA EXISTENCE ATELIÉRU DRAMATICKÉ VÝCHOVY PŘI KATEDŘE PEDAGOGIKY ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY V PLZNI

Za krátkou dobu existence našeho pracoviště můžeme konstatovat, že na malém prostoru došlo k *vytvoření uznávaného centra oboru v našem regionu*. V těsné spolupráci s reálnou praxí dramatické výchovy (se ZUŠ, domy dětí a divadelními kroužky a soubory) se nám daří vybavovat studenty základy pro realizaci dramatické výchovy. Ukazuje se, že se nám podařilo také našim absolventům předestřít *potřebu dalšího vzdělávání v oboru* a vědomí, že to, co u nás získali, je jen základ pro další práci. Mnozí z našich studentů se za zkušenostmi vydali dále do ciziny. Co vnímáme jako podstatný odraz naší práce, je *formování otevřeného, na děti a mládež orientovaného pedagogického postoje* u našich absolventů.

Naš atelier se také cíleně podílí na některých projektech umělecké tvorby dětí a mládeže, odborně podporujeme některé okresní a regionální přehlídky dětské recitace, regionální přehlídku Dětské scény a Wolkrova Prostějova. Podílíme se také cíleně na projektech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které zaštiťuje naše katedra. Spolupracujeme v tomto směru s Ústavem celoživotního vzdělávání Západočeské univerzity, s plzeňským Pedagogickým centrem, ale také s Diecézním střediskem pro mládež, se Saleziánským centrem mládeže, se školami v regionu. Studenti v diplomových pracích začali také *odborně monitorovat situaci dramatické výchovy v našem regionu* (viz seznam diplomových prací se zaměřením na dramatickou výchovu zadaných naší katedrou).

Největším přínosem naší práce je v současné době *zařazení dramatické výchovy jako řádného, tedy i povinného*

předmětu do nově vystavěného plánu studia učitelství pro první stupeň základních škol. Každý student tohoto oboru bude v nové podobě absolvovat dramatickou výchovu jako estetickovýchovný předmět (stejně jako hudební a výtvarnou výchovu) v podobě uceleného 4 - 6 semestrového kurzu (podle schválené akreditace). S podobnou úpravou počítáme i pro nový plán bakalářského studia předškolní a mimoškolní pedagogiky.

Z našeho pohledu, z pohledu vyučujících, jsme však dosáhli něčeho mnohem cennějšího. Především se nám vespolek otevřely bohaté možnosti tvůrčího setkávání lidí studujících nejrozličnější obory a přicházejících a tvořících s nejrozličnějšími předchozími zkušenostmi.

Z toho se profiluje naše zaměření vystavěné směrem ke konkrétním studentům. Ve škále cílových očekávání se utváří konkrétní profil té které skupiny a absolventa:

- *zaměřením pedagogické, sociálně pedagogické*: posílení techniky charakteristické pro DV používanou k rozvoji, k výuce sehraček skupin (školy, sociální projekty), realizace programu DV ve školách, školních klubech, centrech volného času; absolventi pracují v projektech prevence sociálně patologických jevů (K centra, streetwork, programy pro pěstounské rodiny) nebo v humanitárních projektech (Romové, uprchlíci);

- *zaměřením divadelní*: nad rámec rozvrhu realizovaná autorská představení, osobité akce, vedení skupin amatérů, dětí, studentů, umělecké tvůrčí dílny; naši studenti i na malých školách nebo i v centrech sociální péče, ale i při kulturních domech organizují drobné divadelní projekty;

- *prolínání*: příprava pro ustavení samostatného předmětu DV, vedení kroužků dramatické výchovy dětských divadelních skupin, výuka na LDO ZUŠ.

Vzhledem k již uvedenému zázemí našich studentů (menší města, venkovské obce) je tady přínos velmi viditelný. Studenti na svých nových působištích nabízejí dětem dosud neznámé aktivity a také náplň pro volný čas. Studentům to pak podle ohlasů velmi pomáhá ve vstupu do místních komunit.

Protože máme vytvořenu síť pro udržování kontaktu mezi absolventy a ateliérem a snažíme se společně komunikovat, můžeme již nyní nahlížet na realitu, se kterou se studenti při příchodu do praxe setkávají. Naši absolventi se úspěšně etablovali ve školách Plzeňského kraje, kde často hodně daleko mimo velká centra (Tachovsko, Šumava) zkoušejí ožивovat místní společen-

ství (akademie, vystoupení), budují dětské skupiny, snaží se pro své děti připravovat setkání s kulturou. Mnozí naši studenti jsou také v kontaktu s učitelskými aktivitami (PAU, Kritické myšlení, Dokážu to).

Ukazuje se však, že největší komplikací pro jejich práci na poli dramatické výchovy jsou zestárlé a konzervativní učitelské sbory. Ty taky mají největší vliv na odchod našich studentů do jiných škol nebo do mimoškolních organizací. Stále však většina našich studentů je v oblasti práce s dětmi a mládeží. Výrazně se věnují sociální sféře a humanitárním projektům (naše absolventka pracovala například s dětmi v Kazachstánu nebo se sociálně znevýhodněnými dětmi v Irsku).

Právě v přípravě našich studentů bychom chtěli více orientovat práci v ateliéru v nadcházejícím období na střet s praxí, na budování jejich kompetencí pro realizaci změn, pro tvorbu a realizaci nových projektů (i s financováním z grantů), pro komunikaci s místními lidmi, s kolegy a rodiči.

A to je tak vše, víc jsme zatím nedokázali.

LITERATURA

ALBERT SCHWEITZER...

1989 *Albert Schweitzer - zastánce kritického myšlení a úcty k životu* (Praha: Vyšehrad)

BERTRAND, Yves

1991 *Théories contemporaines de l'éducation*; přel. Oldřich Selucký, *Soudobé teorie vzdělávání* (Praha: Portál, 1998)

BLAŽEK, Bohumil

2000 "Škola jako zrada dospělých na dětech", *Souvislosti 2000*, č. 1 (43)

BOHM, D.

1992 "Věda, duchovnost a současná krize světa", *Na vlnách změn. Přednášky z 12. mezinárodní transpersonální konference* (Praha: Radost)

BUBER, Martin

1923 *Ich und Du*; přel. Jiří Navrátil, *Já a ty* (Praha: Mladá fronta, 1969)

FILLOUX, Jeanine

1999 "Klinický přístup a pedagogika", *Pedagogika 49*, 1999, č. 4

GUARDINI, Romano

1950 *Das Ende der Neuzeit*; přel. Otakar Veselý, *Konec novově-*

ku. Pokus o orientaci (Praha: Vyšehrad, 1992)

HUSÉN, Torsten, T. Neville
POSTLETHWAIT (ed.)

1984 *The International Encyclopedia of Education* (Oxford: Pergamon; New York: Elsevier Science)

KOTÁSEK, Jiří (ed.)

1997 *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělávání pro 21. století* (Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání)

LORENZ, Konrad

1983 *Der Abbau des Menschlichen*; přel. Miroslav Rydl a Jan Kamaryt, *Odumírání lidskosti* (Praha: Mladá fronta, 1997)

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana (ed.)

2002 *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů* (Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta)

MACHKOVÁ, Eva

1999 *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací* (Praha: IPOS ARTAMA, 8., upravené a rozšířené vyd.)

PIŤHA, Petr

1999 *Učitelé, společnost a výchova (práce z devadesátých let)* (Praha: Karolinum)

ROGERS, Carl Ransom

1961 *On Becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy*; přel. Ivan Valkovič, *Ako byt sám sebou: Pohľad terapeuta na psychoterapiu* (Bratislava: IRIS, 1995)

1980 *A Way of Being*; přel. Jiří Krejčí, *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* (Praha: Portál, 1998)

ŠTECH, Stanislav

1992 *Škola stále nová. Freinetova „moderní škola“. MCE - hnutí pedagogické kooperace. GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy* (Praha: Karolinum)

INTEGRÁL

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

Diplomové práce týkající se dramatické výchovy obhájené na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty ZU v Plzni

2001

Jiřina PŘECHOVÁ: Podoba divadla pro děti v západních Čechách
Vedoucí práce: Roman Černík

Lucie DUSÍLKOVÁ: Využití metod a technik dramatické výchovy v resocializaci
Vedoucí práce: Roman Černík

2002

Martina BLÁHOVÁ: Využití metod a technik dramatické výchovy v práci skautského oddílu
Vedoucí práce: Roman Černík

Silvie BREJCHOVÁ: Současné podoby školního divadla v západních Čechách
Vedoucí práce: Roman Černík

Kristýna KADLECOVÁ: Výchova dětského divadelního diváka prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy
Vedoucí práce: Roman Černík

Jindra MÁLKOVÁ: Možnosti dramatické výchovy v projektovém vyučování
Vedoucí práce: Roman Černík

2003

Jitka HELUSOVÁ: Možnosti a úskalí rollové hry v mladším školním věku
Vedoucí práce: Roman Černík

2004

Gabriela JIROCHOVÁ: Projekt regionální přehlídky dětského divadla pro západočeský kraj
Vedoucí práce: Roman Černík

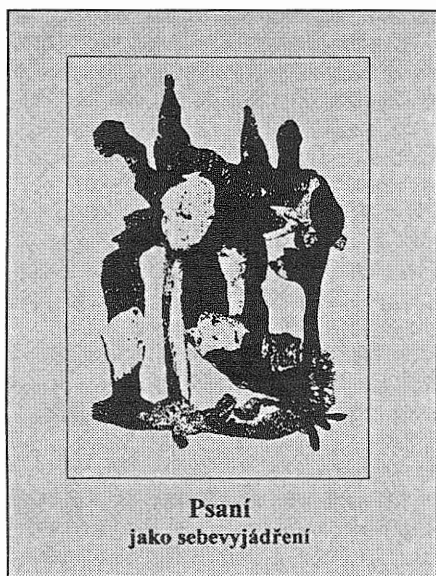
Eva FORALOVÁ: Uplatnění dramatické výchovy v současných výukových programech
Vedoucí práce: Roman Černík

Ondřej KLEKNER: Výchovné možnosti dramatické situace
Vedoucí práce: Roman Černík

Rubriku rediguje Eva Machková

Tvůrčí psaní

Eva Brhelová



V říjnu loňského roku proběhla na brněnské Filozofické fakultě MU konference s názvem *Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole*. V následujícím textu

se pokusím zprostředkovat své poznatky a zkušenosti z konference a zamyslet se nad tímto tématem. Tvůrčí psaní se zabývám několik let prakticky i teoreticky; učím je jako volitelný předmět v ateliéru dramatické výchovy na Divadelní fakultě JAMU v Brně; postupy tvůrčího psaní uplatňuji i v jiných předmětech a také v rámci výuky na gymnáziu.

Tvůrčí psaní a dramatická výchova jsou velmi blízké obory. Referáty a diskuse na konferenci mi v mnohém připomínaly témata diskusí spojených s dramatickou výchovou; s jejím postavením, cíli, rozvíjením a aplikováním v rámci českého systému školství.

Tvůrčí psaní a jeho pojetí

Tvůrčí psaní je v českém prostředí poměrně mladým oborem. Samotný pojem označuje jednak formativní ČINNOST, tedy *produkci nových (originálních, osobitých, autorsky svébytných) textů*, jed-

nak OBOR, který se zabývá *teoretickými aspekty tvoření textu a jeho didaktikou*. Tvůrčí psaní pak může být chápáno také jako vyučovací, studijní PŘEDMĚT a také (v užším pojetí) jako výchovný a vyučovací PROSTŘEDEK (metoda, technika).

Počátky tvůrčího psaní (v podobě formujícího se studijního oboru, rozličných výukových programů a kurzů) nacházíme v Severní Americe ve 20. letech minulého století. Tzv. *creative writing* je jednou z nejbouřlivěji se rozvíjejících disciplín na středních a vysokých školách v Americe a později i v Británii, Irsku, Německu a dalších zemích. Semináře, workshopy a kurzy tvůrčího psaní se (zejména pak po druhé světové válce) stávají stále populárnějšími, a to z několika důvodů: jednak mají zprostředkovat praktické literární vzdělání studentům, jejichž zdatnost v písemné tvorbě textů (věcných či uměleckých) je malá, jednak mají vychovávat a vzdělávat ty studenty, kteří chtějí rozvíjet svůj talent a věnovat se literární dráze. Budoucím adeptům spisovatelského či

novinářského řemesla se po druhé světové válce zúžil okruh příležitostí k tomu, aby si vydělávali na obživu a zároveň získávali jistou literární průpravu (tj. učili se psát psaním pro tisk) v tiskárnách a redakcích týdeníků a deníků, které pro ně byly na přelomu století publikačním odrazovým můstkem (Přidal 1992: 31, 32). Kromě stoupající poptávky studentské i širší veřejnosti má rozvoj tvůrčího psaní ještě jeden důvod - a to ryze americkou, ale realistickou důvěru v možnost sebeučen. Vychází z přesvědčení o tom, že tréninkem lze dosáhnout určitého vývoje lidských schopností, že všemu se lze naučit, pokud člověk ovládne potřebné dovednosti k vykonávání určité činnosti. Tyto dovednosti můžeme chápat jen jako souhrn triků, sloužících k upoutání a oslovení diváka či posluchače, ale také jako komplex rozvíjených a postupně utvářených schopností a zkušeností autora (Přidal 1992: 33). Optimistická víra v možnost rozvíjení lidských schopností a dovedností bývá často ztotožňována s vidinou "amerického snu" o úspěchu; způsobila však ohromný rozvoj a úzkou specializaci kurzů tvůrčího psaní všech typů. Tvůrčí psaní - ve formě povinných stylistických kurzů, kterými prochází většina vysokoškolských studentů zpravidla v prvním roce studia, se v Americe stalo běžnou součástí univerzitní výuky. Nejde zde o rozvoj uměleckých předpokladů, ale o rozvíjení schopností a dovedností kultivovaného písemného vyjadřování a samostatného kritického myšlení (takové schopnosti jsou chápány jako součást nutné vzdělanostní výbavy každého vysokoškoláka). Vedle těchto základních kurzů jsou pak realizovány kurzy náročnější, specializovanější (a volitelné), které pojímají tvůrčí psaní jako cílené rozvíjení literárních a slovesných předpokladů, popř. talentu studentů. V kontextu současné angloamerické kultury existuje množství kurzů (pro studenty škol i veřejnost), zaměřených např. na administrativní psaní, žurnalistiku, scénaristiku, na tvorbu seriálových komedií pro televizi; probíhají kurzy zaměřené na psaní vědeckých či populárněodborných textů, kurzy pro básníky, romanopisce, pro tvůrce reklam atp. Podle Bohuslava Máňky (2001) se tyto kurzy většinou snaží spojit dvojí přístup - zvládnutí "řemeslných" základů daného oboru a jeho žánrů s odhalením individuálních schopností, silných stránek jejich účastníků (Mánek 2001: 61). O počátcích a vývoji tvůrčího psaní podrobně pojednává nejen Máňkova studie, ale i Fišerova *Malá učebnice technik tvůrčího psaní* (2001),

která zachycuje rozvoj oboru v Německu, a jiné prameny.

Tvůrčí psaní je tedy v angloamerickém prostředí chápáno:

a) v širším významu jako oblast zaměřená na kultivování, *zvládnutí základů písemného vyjadřování*, včetně tvůrčího a kritického myšlení;

b) ve významu užším - jako specializovaná oblast *rozvíjení individuálních uměleckých* (literárních, slovesných, jazykových) *předpokladů a vloh studentů*.

V českém prostředí bychom mohli první pojetí přirovnat spíše ke *slohovému vyučování*; to se však u nás na úrovni základních a středních škol jen málo a výjimečně věnuje pěstování individuálního stylu žáků; na úrovni vysokoškolské není cíleně realizováno vůbec (opomene-li studium uměleckých oborů a žurnalistiky, kdy psaní je součástí profese). Druhé pojetí tvůrčího psaní je bližší spíše *autorské tvorbě*, jak o ní hovoří např. Ivan Vyskočil, Antonín Přidal, Arnošt Goldflam nebo Josef Škvorecký. Podstatným se pak jeví rozvoj individuálního tvůrčího potenciálu, např. literárních předpokladů, tvůrčí fantazie, vypravěčských či charakterizačních dovedností, hravosti, (sebe)reflexe a slovesné kreativity vůbec. Antonín Přidal hovoří o semináři autorské tvorby (pro studenty rozhlasové a televizní dramaturgie a scénaristiky) jako o příležitosti "nahlednout do možností a potřeb slovesného útvaru zevnitř, na základě osobní zkušenosti", kdy podstatou jednotlivých tvůrčích literárních cvičení je "výzkum prostředků sloužících k sebevyjádření" (Přidal 1992: 36, 40). U takového pojetí tvůrčího psaní (jeho cílů, významu, smyslu či funkcí) ještě více platí: co osobnost, to jiný pohled, zásady, filozofie výuky.

Tímto dvojím možným chápáním oblasti tvůrčího psaní jsem jen chtěla nastínit některé tendence, které ovlivňují současný vývoj a postavení tvůrčího psaní i u nás.

Výstižnou a srozumitelnou charakteristiku tvůrčího psaní, jeho jednotlivých aspektů i uplatnění podává nejnověji PhDr. Zbyněk Fišer v knize *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní* (2001). Především z ní budu vycházet v následujícím stručném přehledu o možném chápání tvůrčího psaní u nás.

Tvůrčí psaní z hlediska formování osobnosti

Přínos tvůrčího psaní pro rozvoj a utváření osobnosti spočívá především v rozvoji individuální obrazotvornosti, fantazie, tvůrčího myšlení, vnímání, jednání, vyjadřování

a schopnosti řešit problémy. Tvůrčí psaní rovněž podporuje schopnost empatie, porozumění jinému pocitovému a myšlenkovému světu. "Tvůrčí psaní je činnost, při které probíhají určité psychické pochody a psychomotorické činnosti, jejichž výsledkem je konstruktivně nové dílo, jehož hodnotu lze ve výsledku akceptovat jako pozitivní." (Fišer 2001: 18) Takovou činností je třeba vyvolávání fantazijních představ, tvoření nových slov a slovních spojení a jejich zaznamenávání, zachycování smyslových vjemů a asociací, fabulování atd. Autor získává v procesu tvorby určité poznatky a textový materiál; jeho tříděním, strukturováním, novým formulováním a písemným zaznamenáním vznikají nová, esteticky působící slovní spojení, básnické obrazy, postavy a situace, příběhy - nebo nové informace v oblasti věcné literatury (Fišer 2001: 18). Tvůrčí psaní jako prostředek formování osobnosti má tedy význam v oblasti poznání i sebepoznání, při uplatnění postupů skupinové práce i význam socializační a sociálně-komunikační. Z. Fišer (2001: 19) formuluje význam tvůrčího psaní v deseti základních oblastech:

1. Praktické zvládnutí různých technik hledání a formulování témat psaní.
 2. Praktické zvládnutí různých technik stimulace k psaní.
 3. Zvládnutí různých technik tvorby textu a překonávání blokády při psaní (emocionálních, kognitivních).
 4. Zvládnutí různých technik sloužících k optimalizaci textu podle potřebných požadavků (žánrové psaní apod.).
 5. Rozvoj přirozeného psaní bez omezování tradicí, schématy, klišé a frázemi; rozvoj metaforických schopností.
 6. Uvolnění fantazie a rozvoj obrazotvornosti v oblasti tematické i v oblasti způsobů vyjádření.
 7. Rozvoj přirozeného smyslového vnímání, citění a myšlení; využití psaní jako prostředku rozvoje myšlení a prostředku poznávání vnějšího (objektivního) i vnitřního (autorova) světa.
 8. Odstranění strachu ze psaní textů vůbec, podpora sebejistoty, samostatnosti.
 9. Psaní jako prostředek zábavy, odraťování a terapie (resp. autoterapie - abreaktivní psaní).
 10. Rozvoj mravní stránky charakteru autora, jelikož tvořivost chápeme jako tvorbu něčeho nového, konstruktivního, jako činnost pozitivního významu.
- Uvedený přehled naznačuje nejen význam tvůrčího psaní, ale i možnosti jeho uplatnění v různých oblastech lidské činnosti.

Tvůrčí psaní z hlediska obsahového

Tvůrčí psaní v různých oborech a oblastech lidské činnosti můžeme rozdělit podle praktických cílů, které tvůrčímu psaní připisují. Např. tvůrčí psaní v *psychoanalýze a psychoterapii* sleduje cíle diagnostické a terapeutické (pacient zaznamenává své pocity, vjemy, představy; psaní napomáhá řešení osobních problémů a má převážně autobiografický charakter). Tvůrčí psaní se uplatňuje v *mimoškolní výchově a etopedii* (výchovné, kultivační cíle), ve *vyučování* (tvůrčí psaní je prostředkem výuky, zejména literatury a slohu, ale i např. cizího jazyka či jakékoliv jiného předmětu, výchovy); v *překladatelství* i v *manažerství a poradenství*. Tvůrčí psaní je nejčastěji spojováno s kurzy zaměřenými na rozvoj talentu, literárního vyjadřování a individuálního stylu. *Kurzy literárního psaní* učí technikám hledání a formulování témat, optimalizace textu, směřují k postupné individualizaci autorské literární tvorby frekventantů. *Odborné a žurnalistické psaní* je zaměřeno na myšlenkovou původnost textů, na schopnost funkčně vybírat, kombinovat a vyhodnocovat informace (Fišer 2001: 19-22).

Tvůrčí psaní jako vědecký obor

Tvůrčí psaní jako vědecký obor se teoreticky zabývá vlastní didaktikou tvůrčího psaní v různých vzdělávacích oblastech (žurnalistické, odborné, literární), dále teoretickými aspekty tvořivosti, rozvojem tvořivosti atd. Předmětem oboru jsou také techniky psaní, techniky hledání témat a překonávání blokády při psaní, techniky optimalizace textu a techniky tvůrčího myšlení a jednání vůbec (Fišer 2003).

Tvůrčí psaní jako vyučovací předmět

Jako vyučovací předmět je tvůrčí psaní výchovně-vzdělávací činností, kterou lze realizovat na všech stupních škol, ve výchově mimoškolní i ve vzdělávání dospělých (nejčastěji formou volitelného nebo nepovinného předmětu). Cílem předmětu je rozvoj schopností a dovedností verbálně písemně vyjadřovat své představy, myšlenky, pocity, zkušenosti; rozvoj tvůrčích slovesných komunikačních dovedností a osvojování pravidel a možností takové komunikace (ať jde o osobní, vědeckou či uměleckou komunikaci). Autor se učí vybírat, hodnotit, kombinovat a nově formulovat informace i své poznatky; text se stává záznamem jeho prožívání, myšlení, cítění i jednání v průběhu vzniku sdělení (Fišer 2003).

Tvůrčí psaní a didaktika slohu

Ve srovnání s didaktikou slohu a slohovým vyučováním (Fišer 2001: 31-32) je tvůrčí psaní chápáno jako doplnění, pokračování a rozšíření slohové výuky, zaměřené na rozvoj schopnosti komunikovat v různých stylových a žánrových oblastech (popř. na nácvik jednotlivých slohových útvarů a zvládnutí funkčních stylů). Ačkoli tvořivost a její rozvoj má mít ve výuce slohu podle Marie Čechové (Fišer 2001: 31) své místo (uplatňuje se v jazykovém vyjadřování, v přístupu k problémům a tématům i ve formě jejich zpracování), reálná situace na školách je zcela jiná. Psaní textů bez předlohy, předem vymezené struktury a určeného postupu není běžnou součástí výuky slohu. Jestliže pro pěstování tvořivosti (obrazotvornosti, experimentování s jazykem i stavbou textu) a individuálního stylu neposkytuje základní ani střední škola dostatek příležitostí, tvůrčí psaní ve formě samostatného předmětu či integrovaných postupů či technik do výuky jiných předmětů představuje možnou cestu k rozvoji schopnosti *tvořivě psát* a rozvíjet se jako autor. "Tvořivě psát neznamená jen zvládnout zásady písemné komunikace. Tvůrčí psaní využívá slohové útvary jako prostředek, jako formu, kterou pisatel naplní jistým obsahem za užití svých znalostí a své tvořivosti, díky níž může tuto formu překračovat. Tvořivě psát znamená též rozvíjet způsoby myšlení, rozvíjet schopnost precizněji vnímat své pocity a své okolí, rozvíjet estetické vnímání světa, znamená rozvíjet schopnost originálně popisovat svět a vztahy mezi jevy reálné a fiktivní skutečnosti." (Fišer 2001: 32) V tomto smyslu jde tvůrčí psaní za rámec školní slohové výchovy a stává se výchovou uměleckou.

Techniky tvůrčího psaní

V oblasti výchovy a vzdělávání se však mohou také uplatňovat jednotlivé techniky tvůrčího psaní. Pojem *technika* podle Zbyňka Fišera označuje "soubor kultivovaných schopností, naučených dovedností, jež vedou ke správnému vykonávání nějaké věci" (Fišer 2001: 40), a techniky psaní jsou "odborně podané pracovní postupy a návody pro tvoření textů v různých oblastech" (Fišer 2001: 55). Technikami tvůrčího psaní pak rozumí vlastně veškeré postupy slovesného tvoření, tvořivého myšlení a tvořivého řešení problémových situací, které je možné použít k naplnění cíle dané oblasti tvůrčího psaní (výchova, vzdělávání, terapie). Obecně rozlišuje techniky pro hledání a formulaci témat, techniky stimulace k psaní, techniky od-

straňování blokády při psaní a samotné techniky psaní (literárního, žurnalistického, odborného, techniky používané didaktiky a manažery). (Jejich třídění a charakteristice s konkrétními příklady projektů věnuje Z. Fišer svou publikaci; z nejznámějších např. brainstorming, clustering, volný text, synektika, automatické psaní, přestavba textu apod.)

Techniky tvůrčího psaní mohou být prostředkem pro řešení různých problémových situací, prostředkem tvořivého myšlení. Psaní může fungovat jako nástroj pojmenovávání, promýšlení, tematizování, zobrazování, hodnocení a řešení určitého problému z jiné oblasti než humanitní nebo umělecké. Tvůrčí psaní se tedy má stát "integrační součástí těch intelektuálních činností, které pracují s verbalizovaným řešením problémových situací v textu". Tolik z komentáře Z. Fišera zveřejněného k diskusi o připravovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání (Fišer 2004).

Tvůrčí psaní a dramatická výchova

Postupy tvůrčího psaní jsou v dramatické (nebo literárně-dramatické) výchově běžně využívány (kupř. v situaci, kdy mají žáci na základě určité zkušenosti či poznatků vytvářet charakteristiku postavy a zaznamenávat ji např. formou deníku) v herním, dramatickém i inscenačním procesu (psaní dialogů, scénářů, podkladů pro improvizaci atd.). Je to logické, neboť umění dramatické, z něhož dramatická výchova vychází, je uměním slovesným a obrazovým (zobrazuje skutečnost prostřednictvím jednání dramatických postav v dramatických situacích - přičemž jednání je většinou slovní a fyzické). Techniky tvůrčího psaní tak mohou být podnětem a inspirací pro dramatickou hru a tvorbu. Vyjadřovací, literární a tvůrčí slovesné schopnosti a dovednosti žáků se v dramatické výchově přímo uplatňují - zejména v práci s textovou (slovesnou) složkou dramatu.

Tvůrčí psaní je psaní řízené. Ať je realizováno v jakékoli podobě, vždy je tvůrčí úsilí autora nějak - více či méně - ovlivněno, podmiňováno, podněcováno (vůlí autora či zadáním učitele, nebo třeba reakcí a hodnocením skupiny). Autor (tvůrce, žák, student) se učí pracovat se zadanými determinanty a realizovat je ve vlastním textu. Předností práce v semináři tvůrčího psaní je několik - představuje bezpečný prostor, ve kterém mohou vznikat a být prezentovány práce jakékoli kvality bez ambicí na zveřejnění, bez obav

z nedokonalosti výsledku, bez strachu z normativního hodnocení. Další výhodou (pro tvůrce i jeho "učitele" - nebo spíše průvodce, rádce, facilitátora) je zpětná vazba a reflexe jednotlivých tvůrčích pokusů jak ze strany účastníků semináře, tak ze strany učitele. Pozorná, citlivá a přesná zpětná vazba je podle mého názoru podstatou a hlavním smyslem seminářů tvůrčího psaní, představuje proces učení. Další výhodou seminářů tvůrčího psaní - která ovšem závisí na zkušenostech a dovednostech učitele - je *individuální přístup*.



Kompetence související s tvůrčím psaním

Tvůrčí psaní směřuje k rozvíjení a utváření několika různých kompetencí žáků/studentů. (Pozn.: Kompetencí rozumíme způsobnost k [provádění] určité činnosti v širším slova smyslu, tj. souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů, hodnot, motivací apod. umožňující řešit problémové situace nejrůznějšího druhu; kompetence psaní - schopnost, dovednost kultivovaného písemného vyjadřování.) Jde o následující kompetence:

- jazyková kompetence (schopnost komunikovat v mateřském, popř. cizím jazyce);
- literární kompetence (tj. umělecky tvůrčí kompetence; schopnost umělecké komunikace, komunikace prostředky slovesného umění);
- kritická kompetence (tj. zdatnost odborně kriticky posuzovat text);

- komunikační kompetence (tj. zdatnost snáze verbálně komunikovat v přírodním společenském prostředí). (Podle Z. Fišera 2001: 33.)

Současné se tvůrčí psaní jako tvůrčí činnost spojená s učením (reflexí a sebe-reflexí) podílí na utváření všech klíčových kompetencí, jak je formulují rámcové vzdělávací programy (kompetence občanské, komunikativní, sociální a interpersonální, kompetence řešit problémy, kompetence učit se učit). Mohli bychom - i v souvislosti s dalšími uměleckými výchovami - hovořit o specifické kompetenci tvůrčí?

Tvůrčí psaní může být realizováno jako studijní obor či oblast vzdělávání, jako předmět, výukový prostředek nebo prostě jako tvorba, tvůrčí činnost a prostředek odreagování. Každopádně: jako forma uměleckého i mimouměleckého poznání a komunikace a jako prostředek rozvoje tvůrčího a kritického myšlení má nesporný význam. Mělo by tedy teoreticky mít určité (vlastní) místo v oblasti mimoškolní i školní výchovy a vzdělávání.

Uplatnění se nabízí zejména v oblasti výchovy umělecké/ estetické (dramatická výchova, výtvarná výchova, hudební výchova), ve výuce českého jazyka, slohu, literatury, cizích jazyků; v oblasti mimoškolní výchovy dětí, mládeže i dospělých.

Jak je to s tvůrčím psaním v českých školách?

Obor se u nás začíná prosazovat až od devadesátých let, kdy se k nám dostává zahraniční literatura i zkušenosti učitelů a lektorů. Většinou však jde o individuální iniciativy učitelů začlenit tvůrčí psaní do výuky na středních či základních školách (např. v podobě volitelného předmětu nebo uplatňování postupů či technik tvůrčího psaní ve výuce českého jazyka, literatury, slohu apod.). Tvůrčí psaní se začalo vyučovat např. na Gymnáziu J. Škvoreckého v Praze (Alexandra Berková). Informace o tvůrčím psaní najdeme ve studijních programech mnoha středních škol (např. Gymnázium Zlín, Příbor, Vlašim, Říčany, Praha 4 apod.) jako o volitelném či nepovinném předmětu. Tvůrčí psaní je oborem, který se u nás teprve formuje a hledá své místo; neexistují prozatím odborné studie o skutečné situaci a stavu výuky tvůrčího psaní u nás. S literární či slohovou výukou pro vysokoškolské studenty u nás vůbec není počítáno; ti však ne vždy ovládají slohové postupy, umožňující srozumitelné vyjádření originálních poznatků, názorů, myšlenek na odpovídající úrovni. Vysokoškolské studium tvůrčího psaní realizuje

u nás od roku 2000 pražská Literární akademie J. Škvoreckého. Zde je tvůrčí psaní hlavním studijním oborem (studuje se v kombinaci s jinými obory). Tvůrčímu psaní se pak částečně věnují školy nabízející studium žurnalistiky (UP Olomouc, MU Brno, UK Praha), a především umělecké vysoké školy (FAMU, DAMU, JAMU); ty pěstují tvůrčí psaní jako součást profesního vybavení a podle toho je také specializováno (filmový scénář, dramatický text, rozhlasová hra, televizní scénář, dokumentární scénář jako slovesná část předpokládaného dramatického či publicistického díla). Pojetí a výuka tvůrčího psaní jsou zde úzce spjaté s osobnostmi pedagogů - nelze je příliš zobecňovat.

Kurzy tvůrčího psaní rozličné úrovně nabízí prostředí internetu (dálkové korespondenční studium s lektorem či bez; softwaru pro psaní scénářů; elektronické učebnice atd.). Regionální střediska nebo pracoviště vysokých škol (např. Ostravská univerzita, Univerzita Pardubice, Masarykova univerzita) realizují kurzy zaměřené většinou na rozvíjení literárních a žurnalistických dovedností. Kurzy tvůrčího psaní pro učitele pořádají některá pedagogická centra (např. Brno) nebo samy univerzity (ateliér tvůrčího psaní FF MU; PdF VŠP Hradec Králové).

Tvůrčí psaní (ve smyslu kultivování dovedností tvůrčího písemného vyjadřování) je tedy na našich školách spíše výjimkou, aktivitou iniciovanou ze strany učitelů, která je chápána jako zpestření či doplněk výuky. Jak tuto oblast schopností a dovedností studentů nahlíží nově vznikající vzdělávací dokumenty?

Tvůrčí psaní v rámcových vzdělávacích programech

Ve schváleném programovém dokumentu pro základní školství (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který byl schválen dne 24. 8. 2004) se sice tvůrčí psaní přímo jako samostatný či doplňující obor neobjevuje, učitel však má dostatek možností zařadit tvůrčí psaní do výuky jazykové, komunikační, slohové a do literární výchovy. Ve vymezení cílového zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se hovoří o "vnímání a postupném osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárnému prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření potřeb i prožitků žáka a ke sdělování názorů" (RVP ZV 2004: 13). Nezmiňuje se zde přímo tvůrčí psaní, ale "tvořivé činnosti s literárním textem", "vlastní tvořivé psaní" a jako očekávaný výstup vzdělávací oblasti "využívání poznatků o jazyce a stylu (...)

k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě vlastních dispozic a osobních zájmů" a "tvorba vlastního literárního textu podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie" (RVP ZV 2004: 16, 17). Záleží tedy spíše na schopnostech a dovednostech učitele, jak si tyto dokumenty interpretuje a jakými činnostmi chce k uvedeným očekávaným výstupům směřovat. Postrádám zde však důraz na rozvoj individuálního stylu a na rozvoj kreativity a obrazotvornosti (i pro "vlastní tvořivé psaní" jsou zde stanoveny komunikační žánry: objednávka, soukromý a úřední dopis, úvaha).

Můžeme-li být relativně spokojeni se začleněním tvořivých slohových a literárních činností do vzdělávacího programu základních škol, ve školských dokumentech pro gymnázia bude tvůrčí psaní (alespoň v podobě volitelného předmětu, integrujícího nebo průřezového tématu) v samotném dokumentu (druhá, pilotní verze Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání [RVP GV], přístupná na www.vuppraha.cz) chybět. Tvůrčí psaní bylo zařazeno do první verze dokumentu do oddílu Další (doplňující) vzdělávací nabídka (inspire pro výuku, náměty na semináře, metodické materiály aj.). Z druhé, pilotní a zatím poslední verze dokumentu bylo tvůrčí psaní (mimo jiné spolu s dramatickou výchovou) vyčleněno a umístěno jen (alespoň?) na webové stránky Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) do oddílu Podpůrné prostředky pro učitele. Od ledna 2005 (dle mně dostupných informací) má na webových stránkách VÚP fungovat zvláštní portál, na němž má být samostatně umístěna Doplňující vzdělávací nabídka včetně tvůrčího psaní, dramatické výchovy aj. (Půjde o samostatný dokument metodického charakteru, který má nabízet možnosti využití disponibilních hodin školních vzdělávacích programů.) V písemném dokumentu - pilotní verzi RVP GV - však neexistuje žádná zmínka ani sebemenší odkaz k tvůrčímu psaní; což nekoresponduje s očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Ty od žáků očekávají, že "získané schopnosti a dovednosti (v oblasti jazyka, jazykové a literární komunikace - pozn. aut.) tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl" (RVP GV 2004: 17). Vymezené učivo neodpovídá požadavkům této vzdělávací oblasti. Tvůrčí psaní (v jakékoli formě či podobě) by její význam mohlo dostatečně naplnit (prohlubování vyjadřovacích a komunikačních doved-

ností), ale tvůrčí slovesná činnost je v RVP GV zcela vynechána.

Tvůrčí psaní nepovažují jen za "inspiraci pro výuku" či podpůrný prostředek. Autorská literární (slovesná) tvorba je svébytným, tvůrčím způsobem poznávání světa i sebe sama, podobně jako tvorba dramatická, a měla by podle mého přesvědčení být zařazena do vzdělávacích programů gymnázií alespoň v podobě průřezového tématu. Mezi studenty gymnázií jsou přece i budoucí studenti žurnalistiky, dramaturgie, filmové a televizní scénaristiky - tedy ti, kteří budou ovlivňovat tvář naší mediální kultury. Nejsou snad literatura a slovesnost součástí umělecké tvorby a komunikace, stejně jako hudba, divadlo a umění výtvarné?

Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole

Na sklonku čtvrtého říjnového týdne loňského roku (21.-23. října 2004) se na půdě brněnské Filozofické fakulty MU uskutečnila mezinárodní konference s názvem *Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole*. Měla jsem možnost být přítom. Názory a zkušenosti rozličných pedagogů i studentů na výuku tvůrčího psaní jsem si mohla vyměňovat a získávat i prostřednictvím praktické práce - vedení dílny. Některé své poznatky a zážitky z konference a úvahy s nimi spojené bych chtěla čtenářům nabídnout. Přestože je tvořivé psaní (na vysoké i střední škole) oblastí, již se i jako pedagog tři roky zabývám a o níž se zajímám, jde spíše o pohled jednoho účastníka, tedy o pohled ryze subjektivní.

Před deseti lety literární historik, kritik a pedagog prof. PhDr. Zdeněk Kožmín a jeho mladší kolega PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D., zakládají při Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně ateliér tvůrčího psaní (ATP). V roce 2003 se ateliér stane institucionizovanou součástí Ústavu české literatury a knihovnictví FF MU; jako typ určité umělecké i vědecké dílny se ateliér zabývá výukou technik tvořivé práce s textem. Cílem seminářů tvůrčího psaní je rozvíjení tvůrčích dovedností při tvorbě rozličných textů umělecké i odborné povahy; různé typy seminářů jsou nabízeny všem studentům univerzity (více na webových stránkách FF MU - ateliér tvůrčího psaní). Zmiňovaná říjnová konference se konala právě na počest desetiletého výročí založení ateliéru, společně s Ústavem české literatury ji pořádaly Ústav slavistiky FF MU a Obec

spisovatelů. Záměrem konference bylo umožnit diskusi a vzájemné sdílení zkušeností odborníků a zájemců z různých typů vysokých škol; konference byla otevřena bohemistům, učitelům tvůrčího psaní, didaktikům, žurnalistům, psychoterapeutům a všem těm, kteří cítili potřebu rozvíjet dovednosti týkající se tvorby textu ve svém oboru.

Anotace konference mluví o interdisciplinárním pojetí oboru tvůrčího psaní. Konference byla podle toho tematicky rozčleněna do několika sekcí:

1. *Výuka kompetence psaní na vysoké škole (postavení vědní disciplíny ve vzdělávacích plánech škol, historie, výhledy)*. Z pohledu pedagoga Literární Akademie Josefa Škvoreckého k tomuto tématu přehledně referoval např. prof. PhDr. Petr Čornej, DrSc.

2. *Využití tvůrčího psaní v jiných oborech vzdělávání a výchovy (výtvarná výchova, dramatická výchova, didaktika slohu a literatury)*. Tvůrčí psaní jako prostředek výuky v této sekci obhajovala především výuka cizích jazyků.

3. *Literární tvůrčí psaní*.

4. *Tvůrčí psaní a překladatelství, tvůrčí psaní pro cizince*.

5. *Využití psaní v terapii (dětské domovy, etopedické ústavy, pedagogicko-psychologické poradny pro mládež, studijní centra VŠ, manželské poradny, léčebny aj.)*. K tomuto tématu se bohužel žádný příspěvek z uskutečněných nevztahoval.

6. tematickou sekci konference představovalo *Tvůrčí psaní a odborný text, tvůrčí psaní a žurnalistika*.

Přednášky, panelové diskuse a dílny tak zabíraly široké spektrum témat jak z oblasti literární vědy a umění, tak z oblasti pedagogické a didaktické. Vzhledem k tomu, že některá jednání v sekcích probíhala paralelně, ve svém referování o jednotlivých příspěvcích se zaměřím jen na ty, které jsem osobně vyslechla a zažila a které považuji ze svého pohledu (tj. z pohledu učitelky dramatické výchovy a tvůrčího psaní) za nejzajímavější. V následujícím textu volně interpretuji informace a myšlenky, které při přednáškách zaznívaly. Komplexní přehled o konferenci včetně přednesených referátů případným zájemcům podá sborník připravovaný ateliérem tvůrčího psaní.

Zbyněk Fišer na počátku konference předeslal, že smyslem setkání je především výměna konkrétních zkušeností lidí, kteří se tvůrčím psaním zabývají (tzn. "jak, proč, kde a s kým kdo" tvůrčí psaní realizuje). - *Konkrétnost* jednotlivých vystoupení účastníků konference je dalším krité-

riem mého výberu níže reflektovaných príspevků. Pretože se některá z plánovaných vystoupení nerealizovala, diskuse po přednáškách otevřely některé důležité otázky a témata týkající se tvořivosti, tvořivé a umělecké výchovy a výuky na našich školách vůbec.

První den

Po zahájení konference ve čtvrtek odpoledne probíhaly přednášky v plénu. Prof. PhDr. Petr Čornej, DrSc., z pražské Literární akademie ve svém příspěvku *Tvůrčí psaní a odborná publicistika ve výuce na Literární akademii (LA)* přinesl srozumitelný vhled do situování, funkce a cílů kurzu tvůrčího psaní, včetně úvah o úrovni odborného psaní. Pretože tvůrčí psaní není akreditováno jako samostatný studijní obor (studijními programy jsou Mediální a komunikační studia a obor Tvůrčí psaní se studuje v kombinaci s obory Redakční práce nebo Mediální komunikace nebo Interaktivní média), představuje stěžejní studijní předmět na LA, jehož cílem je především rozvíjení studentova talentu, např. uvolnění kreativity, směřování k osobitému stylu (studijní programy Literární akademie hovoří v souvislosti s profilem absolventů o vysokých nárocích na kompetenci tvůrčího textu jak ve smyslu dokonalého zvládnutí "techné", čímž je míněna "schopnost využívat účelně nejrozličnějších literárních a paraliterárních postupů", tak ve smyslu "ars", tj. "mohoucnost jedinečného výrazu, osobitého vyjádření reality" - viz Studijní programy Literární akademie). Výuka tvůrčího psaní nezačíná teoretickým studiem literární teorie, ale sdělováním vlastních zážitků a osobních zkušeností studentů; hledáním sebe sama prostřednictvím slovesného vyjádření. Absolventi LA nacházejí uplatnění nejen jako spisovatelé (těm se obvykle opravdu stanou tak dva studenti ze třiceti), ale např. jako žurnalisté či redaktori v nakladatelstvích, tištěných i elektronických médiích. Psaní odborných textů je součástí studia; méně talentovaní studenti pak namísto uměleckého textu jako bakalářskou práci mohou odevzdat text odborný, esejistický. Problémem na některých vysokých školách (prof. Čornej uvádí jako příklad Univerzitu Karlovu) je však právě nízká stylistická úroveň psaní odborných textů (popisnost, nenápaditost). Ukazuje se, že tvůrčí psaní je profesně potřebným předmětem i pro studenty neuměleckých oborů. Jako samostatný vysokoškolský studijní obor by tvůrčí psaní podle Čorneje mělo být záležitostí uměleckou.

Tvorivé písanie v jazykovej výučbe, tak zněl název příspěvku PhDr. Viery Eliášové z katedry cizích jazyků na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě. Dr. Eliášová zasvěceně představila probíhající (a částečně již zhodnocený) výzkumný projekt, jehož garantkou sama je; tématem výzkumu je *integrace tvůrčího psaní do výuky jazyků*. Prostřednictvím kvalitativního zkoumání (aplikování technik tvůrčího psaní do výuky jazyků a vícestranné hodnocení takové výuky) se výzkum snaží objektivně prokázat, že techniky tvůrčího psaní (např. tvorba dialogů, metafor, zachycení atmosféry, přeměna žánru) mohou být efektivní metodou výuky anglického jazyka. Devět důkladně školených středoškolských pedagogů po tři měsíce používá ve výuce angličtiny rozličné formy a typy tvůrčího psaní - někdy jde o techniky výrazně tvůrčí, otevřené sebevýjádření žáka, jindy jde spíše o slohová cvičení, v nichž má žák za úkol psát text podle určitého vzoru (např. podle literárního žánru); učitel jazyka postupuje podle konkrétní metodické příručky. Způsobem vyhodnocení výzkumu je sekvenční a frekvenční analýza, obsahová analýza textů (hodnotí se např. originální výrazy); posuzovány jsou dvě písemné práce žáka (před kurzem a po kurzu), po každé lekci žák vyplňuje jednoduchý dotazník; dalšími metodami zkoumání schopností, dovedností a postojů žáka jsou interview, deníky ad. Takto představovaný projekt samozřejmě vyvolal značnou odezvu posluchačstva včetně pochybností o průkaznosti, vědecké objektivnosti posouzení výsledků takového výzkumu. Předběžné závěry výzkumu, jak je dr. Eliášová prezentuje, potvrzují, že užití technik tvůrčího psaní ve výuce jazyků rozvíjí literární i jazykové kompetence žáků (samostatný tvůrčí přístup k písemným zadáním, odstraňování bariér ve spontánním užívání jazyka); zvyšuje motivaci a přináší podněty k sebereflexi, k sebevýjádření a rozvoji tvůrčích citů (zvědavost, představitost, riskování). Výzkum však ještě není kompletně zhodnocen. Ačkoli zde tvůrčí psaní vystupuje "pouze" jako prostředek vyučování, podporují snahu a entuziasmus dr. Eliášové (i jejích kolegů) změnit tradiční přístup a metody učení směrem k tvůrčí aktivitě a individuálnímu přístupu. Obhajována je zde efektivita užití technik tvůrčího psaní. Otázkou pro mne však zůstává tvořivost samotných pedagogů. Pomůže jim metodická příručka o aplikaci technik psaní, nebudou-li umět ji tvořivě používat? A nebudou-li sami pocíťovat potřebu tvořit a tvořivě učit? Na

diskusi o tomto pozoruhodném projektu však nebylo příliš času; některé z otázek posluchačů tak bohužel zůstaly nezodpovězeny.

Čtvrteční odpoledne bylo věnováno také komornějšímu jednání v sekcích. První sekce, pojmenovaná *Tvůrčí psaní a cizí jazyk (I)*, zahrnovala příspěvky týkající se překládání a literárního psaní, systematické výuky tvůrčího psaní ve vyučování (cizímu) jazyku atd. Druhá jednací sekce - *Tvůrčí psaní a odborný text* - se věnovala několika tématům: V souvislosti s tématem *Stylistika a tvorba odborného textu v rámci VŠ studia* Mgr. Michal Křístek, M.Phil., Ph.D., zprostředkoval posluchačům svou zkušenost s vedením kurzu "Úvod do odborného textu" pro studenty FF MU v Brně. *Temné stíny výuky žurnalistiky* zachytil PhDr. František Schildberger v bryskním a věcném příspěvku; tvůrčí psaní chápe jako mezioborovou disciplínu. Obhajuje žurnalistiku jako praktickou kompetenci, klade ji do opozice k teorii masové komunikace a nepovažuje ji za vědu. Usiluje však o uznání žurnalistiky jako samostatného tvůrčího a společensky významného vysokoškolského studijního oboru, který by měl mít i své Ph.D. programy - nikoli ovšem teoretické, ale praktické! Dr. Schildberger je proti "zvědečtování" praktických oborů; praktickou žurnalistiku srovnává např. s herectvím a tvrdí, že "po herci se také nechce, aby teoretizoval, ale aby se prokazoval uměleckými výkony". Paradoxně zní takové rozhořčení zvláště v době, kdy umělecké vysoké školy hledají své místo na vědeckém (ať už teoretickém, či praktickém) výzkumném poli, řeší metodologické otázky výzkumu uměním atd. Příspěvek i jeho podání bylo pozoruhodné hlavně vyhraněnými názory na tvůrčí (umělecké) doktorské studium. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D., pak v příspěvku *Využití výtvarných činností v přípravě odborného textu* nabídl jeden z přístupů k přípravě odborného textu; přístup využitelný zejména ve fázi prozkoumávání a prověřování tématu budoucího textu. Jelikož podle jeho slov "výtvarné prostředky sdělují někdy složité myšlenky lépe", výtvarně estetizované činnosti (téma jako barevná metafora, téma v trojrozměrné podobě) a jejich reflexe mohou přinést jiný pohled na problém, jinou strukturu tématu, rozvíjející úvahy o vlastní motivaci v přípravě odborného textu atp.

Druhý den

Páteční odpoledne brněnské konference bylo věnováno panelové diskusi na téma

Výuka kompetence psaní na vysokých školách (výstupy o rozsahu 15 minut) a dalšímu jednání v sekci. V jednom z příspěvků panelové diskuse se PhDr. Josef Prokeš, Ph.D., věnoval stručnému představení *Laboratoře slovesné tvorby na Fakultě informatiky MU v Brně*. Existence takového laboratoře na fakultě informatiky (katedra informačních technologií) je podle dr. Prokeše zcela oprávněná (Laboratoř slovesné tvorby a Interpretace textu jsou volitelnými předměty), neboť i studenti neuměleckého oboru by měli být schopni rozlišovat mezi diskurzivním a imaginativním textem. Tvůrčí psaní zde tedy funguje jako volitelný předmět, který je zároveň psychologickým a sociálně komunikačním tréninkem. (Dr. Prokeš se zmiňuje např. o technice projektivní identifikace, kdy student má představit sám sebe novému spolubydlícímu na koleji pohledem svého stávajícího spolubydlícího.) Texty studentů jsou hodnoceny a reflektovány prostřednictvím autorských čtení; studenti vydávají sborníky textů a pořádají setkání se spisovateli.

O *Literárním tvůrčím psaní* na opavské Slezské Univerzitě (Ústav bohemistiky a knihovnictví) hovořila spisovatelka Mgr. Lydie Romanská. Seminář Tvůrčí psaní je součástí studijního plánu a jeho cílem je především rozvíjení tvůrčích a literárních schopností, slovesných komunikačních dovedností. Mgr. Romanská zdůrazňuje úlohu pedagoga/moderátora semináře tvůrčího psaní, kterou hraje nejen při analýze textů (po stránce obsahové, formální i strukturální). Podstatná je i jeho citlivost, literární zvěhllost, tvůrčí erudice; schopnost motivovat pomocí metaforizace a schopnost rozvíjet obrazotvornost.

Své zkušenosti s výukou tvůrčího psaní pro studenty oborů kulturní dějiny a literárně-historická studia stručně a srozumitelně pojmenoval Mgr. Jiří Studený (Univerzita Pardubice, katedra historických věd). Shrnuje je pod pojmy interdisciplinarity (propojení jednotlivých uměleckých oborů), procesualita (smysl práce je v samotném procesu) a systémovost (výukový systém a jeho dynamičnost). V seminářích tvůrčího psaní se snaží realizovat, aplikovat literární teorii v praxi. Jeho úloha v procesu tvorby studentů spočívá ve stimulaci, ve facilitaci (usnadnění, podpora, příznivý vliv), v reflexi a ve zprostředkování literární teorie. Tvůrčí psaní funguje na katedře historických věd jako volitelný předmět, jako kreativní doplněk běžné akademické výuky. Na oficiálních webových stránkách tvůrčího psaní na Univerzitě Pardubice lze najít eseje na téma

tvůrčivost, ukázky kreativních cvičení s komentáři, ukázky z autorské tvorby studentů a další zajímavosti (<http://sweb.cz/Jiri-Studený/>).

Mgr. Jana Křenková (Žďár nad Sázavou) vystoupila s příspěvkem na téma *Interpretace vzniklého textu*, Mgr. Luisa Nováková, Ph.D., a Mgr. Jitka Cholastová podrobněji informovaly o vývoji a vzdělávacích aktivitách ateliéru tvůrčího psaní na Filozofické fakultě v Brně (projekt celoživotního vzdělávání, letní škola tvůrčího psaní).

První z podvečerních jednacích sekcí byla opět zaměřena na *Tvůrčí psaní a cízí jazyk (II)*. Druhá sekce se orientovala na *Tvůrčí psaní a literární text*, čímž se stala nejpřitažlivější z pohledu stoupenců umělecké výchovy, literátů i pedagogů literatury a slohu. Přílišné očekávání však přineslo zklamání, neboť vystoupení prof. Vladimíra Mikeše, MgA. Jaroslava Vančí ani Radka Sarkóziho se nekonala.

Zadostiučiněním byla přednáška *Tvůrčí psaní a šamanismus aneb Jak se dostat do kontaktu sám se sebou* (Mgr. Jiří Studený), v němž autor zprostředkoval posluchačům nečekané, ale zřejmě souvislosti mezi duchovní a psychologickou dimenzí tvůrčivosti a posláním učitele tvůrčího psaní. Zároveň názorným způsobem odhalil svůj vlastní přístup k tvůrčivosti a jejímu rozvíjení, k pedagogice tvůrčivosti a tvorby; hovořil o vlastních praktických zkušenostech učitele. Svůj způsob výuky (či spíše rozvíjení schopností a dovedností studentů) zakládá na paralelním srovnání učitele a šamana (za šamanství pokládá veškeré archaické techniky sebepoznání - meditaci apod., které pracují s tvůrčivostí). Učitele tvůrčího psaní přirovnává k šamanovi, medicínarovi, který vysílá studenty na cestu umožňující sebepoznání a který jim na této cestě poskytuje reflexi. Cílem tvůrčího psaní je zde v první řadě sebevyjádření a rozvinutí tvůrčích schopností. Tvůrčí proces či tvůrčí vytržení pak Studený přirovnává k rituálu, který se dá nacvičit. Určité ritualizované vnější prostředky (hudba, prostor, fyzická aktivita) mohou stimulovat tvůrčí proces směřující k sebevyjádření. Rozdíl je v tom, že v dnešní době rituály neuzavírají společenství směrem dovnitř, ale mohou pomoci udržovat společenství i prostřednictvím tvůrčivosti; tvořivý člověk je méně manipulativní. Z přednášky je patrný specifický, intuitivní i logický přístup k tvorbě studentů - jako učitel tvůrčího psaní nechává velký prostor pro svobodné rozhodování studentů, zda vůbec a jaký text zveřejnit či ne. V se-

minářích se texty nečtou nahlas, čímž se prý odstraňuje bič poměrování; studenti odevzdávají po skončení kurzu shrnutí textů, které odevzdat chtějí, včetně těch, co nevznikly přímo v semináři. Nabízí studentům, ať si vyzkoušejí určitou cestu k tvorbě, ale nevyžaduje přímé a okamžité vypracování textu ("Text je jen váš, napište tam, co chcete, včas vám řeknu, co chci odevzdat a číst."). Tím sice jako učitel přichází o přímou zpětnou vazbu na svou práci, ale zároveň poskytuje určité bezpečné, svobodné a konkrétní území pro tvořivé psaní. (S ohledem na nevšední přístup a avizované schopnosti J. Studeného věnuji jeho práci také podrobnější reflexi praktické dílny, která se uskutečnila v sobotu.)



Závěrečný příspěvek této jednací sekce nesl název *"Mord auf dem Campus"* neboli *Kriminální román jako téma semináře kreativního psaní* a přednesl jej PhDr. Zdeněk Mareček (FF MU Brno).

Dílny

Součástí konference byly specializované dílny, zaměřené na různé techniky, přístupy a praxi tvůrčího psaní. Z původních sedmi dílen zamýšlených organizátory konference byly nakonec realizovány tyto:

- *Od A do T neboli Od asociace k textu* - PhDr. Pavla Zajícová (FF OU Ostrava)
- *Cesty k tvorbě dramatické situace* - MgA. Eva Brhelová (DIFA JAMU Brno)
- *Báseň jako tvořivá mandala* - Mgr. Jiří Studený (FHS UP Pardubice)

- *Předmět jako výchozí bod pro tvůrčí psaní* - Mgr. Petra Žabková (Pdf MU Brno).

Reflexe a komentář dílny Báseň jako tvořivá mandala

Tvůrčí dílny s názvem *Báseň jako tvořivá mandala* se zúčastnilo asi jedenáct žen a dva muži (včetně lektora). Dílna měla být zaměřena na prožívání a psaní poezie, anotováno bylo využití volné kresby, práce s mandalami a s volným veršem. Délka: 90 minut.

Účastníci sedí na židlích v kruhu; po krátkém úvodu s asociováním na téma "kruh" přichází instrukce: "Vezměte si papír a čmárejte si; cokoli chcete a co vás napadne, absolutně bez omezení, zkuste si to užít." Tato *meditace s tužkou a papírem* má být počátkem cesty k otevření, k navození procesů, které vedou k tvorbě. Vznikají obrazce, čárance, konkrétní či abstraktní črtý, které jsou v další fázi východiskem pro *slovní asociace a fragmenty*, zapisované volně nebo do obrazce (slova, sousloví). Poté následuje další fáze soustředěné samostatné práce - *psaní vět*, které přicházejí na mysl v souvislosti s předchozí činností. "Věta je základem básně, základem nějaké větší skladby." Poznámky i obrazce necháváme stranou. Poté Jiří Studený mluví o volném verši, jejíž pojmenovává jako "zvukovou jednotku, která odpovídá tomu, jak dýcháme, jak intonujeme"; volným veršem je podle něj vše, co jako volný verš cítíme. Hovoříme *teoreticky* o různých prvcích a prostředcích básnického vyjádření, o tom, jak např. strofika, titul, kontrast, přesah verše či význam fungují v textu; Studený vychází z pojetí básně jako veršového pole intonačních impulzů. Následuje práce s konkrétním zadáním slovním materiálem - ze slov a vět nalezených na jedné stránce listu novin má každý vytvořit *báseň ve volném verši* a směřovat k vlastnímu rytmu textu. Další krok je spíše logický, racionální - ve vytvořeném textu máme *uplatnit básnické prostředky*, jako jsou (výše zmiňované) strofika, název, přesah, kontrast apod. Po hlasitém *čtení* takových textů a bezprostředních reakcích posluchačů se vracíme k obrazci, slovům a větám vzniklým na počátku dílny, a z nich tvoříme *vlastní báseň* (vlastní ve smyslu původnosti "materiálu"). Na závěr dílny se kreslí *mandaly*, které mohou být inspirací či meditací pro další psaní.

V práci se tedy střídaly momenty individuální koncentrace a samostatné práce (uvolnění tvořivé mysli, zachycování bez-

prostředních, podvědomých impulzů) a momenty přísunu informací a podnětů ze strany lektora (teorie literatury, struktura textu, omezení rušivých vlivů apod.). Dílna poskytovala inspirativní prostor pro rozvinutí vlastních tvůrčích sil; k volnému verši se směřovalo přes intuici, rytmus, prožitek (ne přes mechanické napodobení modelu). Vytvořené texty se nehodnotí, lektor přímo nezasahuje do (imaginativního či logického) procesu; v rámci dílny každý může pracovat tak, jak mu vyhovuje.

Jiří Studený nabízí jako učitel/lektor tvůrčího psaní určitý vhled do tvůrčího procesu nebo cestu k němu; mluví o svém způsobu práce jako o "ne-metodě". Když takovou cestu (metodu, způsob navození vlastního tvůrčího zaujetí) pochopíme, osvojíme si ji, stává se podle jeho slov součástí nás samých a už ji nepotřebujeme; vědomě či podvědomě ji pak dokážeme používat. J. Studený mluví o těchto fázích: zahřívání, impulzy, tvoření slov, vět (postupuje podle syntaktické stránky verše). Pracuje se také se stránkou zvukovou (intonace, dech, rytmus řeči), grafickou, významovou. Lektor připouští, že u někoho tento způsob může fungovat, u jiného ne.

Hlavní kvalitou takového způsobu práce je podle mne na jedné straně dostatečná volnost pro ty, kdo chtějí tvořit (není zdůrazňován výkon či jeho prezentace). Na druhé straně jsou dány určité hranice (časové omezení, formální pravidla), v jejichž rámci vzniká bezpečný prostor pro autorovo přemýšlení, rozhodování, svobodné využívání vlastních možností bez nároku na výsledek. A samozřejmě - přístup a osobní zaujetí učitele pro věc a pro druhé. V přístupu k "vedení" semináře tvůrčího psaní oceňuji především schopnost nadchnout, podněcovat, motivovat (což je záležitost, kterou bohužel učitel nemůže nastudovat z žádné příručky, poněvadž vychází z jeho osobitosti, citlivosti a intuice). Přístup a způsob práce J. Studeného coby učitele tvůrčího psaní považuji za výjimečný (což je dáno osobitostí) a vzácně vyvážený, mluvíme-li o tvůrčím psaní jako o sebevyjádření (literárními prostředky), jako o způsobu autorského dialogu s vlastními představami, zkušeností a vědomím.

Závěrem

Co se týče postavení a funkce tvůrčího psaní na vysoké a střední škole, objevily se v rámci konference dvě základní tendence. Tyto tendence ukazují na postoje učitelů k tvůrčímu psaní i na formy, způso-

by uplatnění tvůrčího psaní v rámci školní výuky:

1. Tvůrčí psaní jako prostředek, metoda; součást výuky jiných předmětů, oblastí, oborů.

2. Tvůrčí psaní jako více či méně samostatná slovesná tvůrčí aktivita, jako výukový obsah; obor.

Ačkoli toto rozlišení je zjednodušené, ukazuje na více či méně shodné postoje k tvůrčímu psaní, které jsem v rámci konference mohla vysledovat. Pokusím se je konkrétněji charakterizovat.

Ad 1. *Pojetí tvůrčího psaní jako prostředku výuky* (např. cizího jazyka, psaní odborných textů) reprezentuje např. pohled PhDr. Viery Eliášové, PhDr. Jarmily Dubové (*Tvůrčí psaní ve výuce německé gramatiky*) nebo Mgr. Michala Křístka. V podobném duchu přistupuje k tvůrčímu psaní také PhDr. Pavla Zajícová (dílna *Od A do T neboli Od asociace k textu* jako ukázka lekce vyučování cizímu jazyku s využitím technik tvůrčího psaní - např. letopočet, jméno, věc; ekvivalenční cvičení; tvorba haiku atd.). Tvůrčí psaní se buď přímo stává metodou výuky, nebo je součástí rozvíjení jiné než pouze literární kompetence. Cílem takové činnosti je naučit se prostřednictvím technik tvůrčího psaní (tj. způsobů, cest tvořivé práce, zadání pro práci s jazykem) schopnosti a dovednosti související s jiným vyučovacím předmětem. Hovoří se zde tedy o tvůrčím psaní, ale v první řadě jde např. o osvojení jiného jazyka (ať už cizího, či odborného) prostřednictvím psaného kódu. Samozřejmě v každé činnosti je rozvíjeno množství schopností a dovedností, proto taky PhDr. Eliášová hovoří o tvůrčím psaní jako o prostředku rozvoje komunikačních dovedností, o nástroji formování literární kompetence atd. Nicméně zvládnutí cizího jazyka zde vždy bude na prvním místě; učitel volí konkrétní cvičení a reflektuje, hodnotí je především s ohledem na tento cíl. Je potěšující, že učitelé začínají více využívat tvůrčí, aktivní a individuální metody výuky (ať už se týkají činnosti literární, výtvarné, dramatické či jiné); výchova a výuka má tvořivé prvky. Ale jak mne přesvědčily příspěvky některých učitelů jazyků, nejde zde (a ani nemůže jít) o tvořivost jako takovou, o tvůrčí proces, o tvůrčí psaní jako sebepoznávací individuální tvůrčí aktivitu. Naopak - z některých příspěvků bylo zřejmé, že učitelé pouze přebírají jednotlivá cvičení z učebnic tvůrčího psaní či cizího jazyka (inspirece německou pedagogickou literaturou), na reflexi a individuální hodnocení textů není mnoho času, a samot-

ná výuka či přístup učitele nepůsobí příliš jako tvůrčí (žák píše podle vzoru, úspěch žáka je posuzován jakoby podle zvládnutí gramatických pravidel cizího jazyka). Neupírám takovému postoji jeho oprávněnost; naopak. Je to důkazem toho, že školský systém se může proměňovat. Nemůžeme zde však mluvit o výuce tvůrčího psaní, ale o využití tvůrčích slovesných a literárních činností ve výuce jiných předmětů. Je to jeden z možných postojů k tvůrčímu psaní.

Ad 2. Jiné pojetí tvůrčího psaní představili ve svých vystoupeních na konferenci např. PhDr. F. Schildberger, Mgr. L. Romanská, Mgr. J. Studený, PhDr. J. Prokeš, Mgr. Matušková, Mgr. P. Žabková ad. Tvůrčí psaní vystupuje jako více či méně samostatný studijní předmět, obor, mezioborová disciplína. *Tvůrčí psaní je chápáno jako tvořivá slovesná aktivita, výukový obsah*, vycházející z vyjadřování osobních prožitků, zkušeností, postojů a představ studentů, a uplatňující přitom pravidla poetiky a teorie literatury. Cílem takové činnosti je rozvíjení slovesné tvořivosti studentů a osvojování tvůrčí literární kompetence. Ačkoli jsou při takové výuce používány techniky a cvičení z oblasti tvůrčího psaní, slouží především jako prostředek k srozumitelnějšímu, osobitějšímu, kultivovanějšímu sebevyjádření a sebepoznání autora. Osvojení těchto technik není prvotním cílem, ale vědomosti z oblasti literární teorie, stylistiky, poetiky apod. mají pomoci sebevyjádření a osvojení si schopnosti a dovednosti vytvořit text. Techniky tvůrčího psaní jsou zde chápány spíše jako podněty, nabídky, impulzy pro tvoření; jako určité postupy, které si student může vyzkoušet a zvnitřnit, které však nemá napodobovat a osvojovat si mechanicky. Tvůrčí psaní je zde tedy pojímáno šíře: jako výukový obsah i cíl. Cílem je v první řadě rozvíjet a osvojit si kompetenci vytvořit autorský text (tvůrčí kompetence) a také osvojit si určitá pravidla, zásady literárního vyjadřování (např. stavbu verše, dialogu, příběhu), popř. vyjadřování odborného. Tato pravidla však nesmějí být chápána jako pevné normy, ale jako možnosti autorského literárního vyjádření (pokud jsou pravidla na prvním místě, pak je tvořivosti a tvůrčímu rozvíjení kladena příliš velká hranice, která není podnětná pro tvorbu). Takovéto pojetí tvůrčího psaní je zároveň komplexnější, neboť usiluje na jedné straně o "zvládnutí řemesla" a na druhé straně o autentickou, individuální tvořivost. V důrazu na ten či onen aspekt výuky tvůrčího psaní (řemeslné dovednosti /

tvořivost) se jednotliví konferující liší; společný je jejich zájem o samotný tvůrčí proces a pěstování individuálních předpokladů autorů.

Učitel: "trenér", nebo inspirátor?

V souvislosti s těmito dvěma tendencemi uplatňování tvůrčího psaní se také objevuje "dvojí typ" učitelů tvůrčího psaní; dvojí přístup k výuce, k vedení hodiny, k zadávání a hodnocení jednotlivých tvůrčích úkolů. První učitelský přístup (např. E. Zajícová) vyžaduje okamžitou bezprostřední reakci a výsledky jednotlivých cvičení ihned. Žák musí bez rozmýšlení reagovat na rozličná zadání, která následují jedno za druhým bez rozsáhlejší reflexe, učitel povzbuzuje a stále dodává nové a nové impulzy; lekce tvůrčího psaní je tak především tréninkem pružnosti myšlení a improvizace. Jiný přístup učitele tvůrčího psaní je oproti předchozímu "pomalejší" - výsledky práce není nutné prezentovat hned, žák má dostatek času na promyšlení textu a jeho zpracování; učitel spíše navozuje a vyladuje tvůrčí atmosféru ve skupině (J. Studený). Každý z přístupů má své výhody i nevýhody; stejně jako v každé tvůrčí činnosti asi platí individuální přístup, a není možné říci, který z nich lépe prospívá tvořivosti.

Tvůrčí psaní a dramatická výchova

Závěrem se nabízí srovnání tvůrčího psaní a dramatické výchovy, přičemž vycházím ze závěrečných diskusí po skončení konference. Chápu je jako příbuzné umělecko-výchovné oblasti či předměty, jejichž cíle i postavení v rámci školského systému jsou velmi podobné. Společná jim je snaha obhájit sebe sama (a estetickou a uměleckou výchovu a výuku vůbec) co by svébytný a specifický způsob poznání a úsilí o začlenění, zapojení takových předmětů, oborů, obsahů či metod do školní výuky i do nově vznikajících školských dokumentů.

Tvůrčí psaní i dramatická výchova směřují k výuce a výchově k umělecké komunikaci; zabývají se samostatnými druhy umění (literární a dramatické), prostředky a postupy jejich vyjádření. Stejně jako tvůrčí psaní i dramatická výchova nabízí jiným předmětům či oblastem (výuka jazyků, občanská výchova, terapie, management apod.) určité postupy - techniky, které pak slouží specifickým výukovým či výchovným cílům těchto oblastí.

Středem zájmu tvůrčího psaní i dramatické výchovy je tvůrčí osobnost a její rozvíjení, vyžadující individuální přístup k dispozicím, schopnostem a dovednostem žáka.

V kontextu současné pedagogiky zároveň obě oblasti představují (bohužel stále ještě) nekonvenční, netradiční, moderní pedagogický přístup, po kterém volá současný stav a vývoj a o který usiluje reforma našeho školství.

V čem je tedy problém? Proč není tvůrčí psaní (či dramatická výchova) běžnou součástí volitelné výuky na školách?

Rozhodně nechci celou situaci zjednodušovat, ale jedním z důvodů problematického postavení těchto předmětů je podle mne *nemožnost přímo, zřetelně a okamžitě prokázat jejich funkčnost, efektivnost, užitečnost*. Konkrétní výsledky uměleckých předmětů se těžko klasifikují podle obecně platných měřítek. Kurzy tvůrčího psaní bývají (někdy) neoprávněně zlehčovány s argumentem: "tvořivosti (umění) přece nelze naučit!" Samozřejmě, ale je možné tvořivost rozvíjet. Při hodnocení pokroků žáka některým rodičům lépe zní to, že jejich syn "vyhrál běh na 60 m" nebo "umí z paměti dělit se zbytkem"; jiní rodiče z úst učitele ocení hodnocení: "tvoří originální metafory" nebo "napsal pěknou báseň." Posouzení práce žáků je tu vždy subjektivní; mluvíme o schopnostech a dovednostech zachytitelných hůře ("jeho povídka je pravdivá"; "jeho styl je osobitý a svěží"); výsledky práce učitele jsou někdy těžko prokazatelné. V tvůrčím psaní mluvíme o literárních, imaginativních kvalitách textů (hloubka myšlenky, schopnost vytvořit metaforu, citlivost vnímání, schopnost vytvořit znak atd.) a posuzujeme zároveň nápaditost, míru osobního zaujetí, invenci tvůrců atd. - a tyto kvality nemůžeme vždy zařadit do předem vytvořených kategorií. Asi málokdo bude pochybovat o smysluplnosti výuky tvůrčího psaní. Zároveň však málokdo může dokázat, že právě díky absolvování předmětu Tvůrčí psaní žák po půl roce práce dokáže (nebo naopak nedokáže) vystavět příběh. Tato neprůkaznost může být jedním z důvodů nedůvěry ve výuku uměleckých předmětů.

Problém je ale širší. Souvisí i s přístupem učitelů a rodičů k hodnocení, k oceňování tvůrčích schopností a dovedností člověka vůbec.

Dalším důvodem je možná nízké sebevědomí učitelů, jejich (ne)schopnost pojmenovat výsledky žákovy práce, potažmo úspěchy práce vlastní atd.

Hlavní otázka pro mne z konference vyplývající tedy zní: Jak obhájit v rámci současného školského systému uměleckou (tvořivě literární, dramatickou) výchovu? Jak obhájit smysluplnost a prospěšnost takového způsobu práce, jakým je tvůrčí psaní?

Jedno z řešení představila na konferenci PhDr. Viera Eliášová: Pomocí kvalitativního výzkumu se pokouší vědecky dokázat, že užívání technik tvůrčího psaní ve výuce anglického jazyka zvyšuje její efektivnost. Jiným řešením je začlenit tvůrčí psaní do škol ve formě samostatného předmětu, popř. doplňujícího semináře k výuce slohu a literatury; semináře, jehož hlavním cílem bude rozvíjení tvůrčích, autorských literárních schopností žáků. Domnívám se však, že nejde jen o potřebnou změnu v připravovaných vzdělávacích dokumentech (neboť - jak ukazuje RVP ZV - možnosti pro uplatnění tvůrčího psaní v rámci slohové a literární výchovy existují), ale změna se musí odehrát především v oblasti *motivace, tvořivosti a tvůrčího přístupu samotných učitelů*. Jsem toho názoru, že tvůrčí psaní (podobně jako to zakusila dramatická výchova) jen těžko obhájí svou svébytnou existenci v rámci škol pouze prostřednictvím svých technik a metod práce uplatňovaných v jiných vzdělávacích oblastech (cizí jazyk, historie, terapie apod.). Používání technik tvůrčího psaní mimo oblast literatury a autorské tvorby sleduje jiné cíle. Smysl tvůrčího psaní (ať už je realizován jako samostatný předmět, nebo v rámci literatury či slohu) je však v rozvíjení a pěstování individuálních slovesných, literárních předpokladů, schopností a dovedností žáků. Učitel coby tvůrčí osobnost dokáže podněcovat a reflektovat tvorbu studentů, při níž vznikají texty s osobitou estetickou hodnotou. Vlastním cílem tvůrčího psaní je tedy podle mne výchova a výuka umělecká, výchova k autorství.

(Pozn.: Sborník z konference *Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole připravuje brněnský Ústav české literatury FF MU*.)

CITOVANÁ LITERATURA:

FIŠER, Zbyněk

2001 *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní* (Brno: Paido)

2003 "Návrh pro Další (doplňující) vzdělávací nabídku pro oblast Umění a Kultura k Rámcově

vzdělávacímu programu pro gymnaziální vzdělávání" (rkp.)

2004 "Podpůrné prostředky pro učitele: Tvůrčí psaní", in *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání > Podpůrné prostředky pro učitele* (Praha: Výzkumný ústav pedagogický, www.vuppraha.cz) [cit. 20. 12. 2004 z: www.vuppraha.cz/index.php?o=p=sections&sid=114]

KOŽMÍN, Zdeněk

1995 *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře* (Praha: Victoria Publishing)

KUPCOVÁ, Helena (ed.)

2002 *Krok k autorské existenci. Sborník referátů z konference o tvůrčím psaní 10. a 11. června 2002* (Praha: Literární akademie - Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého)

MÁNEK, Bohuslav

1998 "Tvůrčí psaní v současné angloamerické kultuře" in Jan Dvořák, *Psaní jako sebevyjádření* (Hradec Králové: Gaudeamus, 1998)

PŘIDAL, Antonín

1992 "Základy autorské tvorby jako předmět výuky", *Divadelní studie* (2) (Brno: JAMU)

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ...

2004 *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV) > Pilotní verze RVP GV* (Praha: Výzkumný ústav pedagogický, www.vuppraha.cz)

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ...

2004 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (Praha: Výzkumný ústav pedagogický, www.vuppraha.cz)

DOPORUČENÁ LITERATURA:

BRADBURY, Ray

1990 *Zen in the Art of Writing. Essays on Creativity*, přel. Alena Kottová, *Zen a umění psát. Eseje o tvořivosti* (Praha: Pragma, 1998)

CARRIÈRE, Jean Claude

1986, 1993 *Scénariste ou le voyage à Bruxelles, Raconter une*

histoire, přel. Tereza Brdečková, Jiří Dědeček, *Vyprávět příběh* (Praha: Národní filmový archiv v Praze, 1995)

DE BONO, Edward

1985 *Six thinking hats*; přel. Jitka Filalová, *Šest klobouků aneb Jak myslet* (Praha: Argo, 1997)

HRDLIČKA, František

2004 *Průvodce po literárním řemesle (Základy tvůrčího psaní)* (Praha: Votobia)

LACINA, Václav

1947 *Čtení o psaní aneb spisovatelem snadno a rychle pro potřebu kandidátů nesmrtnosti podle vynikajících i jiných spisovatelů vzdělal Václav Lacina* (Praha: ELK)

LEACOCK, Stephen

1910 *Literary Lapses*; přel. František Vrba, *Literární poklesky* (Praha: Mladá fronta, 1986, 3., rozš. vyd.)

MAISEL, Eric

2000 *Creativity Book. A Year's Worth of Inspiration and Guidance*; přel. Hana Loupová, *Trénink kreativity. Podněty pro rozvinutí tvořivého potenciálu na celý rok*; přel. Hana Loupová (Praha: Portál, 2002)

QUENEAU, Raymond

1947 *Exercices de style*; přel. Patrik Ouředník, *Stylistická cvičení* (Praha: VOLVOX GLOBATOR, 1994)

STUDENÝ, Jiří

2003 *Drama jazyka. Teorie a praxe tvůrčího psaní* (Pardubice: Univerzita Pardubice)

SVĚTLÍK, Eduard

2002 *Jak zkrotit Pegasa aneb O literární tvorbě s humorem* (Praha: Academia)

WATTS, Nigel

1996 *Writing a Novel*; přel. Rostislav Matulík, *Umění psát* (Praha: Grada, 1998)

INTERNETOVÉ PORTÁLY:

www.ceskaskola.cz
www.scenare.cz

Malá učebnice technik tvůrčího psaní

Eva Brhelová

V uplynulých deseti letech vyšlo v českém prostředí několik publikací s tematikou tvůrčího psaní. Některé jsou popularizující inspirací pro širší okruh čtenářů (Ray Bradbury: *Zen a umění psát*, Pragma, Praha 1998; Eduard Světlík: *Jak zkrotit Pegasus aneb O literární tvorbě s humorem*, Praha, Academia 2002), jiné chtějí být praktickými příručkami pro začínající autory (Nigel Watts: *Umění psát*, Grada Publishing, Praha 1998; František Hrdlička: *Průvodce po literárním řemesle. Základy tvůrčího psaní*, Votobia, Praha 2004), jiné se pokoušejí o odbornou, kritickou reflexi výuky tvůrčího psaní pro studenty i učitele (Zdeněk Kožmín: *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře*, Victoria Publishing, Praha 1995; Jan Dvořák: *Psaní jako sebevyjádření*, Gaudeamus, Hradec Králové 1998). Mimoto v malých nákladech vycházejí nejrůznější sborníky textů, školní a univerzitní časopisy zveřejňující tvorbu studentů; objevují se internetové časopisy a servery umožňující autorům konfrontovat své literární pokusy s anonymním čtenářstvem (např. www.pismak.cz) nebo se nechat inspirovat komentovanými ukázkami cvičení z lekcí tvůrčího psaní (např. oficiální stránky Tvůrčího psaní Univerzity Pardubice).

Publikaci Zbyňka Fišera ve srovnání s původní českou literaturou o tvůrčím

psaní považují za komplexnější, erudovanější a v mnoha ohledech praktičtější, co se týče šíře nabízených cvičení i možností jejich využití. V tomto smyslu je praktickou především pro učitele; ale může být kvalitním zdrojem informací a zkušeností pro všechny zájemce o tvůrčí psaní, včetně učitelů rozličných předmětů na různých typech škol i mimo školu. Komplexnost učebnice tkví v tom, že Fišer představuje tvůrčí psaní v širokém spektru možných pohledů na disciplínu, obor, uplatnění, způsob práce, přičemž se opírá o fakta převážně z německé literatury (Lutz von Werder, Otto Kruse ad.) a z dostupných českých pramenů (tvořivost, tvůrčí myšlení, didaktika slohu atd.).

Celou polovinu publikace tvoří systematicky uspořádaný přehled nejrůznějších technik (postupů, způsobů práce), které jsou v tvůrčím psaní i příbuzných oblastech (výuka slohu, literatury, rozvoj tvůrčího myšlení vůbec) využívány. Naznačeny jsou jejich možné variace, konkrétní ukázky textů, nechybí teoretický výklad zaštiťující jednotlivé přístupy k tvůrčí práci s textem.

Knihu můžeme rozdělit do tří základních částí. První, teoretická (1. - 4. kapitola) se zabývá výkladem pojmu *tvůrčí psaní*, souvisejících psychologických pojmů, současným stavem oboru, vymezením oboru ve srovnání s didaktikou slohu a tvůrčím psaním ve vzdělávání dospělých (literární psaní, psaní pro žurnalisty, psaní ve vědě, psaní používané didaktiky, tvůrčí psaní pro cizince atd.). Druhá část učebnice (5. kapitola) klasifikuje a popisuje *techniky tvůrčího psaní* ("odborně podané pracovní postupy a návody pro tvoření textů v různých oblastech", s. 55) a člení je podle možností jejich využití v kurzech tvůrčího psaní na: *techniky hledání témat, stimulace k psaní, odstraňování bloků při psaní a techniky psaní*. Ty pak dále rozděluje i podle jejich původu na postupy literárního, žurnalistického, odborného psaní, na techniky psaní používané didaktiky (učitelé jazyků, literatury, slohu) a manažery (brainstorming, synektika, morfologické myšlení). Třetí, praktická část publikace, nazvaná *Cvičení a projekty*, představuje nabídku konkrétních cvičení a her (na tvorbu textových miniatur, textů

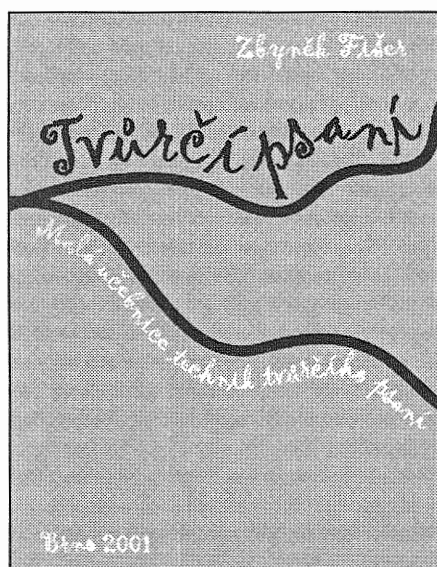
pro rozepsání a uvolnění), cvičení k psaní literárního textu (pro rozvíjení tvůrčích schopností v literárním tvůrčím psaní), projekty pro literární výchovu (např. *Lyrizace epiky, Symbolika jmen, Hra jako prostředek a téma* apod.) a cvičení pro cizince (tj. pro studenty češtiny jako cizího jazyka).

Při zdánlivě složitém členění jednotlivých způsobů práce v tvůrčím psaní Z. Fišer neustále naznačuje prostupnost technik, možnosti jejich využití k různým výchovným, vzdělávacím, uměleckým i vědeckým cílům a účelům. Záleží tedy na tom, bude-li knihu číst tvůrčí člověk (pedagog), kterému k inspiraci pro výuku stačí jiný úhel pohledu na věc, který je schopen samostatně vybrat a přizpůsobit nabízená cvičení svým záměrům a který dokáže tvůrčí psaní s žáky smysluplně realizovat a reflektovat (v rámci výchovy dramatické, literární či jiné). Autor publikace si je vědom toho, že učebnice v oblasti tvůrčího psaní toho víc učitelům nabízet nemůže (neboli že obecně použitelná didaktická příručka pro učitele tvůrčího psaní neexistuje), a proto dává uživatelům své knihy takovou důvěru a svobodu možností.

Částečně problematickým se mi jeví vymezení pojmu *hra* (v psaní, s. 64-65) v souvislosti s pojmy *tvůrčí činnost, cvičení, technika* (autor zde hru chápe především jako experiment se slovy a s představami). Přesto *Malá učebnice technik tvůrčího psaní* představuje komplexní přehled o typech a postupech tvůrčí práce s textem (vlastním/autorským či převzatým) s orientací na literární psaní, slohovou a literární výchovu.

Text publikace v sobě spojuje odbornost, srozumitelnost, důkladnost a přesnost terminologie (což postrádám u jiných, výše uvedených publikací). Sympatické je také to, že se netváří jako vševědoucí rádce nebo jako vyčerpávající přehled, ale klade důraz na samostatnou aktivitu učitele i žáka, na výchovu k autorství, tvořivost a rozvoj individuálního stylu.

Zbyňěk Fišer: *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Paido, Brno 2001. 1. vyd. 166 s. (Pozn.: Připravuje se dotisk publikace.)



Slovenský sborník her a scénářů

Eva Machková

Úvodní pasáže sestavovatelky, která je současně autorkou jedné ze zařazených her, vysvětlují zaměření publikace: je určena těm vedoucím, kteří se neodvažují nebo si neumějí pořídit vlastní text či dramaturgii. Z vlastní praxe vím, že tento zájem je celkem nasnadě, ale každý pokus o jeho realizaci naráží na překážky. Postupně se k nim dostanu, ale ta nejzásadnější námitka zní, že těžko se tímto způsobem komukoli dopomůže k větší samostatnosti a tvořivosti. Jiná věc je, nakolik a kdy a co z her vytvořených pro dětský soubor a ve značné míře i spolu s konkrétní skupinou dětí lze přebrat jako hotovou hru, vhodnou k jevištní interpretaci. Ale i k tomu se dostanu, neboť míra převzatelnosti her v tomto sborníku je podle mého názoru velmi různá.

Sestavitelka v úvodní kapitole konstatuje, jaké existují typy převodů prózy na jeviště, respektive v jakých podobách jednotliví autoři a inscenátoři text zaznamenali. Elena Bakošová ve vztahu k předloze rozlišuje jevištní přepis, adaptaci a dramaturgii, což jsou celkem běžně známé a v literatuře uváděné typy převodu prózy či veršů na jeviště. Ale dále rozlišuje i způsob jejich zápisu ve formě libreta, dramatického textu nebo inscenačního scénáře. U každého textu pak v úvodní poznámce příslušný typ uvádí. Obávám se však, že existuje jen jedno důležité rozlišující kritérium: zda autor v textu kromě dialogů zachytil základní inscenační princip, "inscenační klíč", tj. zda a nakolik vysvětlil, zda a nakolik se mu podařilo vysvětlit (což vůbec není jednoduché), slovně popsat základní jevištní prostředky, jejichž výběr nemůže být zcela libovolný, ale hluboce strukturně souvisí s textem, s dialogy a ostatními promluvami (vypravěčský part). Jestliže se totiž v inscenaci použijí zásadně odlišné prostředky, musí se nutně měnit i text. To se v tomto sborníku ve větší či menší míře týká řady textů.

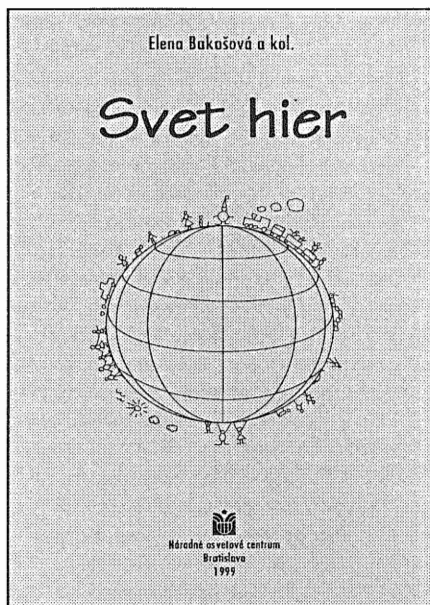
První dvě hry ve sborníku jsou určeny nejmenším dětem, zhruba ve věku 1. - 3. třídy ZŠ, a není patrně náhodné, že obě nesou rysy didaktického pojetí. První z nich v tom lepším slova smyslu, druhá v horším. Text *Heleny Vargové A. B... alebo*

o svinke Špinke vychází z předlohy Jozefa Pavloviče a jde o pohádku na cvičení písmen S a Š. Jistý problém je v tom, že písmena a hlásky jsou dvě věci, ale budiž, jestliže učitelka s malými dětmi hravě cvičí písmena, proč to nepřenést na jeviště. I když název, naznačující jakoby celou abecedu, nemůže být pochopitelně naplněn. Je to text hravý, předpokládá neiluzivní realizaci a má své téma: ani po vykoupaní se prasátko své "prasečí" identity neztrácí.

Problematictější forma didaktičnosti je obsažena v dalším textu - *Magdaléna Máčková: Filemon a Bonifác alebo O niečom celkom inom*. Autorka vyšla z literární předlohy Sławomira Grabowského a Marka Nejmana. V úvodní poznámce se

mým, devátým rokem a pubertou. První z nich považují za nejcennější text sborníku, snad i nejspíše přenosný do jiných souborů, a stál by za úvahu i jeho překlad. Autorkou je *Elena Kladná* a hra se jmenuje *O tátošíkovi*. Je to dramaturgická pohádka Pavla Dobšínského Zlatá podkova, zlaté pero, zlatý klas a v textu jsou začleněny také verše Milana Rúfusa O tátošíkovi a některé lidové písně. Tvarově to je scénicko-dramatická kompozice, jejímž základem je chór, z něhož vystupují postavy a který také vytváří prostředí. Některé pasáže obsahují náměty na volné dopracování a rozehrávání. Inscenace předpokládá skupinu mladších dětí, které však už mají nějakou divadelní zkušenost. Jde o zajímavou variantu na příběh o kouzelném koni, který se jeví jako ubohá herka, ale ve skutečnosti je to kůň-hrdina. Zajímavá je tu i dohra, kdy Janek na konci života po boku Zlatovlásky prosí Tátošíka o pomoc v těžké hodině, ale ten mu vysvětlí, že to už musí sám. Jde o plnohodnotnou pohádku, obměňující zajímavým způsobem běžné motivy a ve scénáři je naznačena i zajímavá práce s chórem.

Další dva texty ve sborníku mají mnoho společného: jde o jevištní kompozice, které více či méně rezignují na souvislý příběh a zaměřují se především na problémy, konflikty, sny a tužby nastupující puberty. Mají mnoho společného i z hlediska inscenačního principu - u obou je vedle textu dialogu velmi důležitá levá strana scénáře, tj. popis akcí, pohybových kreací. První z kompozic - *Elena Bakošová a kolektiv: Hašašar* - vznikla na letním táboře podle knížky Jaroslavy Blažkové Ostrov kapitána Hašašara. Hašašar je tu personifikací snu. Tématem je vyrovnávání se se sebou samým, s násilím, s konflikty... Zajímavé na inscenaci je, že tři hlavní postavy jsou skupinové - Davida (odkaz na Davida biblického) hrají dva chlapci, Vuka-násilníka pět, Jolanku, malé děvče, násilím ohrožované, hrají tři malé dívky. Počet dětí i věk odpovídají fyzické síle a z ní plynoucím možnostem postav řešit konflikty. V inscenaci jsou dále dvě skupiny dívek - větších a menších, důležitou složkou je hudba a zpěv. V úvodu se píše o volných



mluví o etickém poselství, o ironii až satirě na "západnický" nevкус a kýč, spojené s podceněním hodnot zděděných po předcích (tento slovník si moc nezadá s někdejší Rudým právem). Aktéry hříčky jsou dva kocouři, myši domácí a myši zahraniční, jsou tu načaté a nedokončené motivy, ze všeho číší násilné poučovatelství. S písničkami.

Několik dalších textů je určeno pro soubory věkově smíšené nebo mezi os-

námětech pro ztvárnění, ale ve skutečnosti jsou ve scénáři detailní popisy akce a zřejmě by se obtížně adaptovaly. Zde vzniká základní problém: těžko zachytit inscenaci na papír bez popisu akce, neboť v ní je to podstatné - divadelnost. Ale přenášet ji do jiné skupiny, zvláště když inscenace vznikla s velmi podstatným podílem dětí?

Autorkou další kompozice s podobnou tematikou je *Katarína Lachovská*, která svůj text nazvala *Túlanie... až ku hviezdám*. Měla několik zdrojů - slovanskou mytologii, Londonova Tuláka po hvězdách, slovenské říkanky, Labutí jezero. Hodně různorodá sbírka! V inscenaci jsou tři dospělé postavy (matka, učitelka a vypravěčka), které může hrát jedna osoba, ale počítá se v každém případě s dospělou herečkou nebo herečkami. V úvodu se mluví o "hraně reálného a fiktivního" a o volných námětech na improvizaci. Celé to budí dojem, že reálný rámec - maminka, která se jen zajímá o školu, učitelka, která chce vyučovat, - je jen zdůvodněním několika kreací, které samy o sobě mohou být pěkné - zrod země a vznik člověka podle slovanské mytologie (navozeno slohovou prací, kterou píše jedna dívka doma), Hvězdu touhy (podle Londona) tvoří dopis Petra Daně, na to navazuje tužba jedné holčičky být baletkou (variace na Labutí jezero), hádka na dvoře probíhá skrze lidové říkanky a rozpočítala. Na výletě učitelka mluví o přírodě, děti se přestrojují za divochy... Řada načatých motivů postupně mizí (vztah matka - Dana, Dana - Peter) a přechází v cosi jiného.

Další text, *Ronja Alexandry Skořepové*, je určen nejstarší věkové skupině - a je, jak už z názvu plyne, založen na známé knize Astrid Lindgrenové. Skořepová si vybrala jen některé motivy a témata knížky a pokusila se o volnou variaci. Podařilo se jí tím vyhnout herecky nejkritičtější scéně Ronjina rozhodování mezi Birkem a otcem, která bývá kamenem úrazu každé inscenace. Přesto zahrnula do dialogů to podstatné z knihy. Jen jako by to nemá konec, chybí tu smíření obou loupežnických klanů a vyhlídka dětí na to, že budou žít jinak než rodiče. Nicméně jde o jeden z nejlepších a snad i nejpřenositelnějších textů sborníku.

Zajímavým dramaturgickým podnětem je úprava renesanční morality *Pavla Kyrmeze*ra Komedie česká o bohatci a Lazarovi, kterou *Irena Novotná* s hudebníkem *Belo Felixem* pod názvem *O bohatom* upravila pro kombinaci loutek s živými herci. Loutky představují postavy Boháče, jeho ženy Anny, Lazara a dvou sluhů, tedy

pozemskou podobu hlavních postav. Živé jsou hrány lidské duše a nadzemské bytosti - čerti, smrt, Abrahám, andělé, hosté i hudebníci s hudbou. Když umírají Lazar i Boháč, loutkovodič představuje jejich duši. Tématem morality je bohatství a rozmařilost bez soucitu k chudobě a nemoci, ale smrt je spravedlivá a nerozlišuje. Součástí textu je notová část - partitura Belo Felixe, který složil hudbu i k řadě dalších textů sborníku, zde však je uveden (a zřejmě právem) jako spoluautor.

S třinácti- až čtrnáctiletými děvčaty pracovala *Emília Nogová-Šavelová* na volné variaci na námět Šípkové Růženky, kterou nazvala *Trinásta*. Hlavní postavou je třináctá sudička, která trpí svou "bramborovou" pozicí, a navíc je nešika, všechno zbabrá. Nicméně se jí podaří královně přičarovat vytužené dítě, domluvit se s Rádčem, že až bude všechno spát, oni dva budou spolu vládnout. I to však poplete a uspí s celým zámekem i svého komplice. Aktualizace v textu nejsou nijak násilné, hra má humor a hravost, jen ten konec je nevalný - jako by pohádka byla náhle uřata.

Závěrečnou část sborníku tvoří tři hry, tematicky nejzajímavější a zřetelně nejobtížnější, všechny určené dětem, které už ani dětmi nejsou - mládeži na konci školní docházky. Všechny tři také spojuje to, co jsem zmínila na začátku této recenze - obtížná přenositelnost i nejasnosti v inscenačním klíči. U některých téma vyčtu jen z poznámky před textem, i když je pravděpodobné, že z inscenace čitelné bylo. Tyto tři texty patří k těm, u nichž se často stává (nebo může snadno stát tomu, kdo by je chtěl převzít), že hráči všemu dobře rozumějí, ale divák zůstává mimo.

Anna Lelková: Všetko je jinak: Předlohou byla povídka G. G. Márqueze Velmi starý pán s obrovskými křídly. Tématem je podle poznámky tolerance, akceptování jinakosti, koexistence různých ideologií a náboženství. Mezi lidi na pobřeží se dostane záhadný stařec s křídly - nemá postavu. Na vztahu k němu se vyjevuje téma. Chybí zde jasnější vysvětlení inscenačního principu, je to však zajímavý dramaturgický podnět; pokud by ovšem chtěl někdo inscenaci založit na Márquezově povídce, udělal by lépe, kdyby vyšel rovnou z ní.

Podobným případem je *Príbeh ozajstného Gulivera Dušana Vicensy*, označený jako metodický cestopis volně podle J. Swifta, doplněný úryvkem z pohádky Daniela Heviera Odlet papírových vlaštovek. Scénář obsahuje rozsáhlé pasáže bez textu, popisující pohybové kreace. Hlavními

postavami jsou On (Guliver) a Ona (čtenářka). Prolínají se tu scény volně obměněné podle J. Swifta (Ona a Ona pozorují dění v Liliputu, kde se mluví i o Guliverovi), s pohybovými kreacemi a komentáři o literatuře a čtení. Některé scény mohly být velmi působivé a sugestivní, například při plavbě děvčete s Guliverem se ozývá hlas Sirén, hudba, vystupují modré postavy, které vytvářejí živé brány pro příchod bohyně, ta se vynořuje ze tmy - z vesmíru, nese velký svítící globus, modré postavy vytvářejí obrazce vln, rituál... Tato scéna se ale v jiné interpretaci (a ovšem i u původního souboru, když se zrovna nedaří a děti nejsou "u věci" anebo když selže technika) mohou změnit v popisnou a nezajímavou alegorii nebo dokonce v zmatek na scéně.

Podobný text zveřejnil ve sborníku i *Silvo Lavrík*, který ho nazval *Krutohry*. Vychodiskem byly básně Viliama Klimáčka Sol vo vreckách a Muzika. V úvodní poznámce se dočteme, že text se blíží spíše divadlu poezie, ale z toho, co jsem vyčetla, bych soudila, že jde zcela zřetelně a v plné míře o tento typ jevištní produkce. Dokonce tu ani nejsou jednotlivé texty přiděleny postavám nebo hráčům a autor ponechává na případném dalším inscenátorovi, jak si s tím poradí. Text je členěn podle pěti ročních období - jara, léta, podzimu, zimy a snu - je to kompozice textů a metafor. Tématem je podstata lidského bytí, to zlé v nás, uplatňuje se černý humor. I zde je hudba Belo Felixe velmi důležitá. Hrají mladé dívky v libovolném počtu. I zde by asi bylo rozumnější začít od témat a básnických předloh.

Zkrátka je tu opakující se problém záznamů inscenací, v nichž dominuje jevištní akce a divadelní prostředky, většinou v textu obtížně zachytitelné. Sborník ale naznačuje četné cesty v hledání témat a předloh i autorů, leckde naznačuje i zajímavé tvarové postupy, pro mne nejzajímavěji v Tátošikovi. Zajímavé ale je, že zřejmě i na Slovensku stále více nastupují do dětského divadla nejstarší ročníky této kategorie, tj. ne už děti, ale dospívající mládež nad třináct let i se svými problémy a pohledy na svět. Nejmladší věková kategorie, 6 - 8 let, na jevišti asi bude vždy v menšině, závažnost témat dospívajících a jejich přitažlivost pro nás dospělé by ale neměla vytlačit ryze dětské skupiny a jejich dětskou tematiku.

Elena Bakošová a kol.: Svet hier. Zborník dramatických textov, dramatizácií a libriet pre detské divadlo. Národné osvetové centrum, Bratislava 1999

Notice on Introduction of Drama into the Framework Educational Programme for Gymnasias

Open letter of teachers of the Department of Drama in Education at the Faculty of Theatre (DAMU) in Prague and Department of Drama at the Faculty of Theatre in Brno (JAMU) that requires the introduction of drama into the Framework Educational Programme for Gymnasias (a kind of national curricula). The notice says that "it is important that students have an opportunity to learn drama that can significantly (and often irreplaceably) contribute to acquiring of key competences at high school education... We consider the absence of drama in gymnasias as a serious handicap not only for students interested in studying drama art at universities, but also for the cultural education, wider view and social development of all gymnasium graduates... In view of that we appeal on all, who consider art including drama an integral part of human knowledge and understanding of the world and thus an integral part of education, to support our efforts to introduce drama into the Framework Educational Programme for Gymnasias.

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Irina Ulrychová: Drama and Story - Planning Drama (2nd Part)

Another chapter of the study written by the teacher of the Drama-in-Education Dept. of the Prague Faculty of Theatre outlines the basic stages

SUMMARY

creative drama 1/2005

of drama structure planning from formulation of a framework story through the selection of a starting point (including identification of different conventions that the teacher has available to launch drama) up to the building of the drama structure. Irina Ulrychová says that during the selection of individual drama activities six aspects are important: a) the degree of their importance for the development of action and understanding of the problem; b) time that is available for drama; c) abilities and skills of the group for which the drama is intended; d) abilities and skills of the teacher that should implement the drama; e) creation and maintenance of tension; f) use of contrasts. The process of drama structuring is illustrated by the author on examples of different types of drama. I. Ulrychová concludes this chapter by the drama Adam in Difficulties which is about a boy that becomes a chicane victim.

DRAMA-ART-THEATRE

Jana Štrbová: Cuban Impressions and Experience

The report from the 8th World Festival of Children Theatre held in Havana between July 19 and 25, 2004. The festival was attended by 28 children theatre groups from 19 countries and the Czech Republic was represented by DdDd theatre group from the Extramural School of Art in Děčín with the performance of African fairy tale Mause-musaka. This group was selected upon the recommendation of the Czech AITA/IATA section.

Ivana Sobková: Few Observations from Działowa 2004 Festival

This article reports about the foreign festival of children theatres. This was the 15th Polish festival of children theatres Działowa 2004 in Łódź that was for the first time also attended by a Czech group with the performance Justine and the Vampires that was described in details in the Issue No. 1/2004. Compared to Czech national festivals of children theatres the Polish festival had a character of competition which harmed the atmosphere. "In terms of topics the Polish children theatre is very variable," I. Sobková writes. "We watched performances about the current problems of children (chicane, friendship, incomplete family, school), performances about the children's view of today's world (environment, poverty, prosperity), fairy tales (Cinderella, Nightingale) and classical theatre performances (Romeo and Juliet). Most of the time I had the feeling that this was not a testimony of children but a testimony of their directors."

Hana Franková-Hnilíčková: The Child's Way to a Role on the Professional Stage

An in-depth study on opportunities and limits (and also dangers) of work with a child actor in the professional theatre performance. The author,

professional actress and an experienced drama teacher wrote a unique article on theatre, psychological and pedagogical aspects of the work with children in professional performances, on conditions that should be respected if the theatre work should be beneficial for children. Theoretical considerations are documented by her own experience from the work on the performance of Spanish author A. Casona Morning Lady at the theatre in Karlovy Vary. The author concludes the study by the following words: "The mid-sixties in theatre with children brought about the move of accent from the product to the process. Children performances that tried to look as a creation of adults were strictly rejected. However the baby was poured out with a bath. The theatre with children lost the basic theatre terms and the children were not taught acting techniques. The imitation of acting was replaced by imitation of spontaneous children play... The development of drama-in-education showed how to lead a child to a creative theatre process. However we have to contribute by our own testimony and to co-operate with a child not to manipulate it. We have to work with a child as with a partner while respecting his/her skills and we have to obey theatre principles during this work..."

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Eva Lukavská-Roman Černík: Drama Studio at the Department of Pedagogy in Respect to the Creation of Professional and Human Competences of Future (not only Drama) Teachers

The information on the concept of university (bachelor) study of drama in Plzeň (Pilsen). From the very beginnings the Drama-in-Education programme focused on future first degree teachers and gradually its availability extended. Today this programme is available for prospective teachers of kindergartens, future elementary school teachers and Czech language teachers, teachers of music, fine arts, psychology, civic education as well as students of social work, art culture or cultural and social anthropology. This established the core of a pedagogical laboratory that tests new methods and competences of future teachers.

INTEGRAL, a section for a discussion of drama teachers and workshop leaders, contains a list of students' graduation theses concerning drama defended at the Dept. of Pedagogy of the Western Bohemian University in Plzeň (Pilsen).

INSPIRATION

Eva Brhelová: Creative Writing

An in-depth article on the field that can be inspiring for drama teachers informs on its history and different concepts and methods.

REVIEWS

Eva Brhelová: Small Textbook of Creative Writing Techniques

Following the previous study the author wrote a review of the original Czech book on creative writing by Zbyněk Fišer. The author highly appreciates the book and concludes her review: "The book combines professionalism, comprehension, soundness and terminological accurateness. It is good that it does not pretend to be a comprehensive guidebook or an overview but it stresses the activity of a teacher and a pupil, education to authorship, creativity and development of individual style."

Eva Machková: Slovak Collection of Plays and Scripts

A review of a Slovak collection of drama texts and dramatisations that was prepared by Elena Bakošová and published few years ago in Bratislava under the title "The World of Plays".

CHILDREN'S STAGE

The regular supplement to Tvořivá dramatika (Creative Dramatics) offers three scripts of actor and teacher Jaroslav Dejl from Třebíč, who significantly influenced Czech children and young theatre and drama in the 1980s. The first script was written based on the humorous poem by Samuil Marshak "The Luggage", the second script - "Nezval" - was a montage about the life and work of well known Czech poet (who lived in Třebíč) Vítězslav Nezval and the third was an adaptation of famous medieval French chanted-fable Aucassin and Nicolette. All three performances belonged to the highlights of national and children and young theatre festivals in the Czech Republic. Aucassin and Nicolette performed by the Třebíč group was also invited abroad - to Belgium (Overmere) and Great Britain (St. Albans, London, Fareham).